

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Educadores na roda da dança:
formação-transformação

Luciana Esmeralda Ostetto

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano
Orientadora

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Educadores na roda da dança:
formação-transformação

Luciana Esmeralda Ostetto

Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano
Orientadora

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Luciana Esmeralda Ostetto e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____.

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

© by Luciana Esmeralda Ostetto, 2005

226179
SC000870294

AQUISIÇÃO POR DOAÇÃO
DOADO POR _____

02 JUN. 2006

REGISTRO 0403870-1
DATA DO REGISTRO 2-6-06

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Os7e

Ostetto, Luciana Esmeralda.

Educadores na roda da dança : formação - transformação / Luciana Esmeralda Ostetto. - Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador ; Ana Angélica Medeiros Albano.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação estética. 3. Danças circulares.
4. Psicologia analítica. I. Albano, Ana Angélica Medeiros. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-259-BFE

Resumo

A pesquisa que deu forma a minha tese de doutorado foi desenvolvida no encontro com quatro grupos de educadoras, em Blumenau (SC) e em Campinas (SP). Os encontros tinham uma característica especial: eram para dançar em roda. A partir da experiência com as *danças circulares sagradas*, inspiradas nas danças dos povos que, como o próprio nome indica, são dançadas no círculo, busco discutir, analisar, compreender outras dimensões da formação de professores. Tomando como diálogo o campo da arte e a psicologia de C. G. Jung, vou percorrendo veredas da formação acadêmica, percebendo e criticando a rigidez do racionalismo preponderante, ao mesmo tempo em que vislumbrando a essencialidade de provocar as múltiplas linguagens do adulto educador. Do labirinto da experiência vivida com as educadoras, a *dança circular sagrada* emerge como possibilidade singular de provocar e acessar o ser da poesia – reino da criação e recriação de dimensões esquecidas ou negligenciadas, em cada pessoa. Na jornada dos círculos dançantes, muitos encontros: com a criança de cada um, desvelando o arquétipo do mestre-aprendiz; com o silêncio, atitude que acolhe; com o círculo-mandala, possível símbolo catalisador e integrador na educação. Também revelações: afirmação da alma e da beleza – o outro lado da racionalidade.

Abstract

The research that gave form to my doctorate thesis developed and grew from the material I could collect during the process of meeting with four groups of educators, in Blumenau (SC) and in Campinas (SP). The meetings had a special characteristic: we met for dancing in circle together. From the experience with the *sacred circle dances*, inspired by the dances of the peoples that, as this denomination indicates, are danced in a circle, I search to discuss, analyze and understand other dimensions of the training of teachers. Taking as dialogue the field of Arts and the Psychology of C. G. Jung, I trailed paths of academic formation, perceiving and criticizing the rigidity of the dominant rationalism, whilst glimpsing how essential it is to provoke and stimulate the multiple languages of the adult educator. From the labyrinth of the experience lived with the educators, *sacred circle dance* emerges as a singular possibility to provoke and to give access to the being of poetry - the realm of creation and recreation of forgotten or neglected dimensions, in each person. Many deep meetings took place in this journey of the dancing circles: - with the inner child, revealing the archetype of the master-disciple; with the silence, receiving and nurturing attitude; with the mandala-circle, possibility of an integrating symbol in Education. Also revelations: affirmation of Soul and Beauty - the other side of rationality.

Antes de mais,
agradecer:
reconhecer a
presença
de tantos outros
em mim

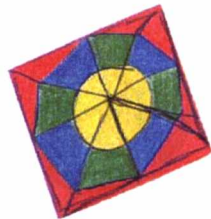


Ana Angélica Albano, “minha orientadora preferida” – Mestre é assim, vê e escuta além. Desafia e deixa ser.

Educadoras de Blumenau e alunas da Pedagogia/Unicamp – que aceitaram o convite para entrar na roda da dança.

Amnéris Maroni – a vida é mistério e há mestres que oferecem passagem.

Paula Almozara – fundamental. Pela lindeza da diagramação da tese



Minha família – marcas primeiras.

TMaria, Carmen Vera, Doró, Bel, Bebel Leite, Rita Márcia – amizade é nome sagrado, coisa santa.

César Augusto – Pelo vivido, porque tudo é muito mais.

Josiane – mestre da escuta sensível.

Yara Couto – nos encontros na dança e na universidade: identidade e afeto.

Kelli Bongioiolo e Cida, minha sobrinha – na lembrança do carinho e acolhida em “terra estrangeira”.

Ana – por compartilhar a paz de Iona.

Tânia Valadares e Eliana Gavenda – que me ensinaram os primeiros passos da dança e abriram passagem para o encontro com o louco em mim.

Renata Ramos – mestre das Danças Circulares, compartilhando saberes sagrados: presença amorosa na expansão de meus passos na roda da dança.

Frances – do círculo da dança para o mundo: “madrinha” de minha iniciação a tantos mistérios.

Grupo de Formação Danças Circulares Sagradas/2005 – marcada pela presença de vocês, levo comigo a beleza do quartzo rosa.

Grupo de terça-feira na Triom – quantas rodas bonitas e intensas!

Rodas na Unicamp “depois da pesquisa” – dançar com vocês (tanta gente querida, vocês sabem...) me alimentou na jornada de escrita da tese.

Rodas de Danças Circulares Sagradas de todo o Brasil e seus focalizadores – de mãos dadas somos um.

Mestres de todas as danças – do caminho iluminado à iluminação do mundo: presença viva.

Povos e tradições trazidos para a roda – na acolhida, a reverência.

Albor, Ale, Fernando, Paula, Zezé – estar num grupo de pesquisa com vocês fez muita diferença.

Bebel, Gabi, Adriana – pelos “dias de Rio” e outras tantas aventuras saborosas.

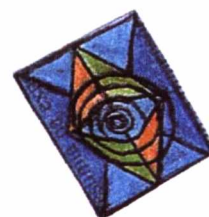
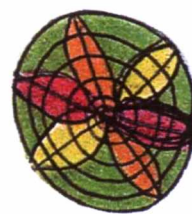
Paula, Valéria, Viviane, Yara, Cíntia, Vanessa – porque as quartas no IFCH foram essenciais.

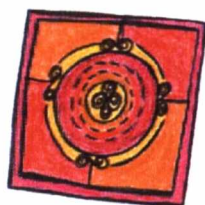
Adriana, Angélica, Berê, Cris Cruz, Fabiana, Lúcia, Marina, Sirlene, Wanderléia – as quintas na USP: como esquecer?

Grupo de pesquisa Olho – diferentes olhares.

Professora Cristina Bruzzo – sem o ato primeiro de selecionar meu projeto de doutorado eu não poderia ter andado por onde andei.

André – pela generosa captação das imagens das rodas.





Coordenação do Curso de Pedagogia/Unicamp – pelo espaço aberto.

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/Equipe de Educação Infantil (Gestão 2001-2004) – pela educação da sensibilidade partilhada.

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino – pela possibilidade de formação e apoio para a realização do doutorado.

Funcionários da Faculdade de Educação/Unicamp, em especial da Pós-Graduação, Laboratório de Informática e do Setor Multimeios – pelo apoio e disponibilidade em ajudar na jornada do doutorado. Muito especialmente seu Ivo: na abertura das portas, testemunha de nossas rodas desde o primeiro dia.

Banca de qualificação: Professor Lino de Macedo, Professoras Marina Célia Dias e Julia Ziviani Vitiello – diálogo profícuo.

Banca de defesa: pelo que virá.

Capes – pela bolsa de doutorado, financiamento da pesquisa.

Para Adolfo
Em memória
Com amor e gratidão

Sumário

De como os encontros fizeram da tese o que ela é	17
1	
Da Pedagogia à Vênus de Milo: entre certezas pedagógicas e o cultivo da dúvida	25
Miscelânea: formação de professores e arte	27
2	
Entre figuras, sábios e loucos: histórias de encontros com as Danças Circulares Sagradas	43
Do encontro com a Figura ao reencontro com a Dança	45
Algo acontecendo: o toque sutil da Dança	53
Encontro com o sábio e o louco	57
3	
Danças Circulares Sagradas: o mundo passado de mão em mão...	67
Danças Circulares Sagradas: marcas na história	69
Acolhida e expansão da dança na roda	89
O Brasil na roda	93
4	
Na dança com educadoras: imagens, retratos, narrativas	97
Entrando na roda	99
Dançando com educadoras da infância: primeiros passos	101
Dançando na Pedagogia (1): do ponto de encontro à expansão em círculos	115
Dançando na Pedagogia (2): nos círculos ensaiando circularidade	129
5	
Depois da dança: através do labirinto da experiência	151
A dança circular sagrada e a formação de professores: labirintos	153
Do círculo da dança à circularidade na educação	155
A criança oferece passagem ao professor-aprendiz	185
Aprendizes do silêncio	203
Jornada da alma: o outro lado da racionalidade	213
A arte no itinerário de formação dos professores	229
Referências Bibliográficas	245

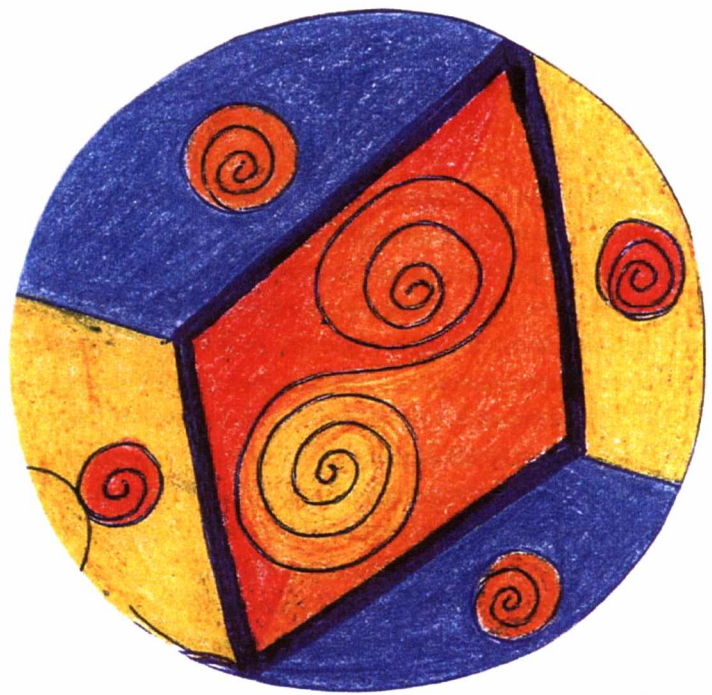
... se uma tristeza se levantar na sua frente, tão grande como nunca viu; se uma inquietação lhe passar pelas mãos e por todas as ações como uma luz ou a sombra de uma nuvem. Deve pensar então que algo está acontecendo em si, que a vida não o esqueceu, que o segura em sua mão e não o deixará cair. Por que deseja excluir de sua vida toda e qualquer inquietação, dor e melancolia, quando não sabe como tais circunstâncias trabalham no seu aperfeiçoamento? Para que perseguir-se a si mesmo com a pergunta: de onde pode vir tudo aquilo e para onde vai? Não sabia estar em transição? Desejava algo melhor do que transformar-se?

Rainer Maria Rilke

Formação-transformação, eis a atividade eterna do eterno sentido.

Carl Gustav Jung

De como os encontros
fizeram da tese o que ela é



O que hoje apresento como tese de doutorado não é senão a história de buscas, confrontos, encontros e travessias. Como e quando tudo começou? Não saberia dizer, mesmo porque questões de origens serão sempre imprecisas no processo de criação. Tênuos fios de lembranças. Estou em curso. Sigo. Levo comigo inquietações e incômodos. Minha prática como professora formando professores conduziu-me ao movimento de sair em busca. Queria me encontrar com o ser poético do adulto-educador, aquela porção certamente existente em todos nós e da mesma forma negada. Aquela dimensão essencial da vida, cuja força nos conduz à criação e à beleza. Uma idéia me oferecia norte: estabelecer novas conversas, ampliar diálogos com campos de conhecimento que alimentassem novas possibilidades para a formação de professores. Uma pista: seguir pelas trilhas da arte, na direção de provocar linguagens e expressões esquecidas. Há tempos a arte me convidava. E fui.

Encontro com a Unicamp. No desenho circular do campus, vi-me diante de um redondo, figura do mundo que se abriu para mim. Não sem espanto, me lancei às voltas que se me apresentavam, correndo riscos, redefinindo rumos. Uma jornada marcada pelo estranhamento e ao mesmo tempo entrega ao desconhecido. Acolhendo enredos insuspeitáveis experimentei a sensação de estar indo. De certa forma, confiando. Tinha por perto a figura de um mestre que permite ir, deixa ser e provoca o deslocamento. Mais que tudo: que está presente.

Encontro com a orientadora. Conhecia Ana Angélica “só de nome”, das leituras de seus livros. Sonhei em ser sua orientanda. Mas ela não aparecia na lista do grupo de pesquisa para o qual me inscrevi. Quando cheguei na entrevista de seleção do doutorado, ela estava lá. Não acreditei. Pensei: “o que ela está fazendo aqui?” Ora, estava lá para ser minha orientadora! Como não sentir assim? Pois, de fato, ela me escolheu na entrevista. Depois me matriculei em sua disciplina Arte, Psicologia e Conhecimento. “Com esse título, certamente que vamos ler Psicologia da arte, de Vygotsky”, pensava, antes de ver o programa. Na minha rigidez acadêmica, não poderia imaginar outra leitura. Mas estava redondamente enganada. Passavam longe disso as leituras indicadas. Eu fiquei espantada, para não dizer apavorada. Desconstruída em minhas referências. Percorria um espaço não-familiar. Tudo era muito estranho. Como compreender Jung? Eu, exemplar genuíno do indivíduo moderno, para quem a razão é lei e a consciência, o porto seguro. Como aceitar Jung, James Hillman, Dra. Nise da Silveira falando de alma, de inconsciente, daimon, dom, destino? Que distância da minha história! Resulta que inicialmente foi impossível esboçar qualquer simpatia por esses autores e pela perspectiva empreendida. Não me diziam nada, não falavam comigo. Eu lia tudo, tentava perguntar, estabelecer um contato mais profundo. Nada. Nem uma síntese precária do que diziam. Eles eram realmente “outros diferentes” que me assaltavam e imobilizavam. “Acontece isso muitas vezes, não fazemos as perguntas porque ainda não estamos preparados para ouvir as respostas, ou por termos, simplesmente,

medo delas” (Saramago). Mas “além do medo, havia o mundo”, me dissera Clarice Lispector. E como era grande o mundo! Sentia e experimentava: visita a exposições, vídeos sobre artistas e processos de criação, bibliografia ampliada contemplando literatura e filmes também constavam daquela disciplina. Isso me encantava e, de certa forma, equilibrava o processo, fazendo o contraponto com as “outras leituras”, “as esquisitas”. Essa outra parte do mundo descortinada sim fazia o maior sentido para mim. O que via, lia, ouvia desta parte do curso, alimentava meu desejo de aventura e me provocava a ensaiar novos olhares.

Reencontro com as Danças Circulares Sagradas. Entre “isso e aquilo”, marcando o final do primeiro semestre no doutorado, levei para a sala de aula, como trabalho de conclusão da disciplina, a proposta de dançarmos em roda. Foi então que a orientadora descobriu as Danças Circulares em mim. Isso foi decisivo para reorientar o projeto de pesquisa e redefinir os passos a seguir. Na conversa de orientação posterior, ouvi: “Você nunca me contou que dançava! Tá na hora de você integrar a vida pessoal e a acadêmica. Chega de duas Lucianas”. Ela estava certa. Fui em busca das Danças Circulares que eu havia deixado para trás. Estava justamente ali, anunciado, um novo mundo que eu percorreria. A orientadora me ofereceu passagem.

Encontros de educação estética no cotidiano. Ainda a orientadora, com ela, nos almoços “no japonês”. Ali arrisquei novos sabores. O olhar me conduziu. Na primeira vez, era incomparavelmente mais bonito o prato escolhido por ela do que o escolhido por mim, que, aliás, para falar a verdade, era sem graça nenhuma. Na sua escolha, os sushis – coloridos, redondinhos tão harmonicamente dispostos no prato – e seus acompanhamentos naqueles pratinhos de cerâmica multiformes, mínimos, singelos, delicados formavam um conjunto que me impressionou no primeiro almoço. Gostei de ver. Fui provocada visualmente. Voltando lá, troquei o yaksoba pelo sushi! Passei da apreciação visual para a apreciação gustativa. Foi de oh! Então os almoços “no japonês”, saboreando sushis, passaram a ser espaço privilegiado e muito singular de orientação. Entre o desenvolvimento do gosto e a aprendizagem da utilização dos “palitinhos” (hashi), muitas conversas sobre arte, estética, pesquisa, vida enfim. Eu não gravava nossas conversas, claro. Algumas vezes, chegando em casa, escrevia. Outro momento de troca e ampliação de pontos de vista acontecia no cafezinho, na cantina. Depois, também o incentivo para visitar exposições, eventos de arte e psicologia. Mundos e mundos tateados, reconhecidos e apropriados, por meio da mediação do outro. Ao escrever sobre nossos encontros fora da sala de aula, penso que aí está delineado um aspecto do processo de iniciação a um outro jeito de fazer pesquisa. Faço relação com o que disse Tuneu sobre a iniciação artística, num livro da própria Ana Angélica: é preciso estar instalado na aura do artista. Eu diria que para trilhar novos caminhos, rompendo amarras, ampliando olhares e fazeres, é preciso estar instalado na aura do mestre. É assim que sinto o meu processo no doutorado – um processo

de aproximação da aura do mestre, porque o que se aprende e se ensina vai além do que se deixa aprisionar na sala de aula, numa disciplina. Está fluído no mundo que envolve o mestre. Nessa aproximação com minha orientadora, que foi lentamente sendo construída, eu me sentia desafiada. Isso é essencial reconhecer. O desafio provoca, mobiliza.

Encontro com os “outros diferentes estranhos”. Então desalojada em terra estranha, um dia li: “nada afeta tanto a alma, transporta-a tanto, como os momentos de beleza – na natureza, um rosto, uma canção, uma ação ou um sonho. E sentimos que esses momentos (...) fazem-nos reconhecer a alma e seu valor. Fomos tocados pela beleza”. Entretanto, assinalava o autor, a beleza é o fator hoje omitido, ignorado: reprimido. Era um texto de James Hillman: “A repressão da beleza”. Sua força me pegou. Não poderia negar a contribuição que trazia para a minha pesquisa, então redirecionada rumo às danças. Outros textos chegaram ampliando sentidos e, com isso, me desapegava dos antigos referenciais. Tomei distância de Vygotsky, pois mergulhava num mundo em que ele não tocara, não estudara: o mundo inconsciente. Para que eu pudesse percorrer os mistérios das Danças Circulares Sagradas no itinerário da formação de professores, precisava ir além: reconhecer a realidade da alma. As chaves estariam em outro lugar: localizei-as em Jung e autores próximos de sua psicologia, principalmente. Foi então que tomei consciência: a dificuldade em fazer uma síntese, sequer precária, não era tanto minha, ou da minha resistência. Devia-se ao fato de ser complexo o pensamento de Jung, além de extenso e intrincado. Quando tudo começou a fazer sentido, quanto mais eu lia, mais eu me tornava disponível, tomava contato com outros aspectos da existência e rompia fronteiras. Assumia, não sem temores, o caminho ao encontro com a Psicologia Analítica. O estranho já não apavora: convida.

Encontros com “outros significativos”: escutas e acolhimento. Seria possível contemplar os sonhos na escola? Sim, o sonho, a linguagem do inconsciente, seria? Difícil: quanto mais não seja, porque tradicionalmente aprendizado e inconsciente são “províncias estrangeiras”. Talvez: à medida que se quebrem as barreiras entre tais províncias e se restitua o poder à imaginação que jorra do desconhecido, justamente o inconsciente. Essas idéias estão no artigo “Sonhos na escola”, do analista Roberto Gambini, um dos textos que me convidaram a me aproximar mais e mais do universo revelado pelo olhar da Psicologia Analítica. As vozes que ecoam desse texto e as imagens que dele se projetam atingiram meu sonho, encorajaram-me a viajar para outros territórios, sem limites. Um dia pude ouvir de viva voz o autor conversar sobre histórias do Brasil e a alma brasileira. Não era apenas um discurso: imagens que iluminavam um caminho. Multiplicação de sentido. Como foi bom poder acolher essa luz! Se nos deixamos envolver pelo inexplicável e nos desapegamos do controle, então podemos ouvir o chamado. Porque a vida não é caso de explicação: é de viver. Continuei a experimentar encontros com lugares, temas, textos, autores inimagináveis que me ofereciam passagem para continuar. Um caso de sincronicidade me

conduziu para “fora” da Faculdade de Educação. Melhor dizer: para dentro do curso da professora Amnéris Maroni, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. “Busca e mistério”. O diálogo experimentado no curso, que propunha “o que significa pensar?” e seguia discutindo a desconstrução do sujeito moderno a partir do diálogo com a(s) Psicanálise(s), me transportava para outras direções. Levava-me lá onde eu não imaginara ir: das prisões do racionalismo a recônditos lugares esquecidos, habitados dentro de mim. Minhas inquietações, agigantadas, tomavam forma no discurso dos autores lidos e eram potencializadas no discurso da professora (tudo parecia falar para mim). Sua palavra reforçou minha busca e colocou-me de frente com a dúvida, o não-saber, a ignorância, a indecisão, melhor dizendo: com o necessário exercício de esvaziamento do já sabido e das certezas. Eram pontes que se lançavam entre isso e aquilo, ser e não-ser, passado-presente-futuro. Como acolher o novo se estamos saturados? Como buscar se não sentimos falta, não temos dúvidas? Se não bastasse o universo teórico generosamente oferecido, essenciais foram as atitudes. Afinal, velha lição, um professor não ensina apenas pelo conteúdo explicitamente desenvolvido no curso, mas principalmente por meio da atitude – permitindo ou impedindo passagens. E Amnéris fazia sinalizações, encorajava, acreditava e acolhia o que vinha dos alunos. Convite incessante à busca e ao mistério, provocando travessias.

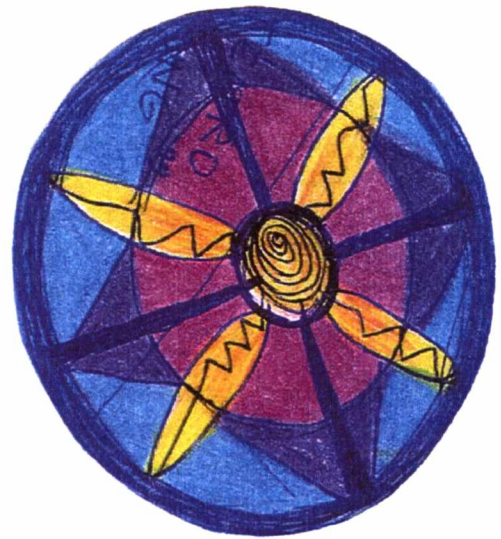
Encontro com as educadoras. Como que marcada por todo esse processo de experiências em tempos-espacos diferenciados no doutorado, que pressupunha a presença essencial do “outro”, desenvolvi minha pesquisa privilegiando o encontro. Encontrei-me com quatro grupos de educadoras, em Blumenau –SC e em Campinas –SP. Os encontros tinham uma característica especial: eram para dançar em roda. A partir da experiência com as Danças Circulares Sagradas, inspiradas nas danças dos povos que, como o próprio nome indica, são dançadas no círculo, busquei mobilizar outras dimensões do “ser educador”, aproximando linguagens, provocando experiências, convidando à aventura de entregar-se ao momento. Tudo o que tínhamos era o momento da dança, a música, os gestos, a tradição de diferentes povos, na roda de mãos dadas. O caminho foi sendo traçado ao entrar na roda com as educadoras. No início, havia apenas o desejo e a disposição para o encontro. Assim fui constituindo uma dinâmica, seguindo o ritual e a singularidade da dança circular, remetendo os participantes a essa particular experiência de imaginação, que poderia provocar a ruptura das amarras racionalistas que impedem a viagem ao desconhecido. No encontro com as educadoras na roda, eu me dirigia para aquele universo referido anteriormente: das linguagens e das expressões adormecidas, esquecidas do adulto. As danças circulares colocavam-se como porta de entrada para acessar, ou revelar, o ser da poesia, que eu presumia estivesse escondido em cada um. Podia bem se constituir em território de passagem. Atravessada a experiência, a Dança Circular Sagrada emergiu como possibilidade singular de tocar o universo da imaginação, o reino da criação. Na jornada dos círculos dançantes, muitos encontros: com a criança de cada um,

desvelando o arquétipo do mestre-aprendiz; com o silêncio, atitude que acolhe; com o círculo-mandala, possível símbolo catalisador e integrador na educação. Também revelações: afirmação da alma e da beleza – o outro lado da racionalidade. Esses aspectos que envolvem análise da experiência estão desenvolvidos no capítulo cinco. Até chegar lá, outras histórias. No primeiro capítulo dou visibilidade a perguntas e inquietações que, advindas de minha prática docente e muitas vezes intimamente relacionadas com a minha experiência de vida, tentam mapear as trilhas que me direcionaram a estabelecer diálogos com a arte e que me levaram ao doutorado. Temos aí uma miscelânea de idéias sobre formação de professores e arte. No capítulo dois conto histórias de como se deu minha aproximação com as Danças Circulares Sagradas e como, a partir de fatos inusitados, me reencontrei com o universo dançante e redefini os rumos da minha pesquisa. Considerando que o leitor não conhece o que estou chamando de Danças Circulares Sagradas, apresento no terceiro capítulo um retrato da história que envolve esse movimento. No capítulo quatro, é hora de contar sobre as rodas com as educadoras. Ofereço nele uma narração dos primeiros passos, da formação dos círculos, da receptividade, das características dos grupos com os quais dancei. São imagens que possibilitam a análise posterior que elaboro no quinto e último capítulo, cujo conteúdo já adiantei. Por fim, como que na impossibilidade de traçar qualquer conclusão, retomo algumas de minhas indagações a respeito da formação de professores.

Um encontro mais: comigo mesma. Tal como renunciara a orientadora, referindo-se à necessidade de integrar as “Lucianas” que em mim habitavam, entre mundo e academia, eis todo o mistério que fui percorrendo através da pesquisa, na riqueza dos encontros aqui retratados. Arriscaria afirmar: mais que no texto da tese, estão em mim as marcas das descobertas e dos mundos alargados pela experiência. Em mim o reencontro com a alma exilada, que pedia passagem não só enquanto estudava e me aventurava por outras teorias, mas quando eu dançava na roda a memória de tantos povos. Se não é possível a perfeita integração, tomo por certo que vivi a inteireza. E é isto que ofereço nesta tese.

1

Da Pedagogia à *Vênus de Milo*: entre certezas pedagógicas e o cultivo da dúvida



Se imaginarmos a existência do indivíduo como um quarto mais ou menos amplo, veremos que a maioria não conhece senão um canto do seu quarto, um vão de janela, uma lista por onde passeiam o tempo todo, para assim possuir certa segurança. Entretanto, quão mais humana, aquela perigosa incerteza...

Rainer Maria Rilke

Miscelânea: formação de professores e arte

Começo por reunir uma mistura de histórias vividas. Vou mapeando provocações, perplexidades, perguntas que, advindas de minha prática docente e muitas vezes intimamente relacionadas com a minha experiência de vida, me direcionaram a estabelecer diálogos com a arte. Sinalizando minha busca, indicando intrigas visíveis que me levaram à pesquisa, constituo o que chamo de “quase justificativa” de meus caminhos e escolhas no doutorado.

É da prática de sala de aula, do contato com as diversas turmas com as quais trabalhei, desde 1993, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, que emergem a miscelânea de questionamentos que tomam aqui forma de texto inicial, procurando algumas vezes situar, outras apresentar para discussão minhas dúvidas e intuições sobre formação de professores e arte. Como miscelânea, as idéias vão chegando, se colocando na ordem do discurso que constituo, feito memória. A exceção de uma ou outra obra explícita, que me ajudam a dar forma e articular as histórias, no mais as referências percorrem o texto implicitamente, como marcas, apropriação, ecos – vozes na minha voz. Não pedem para ser citadas haja vista que apontam um percurso particular através do qual se pode antever o caminho teórico posterior.

Como professora formando professores para a Educação Infantil, ministrei disciplinas que tratavam da organização do cotidiano educativo – falando de jogo, interações e linguagens; dos instrumentos necessários à prática pedagógica – incluindo planejamento, registro, avaliação; de metodologia da educação pré-escolar – com tópicos da história da infância e das instituições de cuidado e educação destinadas às mesmas. Também coordenei estágios curriculares, o que demandava uma prática de acompanhamento presencial das alunas nas instituições educativas em que estagiavam.

No início de minha atuação como professora universitária, eu prezava muito, ou mesmo privilegiava o estudo teórico, conceitual. Com certa rigidez até. Com o passar do tempo e crescendo em experiência que me permitiam avaliar o percurso, fui percebendo que a direção das minhas aulas não poderia ser tomada com a rigidez que vinha imprimindo-lhes. Por quê? Sendo eu mesma a principal crítica de meu trabalho, percebia que algo ia mal no reino da pedagogia. Significa dizer: eu identificava, no processo de ensinar e aprender, atitudes que me incomodavam e pediam de mim um repensar profundo e outra atitude.

Percepção: os alunos eram capazes de falar sobre ou de expor um conceito muito bem, mas não logravam fazê-lo realidade na relação com as crianças – não o traduziam na prática educativa. Eram capazes, por exemplo, de falar das determinações históricas da infância, do desenvolvimento humano e do papel crucial da linguagem, mas, no entanto, não consideravam tão sério oferecer um desenho mimeografado para as crianças pintarem ou as letras do alfabeto para copiarem. Podiam argumentar com consistência a necessidade de autonomia e criatividade na educação, mas não se permitiam a mesma autonomia, não exerciam seu papel de autores, mostrando sua voz, dando à luz a sua criação. Ficavam presos ao papel convencional de alunos. Diante do que eu presenciava e identificava inevitável constatar: realmente algo ia muito mal nesse território em que eu transitava – o pedagógico. Nele, eu mesma estava enredada, tantas vezes privilegiando o racionalismo, confirmando um campo que é prescritivo, de muitas certezas, em que o risco e a dúvida são evitados. Negados.

Sem risco não há criação. Sem dúvida não há busca. Eis uma verdade que me abalava pessoalmente. Como tudo circula neste mundo, no meu abalo giraram minha prática, meu cotidiano, meus desejos. Da interação estabelecida com diferentes turmas, com o ambiente acadêmico em geral e com questões existenciais, um novo tempo apontou para mim, lá longe e não tão tranquilamente, mas que, por assim dizer, colocou-me em movimento, a procurar minha dimensão perdida – de ousadia e mistério. Passei a desconfiar que houvesse muito mais a ser pensado e proposto na formação de professores que a direção apontada desde os anos 1980, configurada na disputa entre visões que privilegiavam ora o compromisso político, ora a competência técnica. Faltava algum termo, algum ingrediente. Eu pressentia.

Sem abandonar as trilhas do compromisso e da competência, fui descobrindo atalhos que me conduziam para outros caminhos, que apontavam outras dimensões de ser educadora – não só a cognição, mas também a sensibilidade. Foi um tempo em que levei para minhas aulas outras linguagens, que tocavam outros lugares de ser, além da razão. Procurei transformar a sala de aula num campo aberto às experimentações e ao encorajamento dos alunos para aventuras de imaginação, de reinvenção do cotidiano acadêmico. Ponto de partida: as minhas linguagens, que mais e mais ia redescobrimo, resgatando. Quanto mais eu me reaproximava das minhas próprias linguagens e expressões, do meu processo de criação, mais eu percebia o aprisionamento, ou mesmo repressão, da dimensão criadora, inventiva, dos estudantes.

Sobre o contato e o encontro com diferentes turmas que me remetiam a pensar na dimensão criadora roubada dos adultos, escrevi: “Comumente, deparava-me com repertórios empobrecidos e tímidos, que revelavam, por sua vez, o desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas através dos anos. Igualmente visível: a sensibilidade e o olhar tornavam-se embotados pelo árido cotidiano massificado”.

(Ostetto, 2004, p.122). Mobilizada por tais constatações-provocações é que cheguei ao doutorado desejando pesquisar os repertórios artístico-culturais dos professores da Educação Infantil. Queria travar relações com os conhecimentos da arte os quais, pensava, poderiam me ajudar a compreender melhor a atitude dos educadores em formação, assim como lançar luzes para uma prática educativa que provoque o retorno ao ser criativo – deixado à margem da história de cada um, por um modelo de educação racionalista.

Naquele mesmo texto referido acima, também escrevi: “Ando à procura do universo em que habita o ser da poesia presente-escondido no adulto-educador. Universo que, em regra, tem sido banido da sua vida pessoal e profissional, marcada pela falta de experiências estéticas, de fruição da arte.” (Ostetto, 2004, p.121). Eis uma direção que tomei para a pesquisa. E sigo adiante. Ao querer o ser da poesia dos educadores, pergunto-me: como ele pode ser alimentado nos cruzados caminhos de um curso de formação? Pressinto a necessidade da arte. Inquietações e pressentimentos deram-me base e direção para prosseguir através dos (e com os) temas que foram “me aparecendo” (não sei se eu escolhendo os temas ou, ao contrário, eles me escolhendo...).

Da minha prática como professora, identifico uma queixa-denúncia entre os educadores: “Não vou ao museu porque não entendo de arte!”. Fico inquieta. Quero saber. Afinal, o que é conhecer arte? O que é entender arte? O que pode a arte na formação dos educadores? Aqui estão resumidas perguntas-memórias de um processo, mas também uma pré-história da minha pesquisa. Indicam um percurso no qual não era apenas sobre o repertório dos meus alunos que eu queria saber. Na base, estavam minhas perguntas sobre arte e ser sensível.

Sobre olhares e palavras: o que é conhecer arte?

É pena que uma pintura tão linda seja apenas para o padeiro – lastimou ela, um dia. (...).

O padeiro também gostou do quadro. O dia em que veio ver foi bem diferente da visita formal de van Ruijven e a esposa, meses antes. O padeiro trouxe a família inteira, incluindo várias crianças e uma ou duas irmãs. Era um homem alegre, com o rosto sempre vermelho pelo calor de seus fornos e o cabelo parecendo ter sido passado na farinha. Recusou o vinho que Maria Thins ofereceu, preferiu uma caneca de cerveja.

(...)

O padeiro participou que estava satisfeito com o quadro: Minha filha está bem e isso basta – disse ele.

Mais tarde, Maria Thins lastimou de novo que ele não olhava o quadro com a atenção que van Ruijven olharia e que tinha os sentidos embotados pela cerveja e a bagunça que o cercava. Discordei, mas não disse. Achei que o padeiro tivera uma reação sincera. Van Ruijven fazia um esforço quando via os quadros, com suas palavras melosas e caras estudadas. Tinha certeza de que havia uma platéia assistindo, enquanto o padeiro apenas disse o que achava. (Chevalier, 2002; pp. 129-130).

As observações de Griet, a criada do pintor Vermeer, ao pontuar e diferenciar a atitude de van Ruijven, o mecenas (diante dos quadros que encomendava ao pintor) e a atitude do padeiro (diante do quadro em que estava pintada sua filha), fizeram-me lembrar das palavras de Gombrich, ao final da introdução de “A história da arte”. O que ele diz? “Eu gostaria de ajudar a abrir olhos, não a soltar línguas”. (Gombrich, 1999; p.37)

Desde que li a tal introdução, num tempo em que estava fazendo aulas de desenho, procurando meu traço perdido e esquecido não sei onde, encarando meu desajeitamento, aquelas palavras do historiador me acompanham, me provocam e, de certa forma, me encorajam a seguir minha aventura em busca de novos olhares, novas paisagens enfim, do cultivo da minha expressão sensível. Quando Gombrich fala da sua intenção com o livro, é como se ele me dissesse: no território da produção artística, vá e veja e ache o que quiser, mas veja! Ele me diz também que, para a apreciação, é importante o conhecimento histórico sobre arte, mas que uma coisa é o conhecimento, outra coisa é o olhar, estar diante da obra.

Tanto o historiador – com certas palavras no seu livro, quanto a empregada de Veermer – com seu comentário no romance, me falam de olhares. Mais que isso, me fazem pensar e falar também de olhares. Meus. Deles. Outros. Olhares negados, conquistados. Olhares passivos, ativados. Olhares apáticos, curiosos. Olhares que falam do encontro com a arte, do cultivo da dúvida contra as certezas pedagógicas. Olhares que

são experiências, que contam histórias de ser professora de professores.

Para seguir nesta história, volto à “moça com brincos de pérola”, o romance. Lá está Griet, sensível e sincera, que compreendia o padeiro e sua atitude de aprovação diante do retrato da filha recém-pintado. O padeiro olhou o quadro, identificou no retrato sua filha e gostou do que viu. Pronto. Simples? Não. Que olhar foi o seu? Um olhar afetivo, amoroso, talvez... Um olhar que não precisou ser traduzido em palavras. O padeiro olhou. E era tudo. Satisfação. Pouco disse a respeito do que vira, apenas afirmou: “Minha filha está bem”. Qual o significado e abrangência dessas palavras? Revelariam o que lhe passava na alma e na mente ao olhar o retrato? Nem a fala nem a cara poderiam dizer-nos. O que se passa entre uma pessoa e uma obra sempre será mais secreto, mais complexo que o dizível. Maria Thins, refinada dama, senhora da casa, sogra do pintor, viu ignorância e descaso no padeiro. A criada, entretanto, percebeu satisfação e sinceridade; ele simplesmente disse o que achava. De toda forma, somente especulações.

O que mudaria para ele, para a sua vida e para as pessoas que lá estavam se houvesse proferido um discurso acerca da pintura, impondo-se aos presentes com um ar de experiente conhecedor de arte? Se empregasse maneiras “estudadas” ao ver e falar, o padeiro talvez ganhasse o reconhecimento da senhora. Ela, a julgar pelos seus comentários e atitudes, tinha poder para definir que pessoas eram dignas de consumirem arte; como que a partir de um distintivo de classe, determinante de um gosto e de um bom gosto, poderia classificar quem dispunha de modos apropriados e conhecimento adequado para apreciar uma pintura; enfim, aquela senhora poderia enquadrar quem possuía sentidos apurados para falar sobre arte. Eis uma intriga que tem me acompanhado e, por meio das cenas do romance, aqui destacadas, dou vazão: a apreciação de uma obra passa, necessariamente, por falar sobre ela? O ato da fruição só se completa com uma idéia formulada, uma palavra pronunciada? Para ver arte é preciso falar sobre arte? Por que é tão comum ouvirmos: “não entendo de arte, por isso não vou ao museu!”?

Entre professores, não só é comum essa afirmação, como a expressão ganha um sentido de queixa-denúncia. Parece até que a arte tem dono... Que o aprendizado ou o conhecimento que uma obra traz só pode ser traduzido com a palavra, com uma descrição, com a objetivação de um discurso coerente proveniente de um conhecimento pré-concebido, qual seja o conhecimento histórico, teoria da arte. Quem não domina tal saber não pode dizer, não entende, e por fim não pode entrar no museu para ver arte (no caso das artes visuais). Parece.

Assim como o romance “Moça com brinco de pérola” despertou em mim a sensibilidade e o pensamento para a intriga que envolve a apreciação da arte, desencadeando perguntas que me chamavam a refletir sobre a experiência do olhar, a leitura do livro “Esculpir o tempo”, já o título poesia, igualmente me levou para esse território. No livro de Tarkovski

(1998, p.45), leio que a arte é para ser sentida, causar impacto emocional através da “energia espiritual” impregnada na obra: “A arte atua, sobretudo na alma, moldando sua estrutura espiritual”. Neste caso, se é coisa da alma, para que falar? Para que discursar? (Estariam certos o padeiro e a criada...).

Quando afirma que a arte não ensina nada, apenas pode tornar a alma humana receptiva ao bem, oferecendo “alimento – um impulso, um pretexto para a experiência espiritual” (Tarkovski, 1998; p.55), causa-me espanto. Ao mesmo tempo, senti-me reconfortada ao pensar com ele a perspectiva da emoção, da espiritualidade, da inteireza do ser, que pode ser provocada e experimentada no encontro com a obra. “Ao se emocionar com uma obra-prima, uma pessoa começa a ouvir em si própria aquele mesmo chamado da verdade que levou o artista a criá-la.”(Tarkovski, 1998; p.49).

A arte é comunicada através de um “idioma emocionalmente contagioso...” (Tarkovski, 1998; p.61). Como pensar na corrente de comunicação produzida num idioma que contagia pela emoção, quando ativamos ou priorizamos a razão, por meio do discurso sobre a obra, coerente e linear, captado no âmbito da cognição?

Se o idioma da arte é do campo espiritual, só pode ser captado/partilhado à medida que a pessoa aceita o convite para entrar na obra, ativando seus sentidos, não deixando apenas a razão sobrepor-se, para permitir que também a emoção apareça e corra livre. O espaço da arte é o espaço de ser humano – tornar-se humano. E o humano não se define por exclusividades – ou isso ou aquilo. Na complexidade de ser, opostos se fazem presentes e há que acioná-los, torná-los conscientes, para que a experiência de ser humano se amplie, se complete.

Posso concluir, então, que não há uma linearidade no processo de olhar a obra para “fazê-la falar”. Não dá para delimitar: começa na razão, começa na emoção. Tudo se junta e, além de tudo, como somos diferentes uns dos outros – cada qual com sua história, cada qual com suas vivências e experiências – a porta de entrada para o encontro com a obra será também diferenciada. O que faz sentido para mim não fará, necessariamente, sentido para o outro. Se há na obra um significado, dado e atribuído pelo artista-produtor, haverá múltiplos sentidos, criados pelo receptor, no universo que se abre do contato com a obra.

Não será o caso de se pensar que apenas vale a emoção, sentir ou não a obra. Se falo que razão e sensibilidade estão em jogo na produção de sentidos, é porque o corpo inteiro está lá, trabalhando, agindo no universo simbólico provocado pela obra. O essencial, porém, está no campo da imaginação. Qualquer obra, para que seja dada à fruição, para que fale ao contemplador, puxa esse fio da imaginação. E qual será o labirinto que cada um vai percorrer para compreendê-la? Que relações fará? Que lembranças evocará? Que memórias acolherá? Que conhecimentos, que

dados, que informações identificará ou adicionará a seu acervo?

Nesta direção, não teria por que alguém dizer que não vai a exposições de arte, ou não visita museus porque não entende. De um modo ou outro “a obra está aberta” para a aproximação do espectador. Há o desejo? Então o encontro poderá acontecer e produzir acolhimentos diversos, resultando diferentes compreensões. Mas não é tão simples, sei..

A queixa que provoca: Eu não vou lá porque não entendo!...

Preocupada em contribuir com a ampliação do repertório artístico-cultural dos alunos, ao organizar os programas das disciplinas que ministrava, muitas vezes inventariei hábitos e relações com obras e fazeres artísticos. Perguntava aos alunos se iam ao cinema, se visitavam galerias de arte ou museus, se iam a concertos de música, espetáculos de dança ou ao teatro. Nas respostas, ficava evidente: praticamente não iam a espetáculos de dança ou recitais de música, pouco iam ao cinema (assistiam a filmes em vídeo), raramente iam ao teatro (consideravam caro), geralmente se limitavam a ler os livros acadêmicos que eram solicitados nas disciplinas do curso (pouca literatura), não conheciam os museus da cidade, não tinham o hábito de visitar galerias e exposições de arte. Nem mesmo a galeria da universidade, localizada ao lado do Centro de Educação, era conhecida ou visitada com frequência. Pude verificar, por exemplo, em turmas com 25 alunas, que pelo menos vinte nunca haviam entrado na Galeria de Arte da UFSC, há pelo menos dois anos de universidade!

Por que não entravam na Galeria? Expressão comum: “não vou lá porque não entendo de arte!”. A justificativa dos alunos me provocava, ativava minha memória, puxava minha experiência, vivência de pessoa comum, pedagoga, curiosa da vida, na vida traçando rumos, desbravando campos – aproximando-se da arte, do desconhecido, para ser inteira. Inteira? É. Tomando contato com porções ignoradas da vida para reinventar a vida. E ficava mais ainda intrigada com a manifestação dos alunos, pois o que significava “entender de arte”? O que era “conhecer arte”? Entendia eu de arte? Não era meu campo de formação nem de atuação, mas as manifestações dos alunos com relação às experiências estéticas me guiavam a seguir por aí; mexendo com essa concepção arraigada, idéias carregadas de preconceito, envolvidas por valores estabelecidos pela dinâmica social.

Afinal, qual o lugar da arte no mundo contemporâneo e dentro da universidade? No campus, ela pouco aparece, comprimida aqui e ali, em iniciativas isoladas, tímidas. Pensando a questão no âmbito acadêmico, parece-me que visitar aquela Galeria, colada ao Centro de Educação em frente a qual os alunos passavam comumente, não se constituía em atividade relevante e significativa, atividade que envolvesse conhecimento. A Galeria de Arte, dentro do espaço universitário, não está integrada aos processos de aprendizagem dos cursos que nele se desenvolvem como, de resto, os espaços de arte não estão integrados à vida do cidadão comum. Nesta direção, a Galeria aparece apenas como simples lazer, atividade para apreciadores incomuns, entendidos, iniciados, conhecedores do universo artístico – que está apartado da sociedade e do mundo acadêmico. Em suma: visitar a Galeria de Arte da Universidade? Perda de tempo! Num cotidiano acadêmico que sufoca, espreme o sujeito com tarefas e tarefas, que manda pensar, mas não sentir, não há tempo para o deleite, para a

apreciação estética – seja de uma exposição, seja do próprio campus, com seus campos, árvores e jardins floridos.

A fruição de uma obra de arte, ou das paisagens naturais ao redor do vivente, não se enquadra no tipo de conhecimento qualificado nos parâmetros do acadêmico, mais identificado com o científico que com o artístico. Não há tempo. Não há espaço. Não há desejo. Ficam os pedaços. Ou as pessoas em pedaços...

As atitudes dos alunos que não entram na Galeria porque “não entendem de arte” revelam, mais que desconhecimento, falta de curiosidade ante o desconhecido. Esse, para mim, é o fato espantoso. Imaginemos a cena: passar diante de um espaço, com portas envidraçadas, que deixam à mostra pequenos ângulos do que guarda em seu interior, e não entrar para conferir o que há lá dentro? Mesmo sem considerar a questão da experiência e conhecimento artísticos, vale pensar nessa curiosidade apagada.

Da curiosidade à descoberta, passando pelo caminho da imaginação, há inúmeras viagens para serem realizadas, em busca de conhecimentos outros, que não o acadêmico, com o livro, o texto e o professor. Outros textos, outras paisagens, outros olhos, outras experiências, quanto há! E por que os alunos não vão lá? Mais que um simples fato ou constatação, há aqui uma denúncia, um alerta: como estamos formando e fazendo a educação dos professores no curso de Pedagogia? Que educação é essa que ensina o afastamento ou a fuga do desconhecido?

Ao meu espanto junto a indignação de Cléber Mori, aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (a mesma em que sou professora), que no início de 2002, portanto justamente ao tempo em que eu iniciava minha jornada no doutorado, escreveu um texto com o título “A formação da apatia no curso de Pedagogia” (Mori, 2002). Nas palavras do estudante, distribuídas em três páginas, visualizamos suas críticas, angústias e desilusões com a estrutura do curso. Há uma coragem e uma clareza impressionantes no conteúdo que traz a público, que começa na afirmação “a rotina neste curso nos ensina a ser apáticos”. Recebi o texto por e-mail e, ao lê-lo, foi como receber um reforço, uma validação para minhas intenções de pesquisa. De algum modo ele deu forma a sentimentos e pensamentos que me rodeavam e também perturbavam. Como não se ver refletida, como professora, na queixa: “não há tempo para refletir, não há tempo para pensar”? Transcrevo suas palavras:

... temos uma quantidade de informações muito grande para dar conta no curso, e acabamos fazendo o trabalho só para ganhar nota, pois não há tempo para refletir sobre o que lemos, para refletir sobre o que escrevemos, para questionar nossa existência e, muito menos, para questionar as práticas educativas, o curso, a universidade e a sociedade. Acabamos aprendendo a “fazer por fazer”, fazer por obrigação, fazer para entregar no prazo e ganhar uma nota, mesmo sabendo que na realidade aquela nota é um atributo para

fins burocráticos e que aquele número não representa a pessoa ou a futura educadora. Por trás do nosso cotidiano no curso existe uma voz (uma teoria) que diz: Apenas faça, não pare pra pensar! Não pare para refletir, não pare para conversar com seus amigos (ainda que seja sobre educação, filosofia ou sociologia), não pare para ser sujeito, apenas faça! Parece assustador não é? Parece até um exagero, mas infelizmente não é; é a rotina de um estudante. (Mori, 2002, p.01; grifos do autor).

Importante perceber, em outro trecho, que o estudante reclama sua condição de sujeito, abstraída no papel de aluno:

Mas o estudante não é apenas estudante, ele é (em teoria) um sujeito, ele também precisa de lazer, descanso, pagar contas, lavar roupa, limpar a casa e, se sobrar tempo, ter amigos, namorar e tocar violão (ou qualquer outra atividade artística, que é também uma necessidade humana). (Mori, 2002, p.01)

Para a história que venho delineando, buscando retratar meu percurso, reencontrar o texto de um estudante que revela o compromisso com a sua própria formação exigindo, mais do que a condição de aluno, o estatuto de sujeito, que reclama o movimento, a ação, contra a apatia, é lembrar momentos do meu processo, do meu enfrentamento com a mesma estrutura criticada por ele. O estudante questiona o curso no mesmo momento em que eu era uma professora toda questionamento. Sincronicidade.

Durante a minha jornada acadêmica, em meio a tantas descobertas e aprendizagens, num tempo em que eu mesma me abria para os movimentos do mundo além campus universitário, ocorreu uma reformulação do Curso de Pedagogia. Uma das novidades foi a inclusão, na nova grade curricular, da disciplina “Fundamentos e metodologia do ensino de arte-educação”. A denominação da disciplina é, sem dúvida, questionável, mas naquele momento o simples fato de se criar um espaço que trazia a arte para conversar com a educação significava uma grande mudança: a ampliação dos fundamentos essenciais para a formação do professor.

A disciplina foi criada e era responsabilidade do Departamento de Metodologia de Ensino, ao qual eu pertencia. Entretanto, dadas suas especificidades, não havia no quadro do departamento um professor para ministrá-la, o que, esperava-se, seria solucionado com a contratação por concurso. Até a medida se concretizar, o curso seguia sem professor e então... Em virtude do trabalho que eu vinha desenvolvendo nas disciplinas específicas da Educação Infantil, trabalhando com as diferentes linguagens, associando pensar e fazer e sentir e criar fui convidada para colaborar com a área. Aceitei.

Mergulhei em novas experiências, enfrentando desafios, ampliando conhecimentos, abrindo campos de pesquisa. Atuar nesta disciplina me

possibilitou avançar no diálogo que vinha ensaiando com a arte, enquanto campo de conhecimento. Também vi reforçada a idéia de sua contribuição para a formação do educador. Neste novo campo-espaco que se abriu para mim, fui, mais intuitivamente que fundamentada, oferecendo espaco para o contato com diferentes materiais, técnicas de criação e expressão, em que os alunos poderiam entrar na dança, na pintura, de corpo inteiro. Na perspectiva do desafio, experimentar materiais até então desconhecidos para eles e ousar criar composições riscando, rabiscando, colorindo, pesquisando formas.

A proposta “de experimentar” sustentava-se no objetivo de provocar a dimensão inventiva certamente existente em cada um e, ao mesmo tempo, reprimida, claramente identificada na expressão “eu não sei fazer!”, entoada toda vez que algo novo e desconhecido era proposto.

Mas não bastava apenas fazer, experimentar, conhecer materiais: era essencial ver, contemplar, estar diante da obra, fruir. Entre as atividades da disciplina estavam visitas a museus e galerias de arte, saídas para espetáculos de dança e teatro. Encontros com a obra, construção de olhares, ampliação de repertórios como aconteceu, por exemplo, na saída de uma turma para o Festival de Dança de Joinville. Que aula, que texto, que livro poderia proporcionar algo maior e mais significativo do que estar lá, vendo e contemplando os movimentos, deixando-se envolver e contagiar pela beleza que ganhava vida nos palcos?

Igualmente passei a incluir em meu programa de ensino visitas mensais à Galeria de Arte da Universidade, aquela desconhecida dos alunos, na qual acontecia, a cada mês, uma nova exposição com obras de diferentes artistas. A visita era aberta, sem direcionamento, sem monitoramento: era ir e se aproximar e ver e sentir e... Só ao final do semestre o grupo deveria elaborar um ensaio problematizando seu olhar sobre a galeria de arte, refletindo sobre o seu processo de significação da arte. Intuitivamente, eu estava esboçando um caminho que convidava ao olhar, a estar diante da obra para, quem sabe, provocar a imaginação.

É importante assinalar que nesse processo, assim como os alunos não conheciam a Galeria, muitos continuavam a não querer conhecê-la, recusavam-se a aceitar o convite, a chegar mais perto e, ao final das contas, perscrutarem o seu olhar diante do mundo. Como estávamos no âmbito de uma disciplina, mesmo com certa resistência e desconfiança, as turmas acabavam indo. De que modo qualificaram as visitas à Galeria? As reações e reflexões foram múltiplas, como não poderia deixar de ser, assim como foram distintas a cada turma. A título de oferecer uma pequena imagem do que pode se passar quando alunos da Pedagogia vão ao encontro da arte, trago a seguir alguns recortes das palavras de alguns deles.

Valéria

“Na primeira ida à Galeria, tive uma vontade de olhar bem rápido, para logo sair, pois não tinha muito tempo... Tempo pra que? Não tinha tempo para criar o gosto e o prazer de sentar, observar e apreciar a arte, em todas as suas

formas e expressões. Foi depois, no caminhar pela galeria, com calma, olhando livremente... sem preocupação com o tempo... pensando nos motivos que me faziam estar ali, que observei, sentei num dos bancos da galeria para ficar mais à vontade. Estava em busca...”

“De início, tentava apenas entender o que o artista queria dizer com suas obras... e não conseguia entender. Muitas vezes me senti angustiada, pois não estava conseguindo me soltar da fôrma do olhar. (...) Cheguei à conclusão que sentia medo de não conseguir fazer uma leitura correta. Depois da experiência das visitas, compreendi que realmente não existe uma única forma de interpretar uma obra e que ver é um processo de formulação, onde o olhar é uma construção que só eu mesma posso fazer.”

Viviane

“Analisando meu processo de olhar a arte na Galeria, posso afirmar que mudar o jeito de olhar, enxergar além do aparente, é algo bastante difícil. O processo de ‘desfazer’ tudo que nos foi inculcido desde a infância, em que a cópia perfeita é que era vista como o correto, o belo, não é tarefa fácil. Mesmo sabendo que a construção deste ‘novo olhar’ é complicada, visitar a galeria da UFSC já foi uma contribuição, um começo para mim.”

Vânia

- *“... devo confessar que ao serem propostas as visitas não acreditei que pudessem me despertar o gosto pela arte, quão grande era meu desinteresse. Dirigi-me à galeria para a primeira visita sem entusiasmo algum. Percorri a exposição sem interesse pelas obras. Não senti prazer por esta visita, ao contrário, tive aversão. Articulada à visita, discutíamos em sala, o que aos poucos abria meus olhos e meu interesse pela arte. Na segunda observação, buscava entender, compreender, com esforço. Sai mais satisfeita...”*

Vanessa

Não é minha intenção analisar tais depoimentos. Para a história que vou narrando é suficiente destacar meus ensaios, minhas intuições, meus esboços e tentativas de ações para tocar no repertório do grupo, mexer com outras dimensões que não apenas cognitiva, racional, científica; para ativar outros saberes, de fontes diversas, construídos de formas várias. Sair da sala de aula mostrou-se essencial para mim. De resto, a experiência cabe e coube a cada aluno, a cada um que se mobilizou e entrou na Galeria. Não pode ser aferida.

A partir dessas experiências, comecei a pensar na essencialidade da arte no curso de formação de professores. Por que não contemplar um programa de formação cultural? Um programa que chame atenção para o universo circundante, das diferentes linguagens artísticas, das imagens, das cores, das formas, dos sons, dos movimentos. Expandir possibilidades. Onde as certezas pedagógicas pudessem ser balanceadas, num espaço aberto para o cultivo da dúvida – cerne do potencial criador de cada um.

A Pedagogia e os braços da Vênus de Milo

Na formação de professores tenho me perguntado: de onde e como vem a sensibilidade? Ela é cultivada, construída, provocada, estimulada, formada? Como vai adiante? É possível educá-la?

A Griet, da Delft holandesa do começo desta história, demonstrava muita imaginação e um senso estético quando estava na cozinha de sua casa: ao cortar os legumes para a sopa, por exemplo, utilizava um critério para organizá-los, separando-os conforme suas cores.

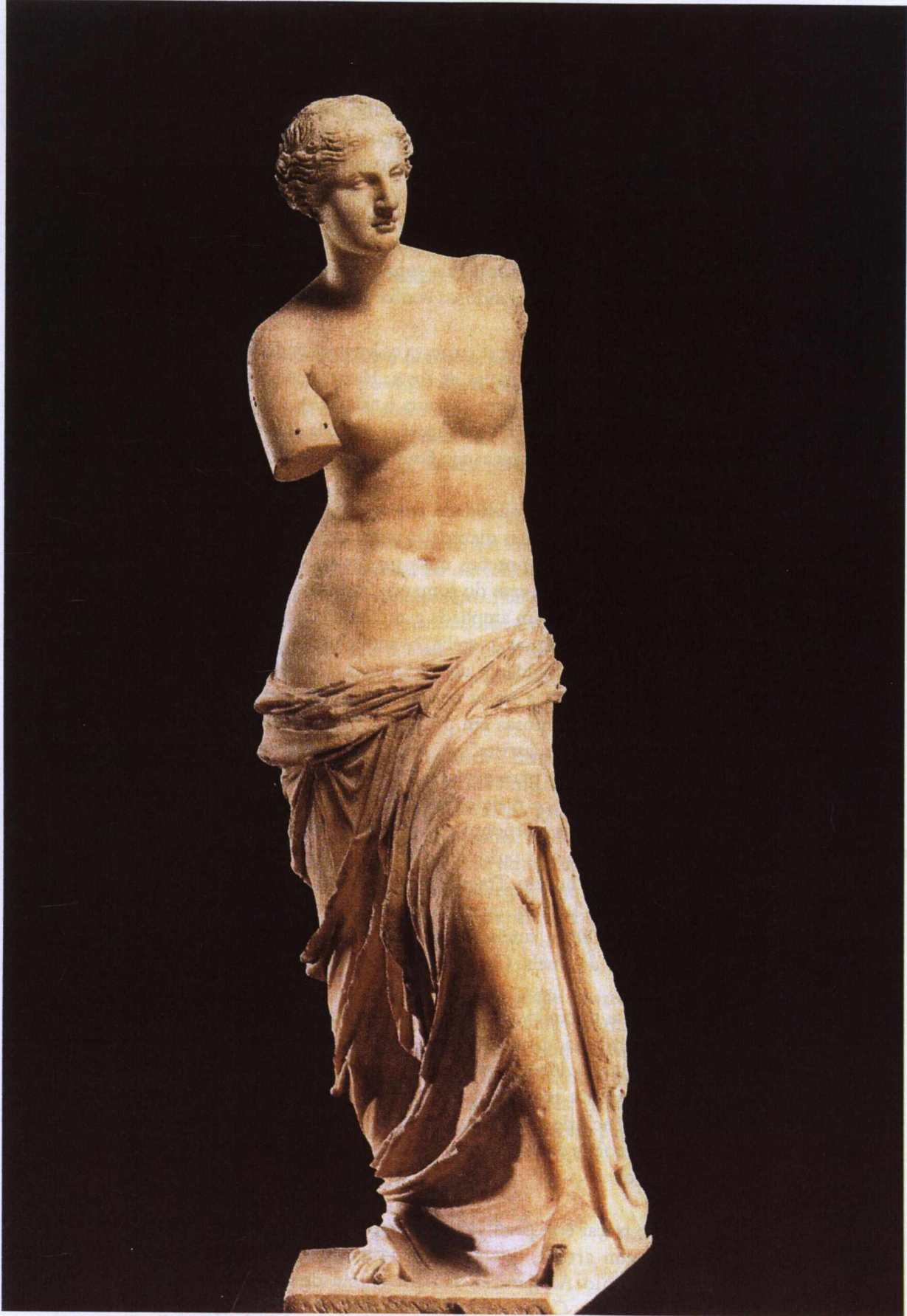
Eu sempre colocava os legumes num círculo, cada um numa parte, como fatias de torta. Havia cinco fatias: repolho-roxo, cebola, alho-porro, cenoura e nabo. Usei a ponta de uma faca para fazer cada fatia e coloquei uma rodela de cenoura no centro. (...) As cores brigam quando ficam lado a lado(...). (Chevalier, 2002, p. 11)

Viria daí sua sensibilidade em acolher a atitude do padeiro e criticar a atitude do mecenas diante das pinturas? Ela ouvia sua própria voz, estava conectada com porções mais profundas do seu ser? Pode ser, mas não só, pois no contexto do romance podemos perceber que a experiência de Griet foi também ampliada e alimentada pelo convívio com o pintor, seu acervo de pinturas, o ateliê, os modelos, os cenários, os objetos. A criada passou a ser ajudante de Veermer, sua assistente no preparo de tintas e materiais. Era a única pessoa autorizada a entrar no ateliê do artista e olhar suas pinturas em processo. Estar diante da obra, estar “instalado na aura de um artista”¹, é processo singular e essencial para o aguçar da sensibilidade, para ver além do exposto. Para alimentar a imaginação, abrindo mais e mais os canais para a contemplação, para a experiência estética, para a produção de sentidos. Não tanto para explicar a obra, mas para fazê-la sua, puxando o fio que foi significativo e que poderá levar ao desfiar do novelo. Traçar outros pontos e linhas a ser vividas, preenchidas. Não para soltar a língua, como nos advertia Gombrich, mas para abrir os olhos. Olhos, janelas da alma? Abrir-se para a vida, por inteiro, não só através da janela. Gosto e satisfação. Estranhamento e interrogações.

¹ Expressão utilizada por Tuneu, no livro de Ana Angélica Albano: *Tuneu, Tarsila e outros mestres*. São Paulo:Plexus Editora, 1998, p.58.

Em se tratando da formação de professores, a abertura para o mundo é um exercício fundamental e freqüentemente esquecido, negligenciado até. Cultivar a dúvida, questionar as certas atitudes igualmente necessárias. Mas nossa tradição pedagógica é prescritiva, sustentada na certeza da existência de uma verdade única e absoluta. Ser pedagogo é ser especialista em teorias de ensino e aprendizagem – não há lugar para a dúvida e o não-saber.

Ao traçar esse perfil do pedagogo e de sua formação, chamo a companhia de um artista, que se confessa muito incomodado com as pedagogas: Antônio Abujamra. Seu programa de entrevistas (transmitido pela Televisão Cultura de São Paulo) é, como o próprio nome indica, um



mar de Provoações. Num programa em que entrevistava uma deputada estadual do Ceará, também pedagoga, foi que ouvi sua crítica: “Como me irritam as pedagogas, como elas me incomodam as pedagogas, porque são de uma provocação constante. Elas acham que estão sempre com a razão; não são capazes de idolatrar a dúvida”. (Abujamra, Programa Provoações N° 63, s/d). Na continuidade da entrevista, como que explicando à entrevistada de onde vinha a sua irritação com as pedagogas, contou sobre um tempo em que, trabalhando na produção de um programa infantil, precisava se reunir com as pedagogas (da equipe, segundo entendi). Eis o que aconteceu, eis a provocação:

Essas senhoras me levaram à loucura! Porque elas falavam tanta barbaridade sobre o que é o ensino, com as certezas do que é uma infância, que um dia eu falei assim:

- Eu não vou mais discutir com a senhora.

- Por que não?

- Porque se eu trazer para a senhora a Vênus de Milo, a senhora vai me mandar colocar os braços nela.

E ela respondeu: - Mando mesmo! (Abujamra, s/d).

Neste reino de certezas que tem se constituído a Pedagogia, a provocação feita por Antônio Abujamra, envolvendo a obra Vênus de Milo, ajudamos a perceber com maior clareza a necessidade de aprofundarmos uma conversa com a arte, o que pode ser um fecundo espaço de aprendizado da dúvida – essencial para o nascimento/criação de novos tempos, em que aspectos negligenciados da vida sejam integrados e ofereçam outras possibilidades para a formação de professores. Possibilidades de encontros com a beleza, que façam acender coisas por dentro.

Voltando à imagem da Vênus de Milo, na essência da beleza como qualidade a ser cultivada, lembro da Vênus primeira – Afrodite, a Deusa. Sua imagem poderia ser um contraponto às certezas pedagógicas, capazes de colocar braços naquela escultura? Minha imaginação se alegra com a idéia. Gosto de pensar nessa possibilidade: Afrodite, Deusa do Amor, da fertilidade e da beleza como caminho, inspiração, que direciona à criação – fertilização dos campos da Pedagogia, na formação de professores.

Ademais, desconfio que tenha um toque da deusa no percurso que fiz e retratei nesta miscelânea. Não é simples sentir e perceber seu toque. Requer abertura e disponibilidade – tal qual para apreciar uma obra de arte. Se busco o ser da poesia dos educadores, se desejo provocar esse ser poético, que companhia mais divina, sedutora e radiante eu poderia pretender? Talvez tenha sido Afrodite que, por intermédio da minha orientadora, atuou no meu caminho para redefinição da pesquisa, fazendo-me notar e qualificar uma linguagem que estava escondida em mim: a dança. A deusa dançava! E não era a dança a principal forma de celebração e adoração aos deuses da antiguidade?

A essa altura, é preciso explicitar: tendo chegado ao doutorado, mobilizada

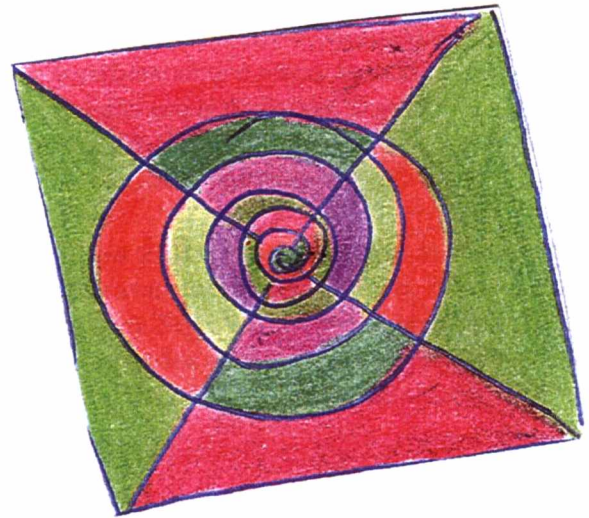
pelos incômodos e pelas inquietações que envolviam a formação do professor no curso de Pedagogia, retratados nesse capítulo; minha intenção era pesquisar os repertórios artísticos dos professores. Porém, no processo do doutorado, fui descobrindo a linguagem que era a minha expressão e, assim, fui conduzida para o encontro com as danças dos povos, a tomar contato com o passado, com diferentes tradições que, por sua vez, me fizeram sentir e considerar a linguagem mitológica, a força do mito.

Do espaço acadêmico, racionalista e rígido, desloquei-me para um espaço sagrado, intuitivo e fluido, presente nas danças circulares sagradas, redescobertas. Uma jornada ao encontro daquelas porções que a todo tempo fui sinalizando como ausentes na educação de hoje. As danças circulares sagradas passaram a ser o foco, ou a porta de entrada para o universo que eu buscava: o ser da poesia, perdido no adulto educador.

Senti o toque, um chamamento. E fui. Lancei-me ao encontro de outras imagens, a estabelecer outras histórias – entre figuras, sábios e loucos, nos passos da dança, em círculo. No próximo capítulo falarei dessas histórias, dos meus encontros com as Danças Circulares Sagradas.

2

Entre figuras, sábios e loucos: histórias de encontros com as Danças Circulares Sagradas



Em algum lugar próximo de nós há um mar de idéias, um nível mais sofisticado de vibrações que se faz sentir não obstante o quanto isso seja negado por materialistas convictos.

Doris Lessing

Do encontro com a Figura ao reencontro com a Dança

Posso identificar um momento em que a dança novamente me chamou. Digo novamente porque houve um primeiro chamado, num passado recente, quando conheci as Danças Circulares Sagradas. Quando, ao entrar na roda, ao dar as mãos, ao girar ao som de músicas de diversos povos, tive a certeza de que estava diante de algo novo; uma novidade que trazia a força e a beleza de um passado distante e ao mesmo tempo habitado em mim. Aquela dança, naquela proposta de roda, com aquelas músicas tão diferentes, de tradições tão distantes da minha vivência cultural, fez meu corpo se agitar de alegria, de contentamento, de delícia, de prazer. Lembro: eu ria, ria-me.

Eu já praticara outras propostas de roda: fui capoeirista. Na roda da capoeira fui batizada, recebi meu cordão verde, fui iniciada. Com o tempo fui me afastando, saí da roda, dei baixa no meu berimbau. Mas, dentro de mim, o berimbau continuou reverberando e o toque do atabaque, como o pulso do coração, continuou fazendo eco lá no fundo. O som, o ritmo e os movimentos da roda de capoeira não silenciaram. Apenas se recolheram. Aguardavam outros toques para ecoarem novamente.

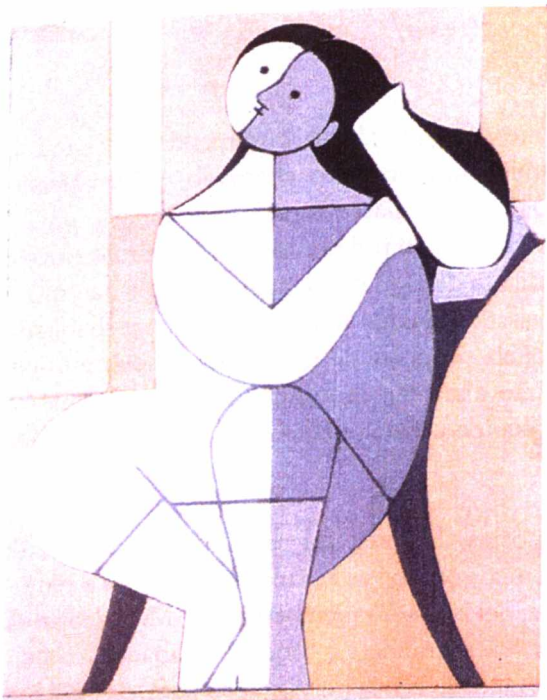
Com isso posso dizer que música e dança pulsavam em mim, mesmo que aquietadas, escondidas. Marcavam um desejo. Paixão. Ao conhecer a proposta das Danças Circulares Sagradas, o que estava escondido explodiu, veio à tona. No toque das mãos dadas com outros tomei-me nas mãos. Meu corpo sorriu, brincou, bailou. Queria mais! E dancei, dancei, dancei.

Passa tempo, o reencontro. Fato inusitado: não foi provocado por uma música ou dança. Foi por uma pintura. Naquele dia, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, visitando a Coleção Nemirovsky com minha orientadora e meus colegas do doutorado, algo inexplicável aconteceu. A experiência será sempre muito maior que a explicação e, talvez, as palavras possam empobrecer a experiência. O certo é que diante da Figura sentada (1951), de Milton Dacosta, algo em mim se levantou, fez-se movimento. Entre um olhar e outro e mais outro, pude ouvir um chamado da “Figura”. Ela me capturou. O estático momento do olhar fez-se um redemoinho, puxando para fora o dentro-de-mim. Ouvi música. Convidei a “Figura” para dançar.

Depois da visita, do meu encontro com aquela pintura de Milton Dacosta, escrevi um texto, compondo uma história de sentidos e sentimentos, não de explicações. No instante de apresentar aos colegas minha palavra,

CONVIDEI A FIGURA PARA DANÇAR!

Sobre o encontro com "Figura Sentada" (1951), de Milton Dacosta. Coleção Nemirovsky. MAM. S.P. 2002.



No traçado das linhas
Entre brancos, rosas e cinzas
Lá está uma figura.
Em pedaços... Sentada.

Faz uma pose?
Pensa na vida...
Abandona-se?
Viaja na solidão...
De sua cadeira, olha pra' mim.
De onde estou, olho pra' ela.

Sigo as cores, linhas, formas. Componho intrigas.
Menina ou mulher, de frente ou de lado, presente ou passado,
sonho ou tristeza, revelada ou escondida, achada ou perdida?

Parada, procuro - quero os olhos! - e me vejo.
No silêncio, pergunto - quero as vozes! - e ouço o poeta:
"Mundo mundo, vasto mundo, se me chamasse Raimundo,
seria uma rima, não uma solução..."
Digo então: mundo mundo, paro não! E vou.
Meu olhar, de razão e emoção, junta pedaços: convidei a
figura para dançar, com prazer, ao sabor da contemplação.

E vamos. Mãos dadas. Lentamente. Inventando passos.
Misturando cores. Confundindo linhas. Desfazendo normas.
Recompondo formas. Recriando poses.

Atavés de olhares viajantes, a figura segue comigo,
Dançando a vida - criação e sonho - na provocação do olhar.
Lauçiana 11.06.02

traduzindo a particular experiência, foi que recuperei as danças: minha apresentação foi realizada a partir do convite para uma roda!

A “Figura” me conduzira, enfim, ao passado dançante, redefinindo toda a possibilidade de um caminho futuro. A história de meu encontro com a pintura, onde tudo (re)começou, conto a seguir. Na página ao lado está o texto que escrevi na época.

No tempo do depois, já agora, é que penso: ao contemplar aquela pintura, ao conversar com a “Figura”, ao ouvir o que ela tinha a me dizer, tomei contato com pontos distanciados da minha experiência sensível. Certo ar de divagação, certa atitude de pensar na vida, buscando algo além da inércia da posição sentada, certa melancolia identificadas na pintura fizeram-me olhar para mim mesma. Passei em revista minhas figuras internas. Nada definido ou claro. Misturas. Pedacos. Fragmentos. Sombras. Um fundo: luzes de lembranças, memórias. Voltei ao MAM duas vezes mais, para rever aquela Figura sentada, que me impelia ao movimento, dentro e fora de mim. Agitação. Busca. Todos os sentidos. Cabeça e coração.

Mesmo pintada só, a “Figura” estava acompanhada. E bem acompanhada. Estavam lá Tarsila, Di Cavalcanti, Volpi, Rego Monteiro que me causavam um contentamento, uma alegria, de fazer ai. Ai! De verdade, todas as pinturas daquela sala (maravilhas da Coleção Nemirovsky) provocaram meus sentidos, num misto de incredulidade e imenso prazer. “Nossa! Estou olhando para essa beleza... Ao vivo. São originais, mesmo!” Olhos brilhando diante das obras, na materialidade de cores, formas e texturas, era como um mundo novo se abrindo para mim, a cada mirada, a cada conversa que ensaiava com cada uma delas.

Porque Milton Dacosta falou mais fundo comigo? Não sei. Sem precisar (e poder) explicar o que me aconteceu, sei apenas que, ao olhar a pintura, ouvi ecos em mim mesma: “Para onde vais? O que fazes aí? Por que a tristeza? Vai! Reinventa-te!”

Aos poucos, meu pensamento aquietava-se. Para seguir era necessário abrir-se, deixar-se tocar pelo desconhecido passando pelo coração. Aquela pintura me revelou indícios de um caminho que eu viria a percorrer ao encontro de mim mesma. No encontro com a arte, a possibilidade de um reencontro comigo – reinvenção da minha vida, integrando outras dimensões, até então secundarizadas ou negadas.

No momento em que me entrego a minha busca, vou enxergando tudo circular. Tudo se move! Presente é passado e futuro. Reencontro-me com a dança momentaneamente esquecida. Ah! Eu entrei na roda! Na memória vou trançando histórias, visualizando caminhos percorridos que me conduziram até aqui.

Nas trilhas das Danças Circulares

Se a Dança Circular estava em mim há tempos, nem sequer era nomeada no meu currículo e, portanto, deixei-a de fora dos meus estudos e pesquisa que pretendia desenvolver no doutorado. Afinal, dizia meu pensamento, não era uma “coisa” acadêmica, não cabia nesse universo de pesquisa. Era uma experiência do mundo que girava fora dos muros acadêmicos, distante do “mundo científico”.

Tão distante assim? Depende do ponto de vista e do lugar do olhar. Afinal, onde eu me encontrei com as Danças Circulares? Justamente na universidade! O fato só mostra o espaço múltiplo que pode ser a universidade – espaço não apenas da ciência, mas da arte, da poesia que, enfim, é toda a matéria da vida.

1997. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Num mês qualquer que já não lembro, houve uma paralisação dos professores. Dois colegas propuseram que neste dia fizéssemos uma oficina de sensibilização – algo como vivência de “arte e educação”, com a justificativa de que era necessário movimentar outras dimensões do ser professor, tomando contato com outras linguagens. Animados, organizaram a oficina, chamando uma musicoterapeuta, de fora da universidade, para conduzir os trabalhos. Não foram muitos os presentes, mas eu estava lá. Aquela iniciativa dos dois colegas professores era tudo de novo que eu via chegar pelos arredores do Centro de Educação e cheirava a movimento, criação, vontade e desejo de inventar outro jeito de ser professor na universidade. Tenho a impressão que naquela época eu até achei estranha a proposta, mas era ousada. E gostei.

Depois de acontecida a oficina, eu não seria mais a mesma. Foi naquele espaço e tempo que conheci as Danças Circulares Sagradas. Foi naquele espaço e tempo que senti ressoar em mim a música e a dança de Israel. Vivi uma experiência. Não poderia esquecer jamais a primeira dança: Tzadik katamar – a dança do sábio e do louco. Fazendo os caminhos do sábio e do louco fui capturada para a roda. Também dançamos Mir miru mir, uma dança em que cantamos esse verso em russo, que significa “paz na terra, paz”.

Com a simbologia que naquela sala emergia, entre sábio, louco e paz na terra, o espírito da Dança Circular me tocou profundamente. Foi tanto o meu encanto com a proposta que logo quis saber se havia um grupo regular de Dança Circular na cidade. Para minha alegria e satisfação existia. Conseqüência imediata daquela oficina: procurei o grupo e me integrei a ele. Como era bom dançar! Esse movimento circular mudou muita coisa em mim, principalmente meu jeito de ser professora, de dar aula, de lidar com as diferenças dos alunos, de viver o cotidiano acadêmico – que podia ter cor e música, afinal. Reforçou um caminho que já vinha buscando. Explico.

² Expressão de Nietzsche, citada por Nancy Mangabeira Unger (2001, p.45).

Desde meu ingresso na universidade eu me encontrava em conflito, por não me achar no lugar certo; o que era esperado de um professor de curso superior não me satisfazia, não combinava comigo. Eu brigava diariamente com a estrutura acadêmica – sua aridez, sua formatação, sua impessoalidade, sua falta de poesia. Decididamente eu não gostava daquilo. Encontrar a Dança Circular alimentou minha criatividade e meu desejo em fazer diferente, em recriar o cotidiano. Não queria a aridez do deserto acadêmico - “O deserto cresce; ai de quem abriga desertos!”². Queria a terra molhada, sementes, fertilidade. Melhor dizendo, eu intuía, pois ainda estava presa a certo papel rígido de professora.

Depois de dançar semanalmente com um grupo focalizado por Tânia Valadares e Eliana Gavenda, com as quais havia conhecido o círculo dançante, fui constituindo um repertório básico, para não dizer mínimo, constituído por dez ou 12 danças, generosamente socializadas pelas focalizadoras daquele grupo. Aos poucos, fui incorporando a Dança Circular no meu cotidiano acadêmico. Passei a incluir algumas danças nas disciplinas que ministrava no curso de Pedagogia, contemplando um aspecto que passava a considerar essencial na formação do educador: o resgate das múltiplas linguagens. Organizei, dentre os conteúdos das disciplinas, oficinas em que o objetivo principal era entrar em contato com outras formas de linguagens – poesia, pintura, desenho, música, dança. Foram experimentações, buscas em fazer diferente, para tocar outras dimensões da formação. Seria possível? Com relação às Danças Circulares, pude constatar envolvimento e até encantamento por parte dos alunos; ao mesmo tempo, eram visíveis atitudes de vergonha, inibição e falta de concentração. Como era difícil o silêncio!

A partir dessas experimentações e juntando os indícios que tivera com as vivências das oficinas, no âmbito das disciplinas que ministrava, durante o ano de 1999 propus e coordenei o projeto de extensão “Dança Vida Educação”, dirigido a educadores em exercício e em formação (curso de Pedagogia e Licenciaturas).

Ao longo do ano, constituímos um grupo que se reunia semanalmente para dançar na universidade. Mais que apenas dançar, o grupo se reunia para trocar: eu oferecia o repertório de danças dos povos que conhecia e cada um do grupo trazia suas experiências, uma poesia, um canto, um mantra, pensamentos, palavras que davam uma cor viva ao grupo. Com uma média de vinte e cinco pessoas, a roda girou e fez muito movimento – dentro e fora de cada uma de nós. É, eram apenas mulheres. Fizemos belos rituais durante o ano, com muita alegria e disposição em mobilizar outras dimensões do ser educadora. Circularam muitas e diversas qualidades em nossas rodas.

Como testemunho de um tempo, marcando minha trilha pelas veredas das Danças Circulares Sagradas, trago a seguir impressões, sensações, sentimentos, pensamentos materializados nas palavras recolhidas de

algumas participantes que escreveram a experiência de entrar na roda, dizendo o que ficou.

No início da dança, me vi um pouco retraída, fechada dentro de mim mesma. No fluir dos encontros, fomos nos tornando irmãos e irmãs, nos conhecendo melhor e nos abrindo para a partilha de energias, sentimentos e conhecimentos. Passei a me sentir parte de um grupo! Através das danças estabelecemos trocas de afetos e tomamos consciência do “eu” e do “outro”. Este processo é fundamental para o educador que busca fluir com equilíbrio no trabalho com as crianças.

Relato 1

Em nossa formação, o fazer é sempre uma lacuna. O vivenciar, o experimentar é deixado para depois... Essa experiência possibilitou isso, ampliando o conhecimento de brincadeiras, movimentos e músicas de outras culturas. Com as danças, juntos, nos movimentamos construindo harmonia no encontro com os outros do grupo. Ficou explícito como dependemos de cada um para construirmos o coletivo! Às vezes o que é diferente nos assusta, nos imobiliza; estabelecemos padrões e negamos as possibilidades. Ao contrário, se experimentamos algo diferente e gostamos, descobrimos potencialidades, nos sentimos mais livres. Foi isso que me aconteceu com as danças.

Relato 2

As Danças Circulares são criações humanas que possibilitam o encontro de muitas maneiras. O encontro com o medo de errar o passo, com minha restrição em me mostrar, assim, do modo como sou... O encontro com o silêncio que soa dentro de mim, possibilitado pela música que me rodeia e leva e enleva e transforma... O encontro da mente com o corpo: a primeira muito rápida e querendo dar conta de tudo; o segundo falho, duro, lerdo... Finalmente, o encontro comigo mesma e o acesso àquele pequeno instante em que mente e corpo rendem-se a um poder maior e o espírito pode se expressar em seu brilho verdadeiro. Ah! O encontro com o outro? Novo universo a ser desbravado – como é bravo e árduo o caminho a ser percorrido até o “ir ao encontro” e não “de encontro”! Quanta coisa pode ser “casada” quando se aprende a dançar!

Relato 3

Na dança me senti como as nuvens, que ao sabor dos ventos se entregam. Como borboleta colorida, bela e efêmera. Como uma mulher grega, uma camponesa francesa, uma negra baiana, um russo, um escocês, uma família israelita. Conheci muitas guerreiras que sabem rir e chorar e que têm sonhos e não têm medo de lutar e sofrer em nome deles. A imaginação que vinha da música me levou a vilas, praças, montanhas, templos, mesquitas, campos, rodas de fogo. Viver plenamente é expressão. Nas manhãs “amoromáticas” deste último inverno, primavera e verão foi toda expressão minha existência.

Relato 4

*Entre as danças que circulam
Enchendo de amor o cálice dos corações
Lembranças de tempos idos
Escadaria de quartzzo, porta aberta de cristal
Leve túnica violeta
Verde veste fluvial
Longas ondas de cabelos bailam na intuitiva imensidão*

*Os olhos cintilam beleza
A pele exala salvação
Do som do coração
A Deusa invocada
Suprema Dança Sagrada.
(Sei que foi uma viagem... mas nos falta tanto a poesia que arrisquei!).*

Ao retomar o contato com os dizeres das participantes-dançarinas, retornei àquelas rodas. Revisitei o grupo. Pude sentir novamente aquele clima caloroso de pessoas se conhecendo, querendo dançar, experimentando dançar, fazendo a roda girar com intensidade, na inteireza conquistada no processo de compartilhar a descoberta das Danças Circulares. Dar visibilidade às palavras das participantes-dançarinas, aqui, é como que refazer, nos caminhos da memória, a experiência vivida. É trazer a força de um tempo passado que abriu novos tempos, que chega até o agora.

O espaço de troca e descobertas que se construiu naquelas rodas evidenciou a importância de promover o encontro dos educadores com algo mais profundo, escondido dentro de si, mas que só pode vir à revelação no encontro com o outro, com o diferente – nesse caso, encontrar-se com os membros da roda e com as culturas evocadas em cada dança.

A cada encontro, o grupo se conhecia mais e entrava em maior sintonia consigo, com a música, com os movimentos. Na sintonia buscada, a individualidade presente que se arriscava, na direção do rompimento com o medo, com a rigidez, com a insegurança e a idéia de que “eu não sei dançar”. À medida que o grupo se constituía enquanto tal, mais e mais o movimento fluía e cada uma pode abrir possibilidades para o novo, para o seu jeito de sentir e experimentar os sons e os movimentos – porque é sempre um desafio descobrir nossas expressões, nossas linguagens. Esse aspecto fica explicitado, de modo claro, nas palavras aqui recolhidas, em que se vê o ensaio de falar poeticamente, criando imagens para dizer da aventura vivida na musicalidade e na gestualidade experimentadas. Emerge nas falas um jogo imaginativo que, nesse contexto, atribuo à sensibilidade a florada em cada dança, em cada canto, em cada passo, em cada roda enfim.

O projeto “Dança Vida Educação” ensaiou passos na busca de abrir canais para pensar e fazer formação de educadores de modo mais inteiro – associando razão e emoção, cognição e afeto. As educadoras afirmaram essa necessidade – trazer a arte para conversar com a educação. O que eu não pensaria era trazer a dança circular para o centro da formação. Falando de múltiplas linguagens, pensava de modo geral em desenho, pintura, música, visita a galerias e museus, idas ao teatro, concertos de música, espetáculos de dança. Principalmente considerando os aspectos sagrado e mítico das Danças Circulares eu as trazia, mas com receio, com certo sentimento de estar afrontando os preceitos acadêmicos. Eu ainda não estava inteira para receber e encaminhar adiante a proposta das Danças Circulares Sagradas. Era uma parte de mim, mas me deixava com

um pé lá e outro cá, um fora e um dentro do mundo acadêmico. Por isso fui com calma, considerando uma experiência importante, significativa, bonita, mas... extra-acadêmica.

Tanto era assim que, ao sair para o doutorado, sequer fiz referência a minha experiência com as Danças Circulares. Surpreendentes os caminhos pelos quais segue a vida. Como podem nos reconduzir à origem – ao princípio que está em nós. Foi necessário sair de Florianópolis e encontrar uma Figura sentada pelo caminho para, então, retornar ao universo sagrado das danças dentro de mim.

É preciso destacar, elemento fundamental: entre a “Figura” e meu “universo dançante”, houve um outro significativo; um outro que soube olhar com sensibilidade e ver mais além do aparente. Houve minha orientadora que, com sua sabedoria, viu a dança do meu caminho feito e me fez ver a dança no meu caminho por fazer. Eu estava me abrindo aos meus desígnios e, por intermédio dela pude ouvir, baixinho, a voz da Dança Circular que me chamava ao retorno, a integrar em mim a vida e o trabalho acadêmico. Provocando o meu retorno, lançou luzes sobre minha história e, assim, sobre meu trabalho de pesquisa.

Afinal, se eu pretendia me aproximar dos universos artístico-culturais dos educadores, saber de suas linguagens, do que lhes mobiliza, eu teria que ver em mim esses universos, essas linguagens, o que me mobilizava. “É pela dança!”, disse-me ela. Assumi esse dizer ou, esse dizer ressoou forte em mim, me desconcertou até e, depois, pude ver além, outras possibilidades de pesquisa.

A interação com a orientadora foi como um limpar de sentidos, da percepção, do que me impedia de vislumbrar o infinito.

“Se as portas da percepção fossem limpas, tudo apareceria ao homem como é: infinito.” (William Blake).

Mudei eu e mudou minha pesquisa.

Algo acontecendo: o toque sutil da dança

Como diante da Figura sentada, é impossível definir o que me aconteceu no encontro com a Dança Circular. O que faz a Dança? O que provoca a Dança?

Como já indiquei, minha primeira dança foi Tzadik katamar, uma dança de Israel, mais conhecida entre nós como “Dança do sábio e do louco”. Por ser a primeira, digo que foi iniciática, pois, na impossibilidade de explicitar “o que faz a dança”, vem a certeza de que ela provoca o corpo, todos os sentidos: pela forma, pela música, pela tradição evocada, pela simbologia presente no gestual. E, conforme o grau de interação e entrega do dançarino, provoca mudança de comportamento, remexe camadas profundas do inconsciente. Nesse sentido, talvez eu possa me reportar ao conceito de iniciação apresentado por Mircea Eliade para quem, filosoficamente, a iniciação equivale a uma “mutação ontológica da condição existencial”: da provação o iniciado emerge totalmente diferente – “tornou-se outro”. (Eliade, 1989, p.137)

A Dança Circular é um convite. Aceitá-lo pressupõe abrir-se ao encontro do outro, do múltiplo no mundo – dentro e fora de si. Essa abertura indica “algo acontecendo” e só ela pode ser o canal para que sejamos tocados. É no processo que a dança poderia ser jornada de iniciação, de transformação, portanto.

De minha parte, quando entrei naquela que foi minha primeira roda, eu não sabia nada sobre danças, danças circulares, danças circulares sagradas, danças da paz universal. Não sabia, mas podia intuir que ali havia algo para aprender, algo diferente para descobrir. Antevia uma provocação, ou antes, um diálogo provocativo, com o ambiente acadêmico.

Primeiro foi a forma: dançar em círculo? Fazia-me lembrar o que eu vivenciei com as crianças quando professora da Educação Infantil, e ensinava às alunas no curso de Pedagogia: a roda como um ritual; a hora da roda, quando crianças e professores formavam um círculo, de encontro e celebração. O desenho do círculo era forte para mim. Dançar em roda trouxe para a consciência o símbolo.

Depois tinha a música. Que músicas diferentes! Gosto de música, sou curiosa com os ritmos, as melodias, então aquele contato com músicas de diversas partes do mundo me chamou a atenção. Hoje tenho a impressão que os sons e ritmos estavam lá dentro de mim, que eram músicas conhecidas e ao mesmo tempo desconhecidas, estranhas. Nunca

ouvira aquelas composições, mas soavam tão familiares. Onde estaria o elo? Continuo não sabendo, mas a música na dança me remeteu a essa familiaridade estranhada de uma música antiga que me habitava.

No caso de Tzadik katamar: como e por onde eu poderia me identificar com uma música de Israel? Eu não sabia nada de Israel, não tinha o menor contato com aquela cultura ou com o judaísmo; coisa alguma, racionalmente, poderia me chamar para as canções daquele povo. Inclusive dados históricos – tudo vago em mim. Como, então, eu fico sensibilizada, encantada e mobilizada por essa tradição? Sim, porque depois da primeira dança, outras vieram e as danças de Israel tornaram-se as minhas preferidas. Batem em mim em lugares que nem sei – seja na alegria ou na tristeza que evocam, comovem.

Falando do contato, ou da falta de contato e conhecimento, com e sobre aquela tradição religiosa, lembro dos comentários de Doris Lessing, que encontrei no segundo volume de sua autobiografia. Contando sobre o processo de criação do seu livro *O carnê dourado* (de 1962), revela seus caminhos por territórios com os quais não tomara contato no curso da vida, interditados pelo materialismo convicto em que se movimentara. Ao escrever tal obra, confessa que o mundo que excluía como “impossível”, como “reacionário” (o espiritual, o religioso) tornou-se presente, impelindo-a a buscar “algo diferente”, a procurar o que lhe havia sido negado e que então se impunha como necessário: a aproximação e a busca de informações sobre as grandes tradições religiosas do Oriente.

Vi-me, de um momento para outro, atônita diante de um fato básico, avassalador – o de que ali estava um mundo de idéias e crenças sobre as quais eu mal ouvira falar e, mais ainda, às quais eu não fora seriamente apresentada. (...) Em parte alguma de nossa educação, de nossa cultura, encontrei a menor alusão às grandes religiões, às grandes tradições espirituais do Oriente.(...) Acho que essa lacuna no seio de nossa educação ... explica por que os jovens criados dentro do intelectualismo espevitado, petulante, convencido e raso do Ocidente não tiveram defesas quando confrontados com a tradição oriental, mesmo com as formas mais deterioradas delas. Nos anos 60, que despontavam no horizonte, quantas vezes não vimos jovens altamente cultos sucumbirem, de repente, ao charlatanismo, a gurus e a cultos de toda sorte, para espanto e desespero dos pais. (1998, p.360)

De minha parte, nos anos 2000, diria que faz falta não apenas informações sobre as religiões orientais, mas, de um modo geral, sobre diferentes tradições, que não apenas o cristianismo, que reina absoluto na educação, principalmente institucional, dos jovens no Brasil. Para mim, judaísmo, budismo, hinduísmo, islamismo, era tudo mistério, mundos desconhecidos. Fechamo-nos em nossas crenças, ou na formação que recebemos e então pouco circula. Ou, mais ainda, passamos uma vida negando o espaço sagrado dentro de nós, o mundo espiritual, por certa

adesão ao racionalismo.

A escritora inglesa também fala da existência de uma espécie de “pacote de uma época”, como única maneira de ver o mundo. À sua época, o seu “pacote” era o comunismo – “materialismo filosófico, materialismo do Deus-está-morto, a ciência é rainha” (1998, p.357). Para ir adiante, para retomar seu processo criador, em outro tempo, precisou se desvencilhar das “estruturas mentais do comunismo”, do “pacote”, mergulhando no mar de idéias que corre pelo mundo, inclusive das tradições religiosas.

Através do pensamento (ou seria sentimento?) de um de seus personagens no conto *A tentação de Jack Orkney*, novamente Doris Lessing me ajuda a dar expressão a um pensamento que retrata ainda uma época, o meu tempo: “Ser contagiado por Deus, após uma vida inteira de racionalismo esclarecido, seria a mais vergonhosa das capitulações.” (Lessing, 1972; p.279). Todavia, como observa Jung, em carta de 1960 a Miguel Serrano: “Somente nossa consciência imagina que perdeu seus deuses; na realidade, eles estão conservados ali e só necessitam de uma condição geral para ressurgir com maior força.” (Serrano, 1970; p.101).

A Dança Circular trouxe-me o contato com essa realidade, também desprezada pelo meu “pacote de época”, que privilegia a razão, o cognitivismo, a ciência e o espírito acadêmico. Também me permitiu o contato com diferentes tradições culturais e religiosas. É mesmo um propósito das Danças Circulares trabalharem a tolerância, pois dançando não se discute idéias, toma-se uma atitude, coloca-se na roda a diferença, a intolerância, as divergências e fazemo-las rodarem. Isso eu aprendi depois.

A Dança Circular abre uma conexão com o sagrado dentro de nós. Na forma, no gesto, na música somos convidados, como já falei, a entrar em contato com outras dimensões de nosso ser – a experiência me mostrou. O sagrado... Impossível de se nomear. “Tudo que vive é sagrado”, diz o poeta Willian Blake, e é a vida mesma que a dança traz – a vida dos ancestrais, dos povos antigos, de diferentes tradições e a nossa própria vida, reinventada no presente. Como afirmava antiga inscrição em latim, a qual o psicólogo suíço Carl Gustav Jung gravou sobre a porta de entrada de sua casa, no Lago Küsnacht, *VOCATUS ATQUE NON VOCATUS, DEUS ADERIT* – Evocado ou não, Deus está presente. (Gaillard, 2003, p.31). Se os deuses estão em nós, ao dançarmos na roda vivificamos o sagrado em nós, conectamos com o centro, alinhamos o eixo da vida. Não é necessário nomear, apenas viver.

Ao dançar o passado, honramos a tradição e reconectamos a força dessa tradição em nós. Somos tocados e podemos transformar nosso mundo interno. Ao tomar contato com diferentes tradições religiosas, entramos em contato com nossa espiritualidade, talvez perdida, nossa dimensão interior, energias sutis. Encontro com a alma, com o desconhecido, o inexplicável. Mais uma vez o poeta:

Temos que aceitar a nossa existência em toda a plenitude possível; tudo, inclusive o inaudito, deve ficar possível dentro dela. No fundo, só essa coragem nos é exigida: a de sermos corajosos em face do estranho, do maravilhoso e do inexplicável que se nos pode defrontar. (Rilke, 1998, p.66).

Encontro com o sábio e o louco

“O homem justo cresce alto e reto como a palmeira e floresce como o cedro do Líbano”. Estas são palavras do Salmo 92, que é recitado, na tradição judaica, durante a cerimônia do shabat. Este salmo é referência para a música do compositor Amitai Ne’eman, Tzadik katamar, para a qual Jonathan Gabay, em 1969, coreografou a dança de mesmo nome, tradicionalmente dançada em Israel³.

³ Cf.: www.hebrewsongs.com

Tzadik katamar
Letra da música em hebraico

Tzadik katamar yifrach, yifrach
Tzadik katamar yifrach
(repeat)
Ke’erez bal’vanon yisgeh
Ke’erez bal’vanon yisgeh
Ke’erez bal’vanon yisgeh, yisgeh
(repeat)

Tzadik katamar - O justo florescerá como uma tamareira
Letra da música em português

O justo florescerá como uma tamareira, florescerá
O justo florescerá como uma tamareira, florescerá
(repete)
Como o cedro do Líbano, que cresce e se fortalece
Como o cedro do Líbano, que cresce e se fortalece
(repete).

A música, tendo por referência os versos bíblicos, traz à cena a figura do justo ou sábio – Tzadik. Fala de florescimento, crescimento, fortalecimento, usando as imagens da tamareira e do cedro, árvores sagradas de antigas civilizações, como os assírios, os babilônios e os hebreus. O cedro e a tamareira são árvores que crescem firmes para o alto, em direção ao céu, atingindo tamanhos consideráveis.

Das proporções do cedro do Líbano, espécie de cedro mais conhecida, pode advir a representação da grandeza, da nobreza, da força e da perenidade atribuídas a essa árvore. É também símbolo da incorruptibilidade: “O cedro jamais apodrece; fazer de cedro as vigas de nossas moradas é

preservar a alma da corrupção”, diz Orígenes (séc.II), comentando o Cântico dos Cânticos. Desta forma, torna-se, igualmente, símbolo da imortalidade (Chevalier & Gheerbrant, 1996; p.217).

Entre diferentes povos, a madeira de cedro era utilizada na vida prática, atestando sua valorização e simbolismo.

Os egípcios faziam embarcações, ataúdes e estátuas de cedro; os hebreus, durante o reinado de Salomão, construíram em cedro o vigamento do Templo de Jerusalém. Havia estátuas gregas e romanas feitas em madeira de cedro. Dessa madeira resinosa, os romanos também fizeram tochas olorosas; esculpiam as imagens de seus deuses e de seus ancestrais nessa madeira, que consideravam sagrada. Os celtas costumavam embalsamar com resina de cedro as mais nobres cabeças dentre as dos inimigos que decapitavam. (Chevalier& Gheerbrant, 1996; p. 217)

Quanto à dança Tzadik katamar, encontramos as anotações da coreografia no livro Espírito da dança (Volume I), de Anna Barton. Nele há a transcrição dos passos da dança e a indicação do significado do texto bíblico a que faz alusão a música da coreografia. Sobre a origem da dança não há qualquer referência a seus criadores, o que é muito comum nas coreografias mais antigas que conhecemos. Diz apenas que é uma dança popular de Israel, conhecida como “O sábio e o louco” (Barton, 1995, p. 20).

Sem pretender me estender sobre o assunto, devo lembrar que entre todas as danças acolhidas nos círculos dançantes, as de Israel têm uma peculiaridade: intimamente ligadas à cultura daquele povo, que tem a dança como manifestação e prática viva e corrente, as coreografias têm nome e sobrenome e são dançadas pelo povo em geral. De caráter religioso ou profano, são danças populares que todos podem dançar; não pertencem ou são executadas apenas por grupos folclóricos. O que chamamos de danças de Israel refere-se às danças oriundas ou criadas a partir da criação do Estado de Israel, em 1948. Então, pode-se dizer que são recentes, embora reúnam expressões da cultura de judeus de diversos países que para lá acorreram desde a criação de Israel (Seminário de Danças Israelenses, 2005). Com isso, quero sublinhar que as danças populares dançadas em Israel e acolhidas nos círculos das Danças Sagradas trazem sempre o nome do coreógrafo que, na maioria dos casos, ainda está em atividade e é conhecido nos meios israelenses ou da cultura judaica em diversas partes do mundo, não só em Israel. Além de tal peculiaridade, a força da música de Israel ressoa nos meios circulares da dança também de outra forma: diversos coreógrafos têm criado danças com músicas de Israel especificamente para as rodas, sem necessariamente pertencerem aos meios judaicos.

Nas origens da dança Tzadik katamar não há alusão a simbologias, não existe a figura do sábio e do louco, inclusive como “apelido” da dança.

A denominação “Dança do sábio e do louco” para essa dança vem dos meios das Danças Circulares Sagradas, ao que tudo indica a partir de Findhorn. Essa é também uma característica das rodas de danças circulares: algumas danças vão se expandindo, ganhando visibilidade simbólica a partir da atribuição dos seus dançarinos, o que em nada fere a concepção original, a essência da dança. Como o movimento é circular, pode-se admitir que muitas idéias e percepções são provocadas com as danças e, assim, dependendo da força de cada uma, vão sendo incorporadas na história daquela dança. Sobre isso cabe lembrar as palavras da própria Anna Barton:

Nas Danças Sagradas nós nos concentramos mais na experiência pessoal e na essência das danças do que na autenticidade dos passos. Não nos consideramos experts em danças folclóricas, mas sabemos que, dançando nesses círculos, podemos melhorar e enriquecer nossas vidas, física, emocional, mental e espiritualmente, irradiando essa transformação para todos aqueles com quem entramos em contato; (Barton, 1995, p.05;).

De toda forma, ao conhecermos a dança Tzadik katamar e tomarmos contato com o texto bíblico ao qual a composição musical faz referência, facilmente relacionaremos alguns dos elementos presentes na canção com os passos da coreografia. Podemos perceber a força – simbolizada nos passos firmes do caminhar inicial; a grandeza e crescimento – simbolizados no gesto de levantar e balançar as mãos, lembrando as folhas de uma palmeira; talvez também o florescimento e a incorruptibilidade do cedro – simbolizados nos gestos da segunda parte da dança, em que os passos se “complicam”, se confundem, mas, ao final, cumpre-se a jornada, chegando-se ao mesmo crescimento, ao florescimento, com o gesto de balançar os braços erguidos.

Pode-se pensar, também, na transcendência, na perenidade, símbolos atribuídos ao cedro, afirmando o encontro do terreno com o divino por meio da “árvore da vida”, do eixo do mundo, representando a iluminação, a chegada de uma jornada pelo caminho justo e reto – simbolizados no gesto que se repete, nas duas partes da dança quando, o corpo ereto, levanta e balança os braços.

A coreografia está dividida em duas partes e, tal como a conheço, o sábio é dançado na primeira parte e o louco, na segunda. Antes de saber de sua origem e características, eu me perguntava: por que o sábio e o louco estão nela, se o que lhe serve de base é um texto bíblico que, a princípio, não teria ligação com essas figuras? Quer dizer, aparentemente não teria ligação com a figura do louco, pois a outra, do sábio, pode ser identificada com o justo a que o salmo faz referência.

Encontrei no dicionário de símbolos o seguinte: “O louco está fora dos limites da razão, fora das normas da sociedade. Segundo o Evangelho, a sabedoria dos homens é loucura aos olhos de Deus e a sabedoria de

Deus, loucura aos olhos dos homens: por detrás da palavra loucura se esconde a palavra transcendência.” (Chevalier& Gheerbrant, 1996; p.560). Talvez esteja nessa compreensão de loucura, presente no Evangelho, a associação da dança Tzadik katamar, originada de versos bíblicos, com as figuras do sábio e do louco.

Mais que essa suposição, não pude localizar o fundamento ou a raiz da denominação para a referida coreografia, entretanto, jamais esqueci a sensação que o encontro com tal dança me provocou, quando entrei na roda e dancei os passos do sábio e os do louco e, mais, quando ouvi a focalizadora falar sobre sua simbologia. Parecia feita para mim, para o meu momento (de “crise” com o mundo acadêmico), sob encomenda para chacoalhar verdades estabelecidas. E ser dançada no espaço da universidade, então? Não haveria cenário mais propício para dar visibilidade ao sábio e ao louco, para tomar contato com essas figuras, notadamente com a do louco, em cada um de nós, em mim.

Fiquei mobilizada, paralisada, encantada, de um jeito que nem sei, não saberia definir ou descrever o que verdadeiramente senti. Apenas sei que me tocou e me reportou a um estado outro, transformando um sentido interno numa expressão externa. Parece-me que acordei para o louco, para a necessidade de ser louca na universidade para, através dele, prosseguir criando no ofício de ser professora. Adentrar no mundo desconhecido do louco exigia coragem e entrega. Lembro a nossa falta de jeito e até certo desconforto de professores colegas que estavam comigo na roda, pois dançar o louco pressupunha inevitavelmente, para nós todos principiantes, o erro. E quem está aberto ao erro? Quem fica de frente e de bem com o erro? Difícil. A escola, a academia inclusive e sobremaneira, valoriza apenas o acerto.

Lembro da minha sensação de divertimento, ao rodar e poder errar – tanto a simbologia quanto o passo da dança chamavam para essa permissão. Bastava ir, deixar-se ir ao encontro do incerto e aventureiro dos passos na roda. Bastava não ter medo de errar. Desconfio que foi por aí que a Dança Circular me pegou. Foi por essa possibilidade que fiquei fascinada com a roda, descobrindo o sábio e o louco.

O sábio... Na sapiência, vai direto ao alvo. Caminha reto, direto, sério. Caminho aparentemente fácil, simples, para frente e sempre no mesmo passo conhecido. Passo abre e fecha; abre e fecha. Segue uma tarefa. É chão. Certeza. Chegada. Iluminação. Alegria.

O louco... Na loucura brinca, se perde, zigue-zagueia, rodopia. Cruza aqui, cruza ali. Pés que se enrolam, abre e fecha. Caminha de costas, mas vai para frente. Aventura. Coragem. Disposição. Indefinição-definição-uma direção. Depois de rodeios, chegada. Iluminação. Alegria.

Sábio e louco estão em nós. Qual deles ouvimos? Qual deles seguimos? Podemos ser/viver o sábio e o louco, reconhecendo polaridades,

respeitando o ritmo interno, sendo fiel ao tempo. Na união dos contrários, a possibilidade de inteireza, ser e não-ser. Integração.

Passado o tempo da experiência, busco aproximação com a simbologia que irrompeu daquela específica dança e ressoou em mim. Tento pensar no louco através do que outros já pensaram. Chego ao Tarô, do qual nada conhecia. Encontro-me com o Louco do Tarô, a emblemática carta sem número, podendo ser o zero ou o 22. Olhando através da simbologia dos arcanos do Tarô, a simbologia da dança Tzadik katamar ganhou amplitude, alargou-se, estendeu-se nos vastos territórios dos significados e dos sentidos já construídos.

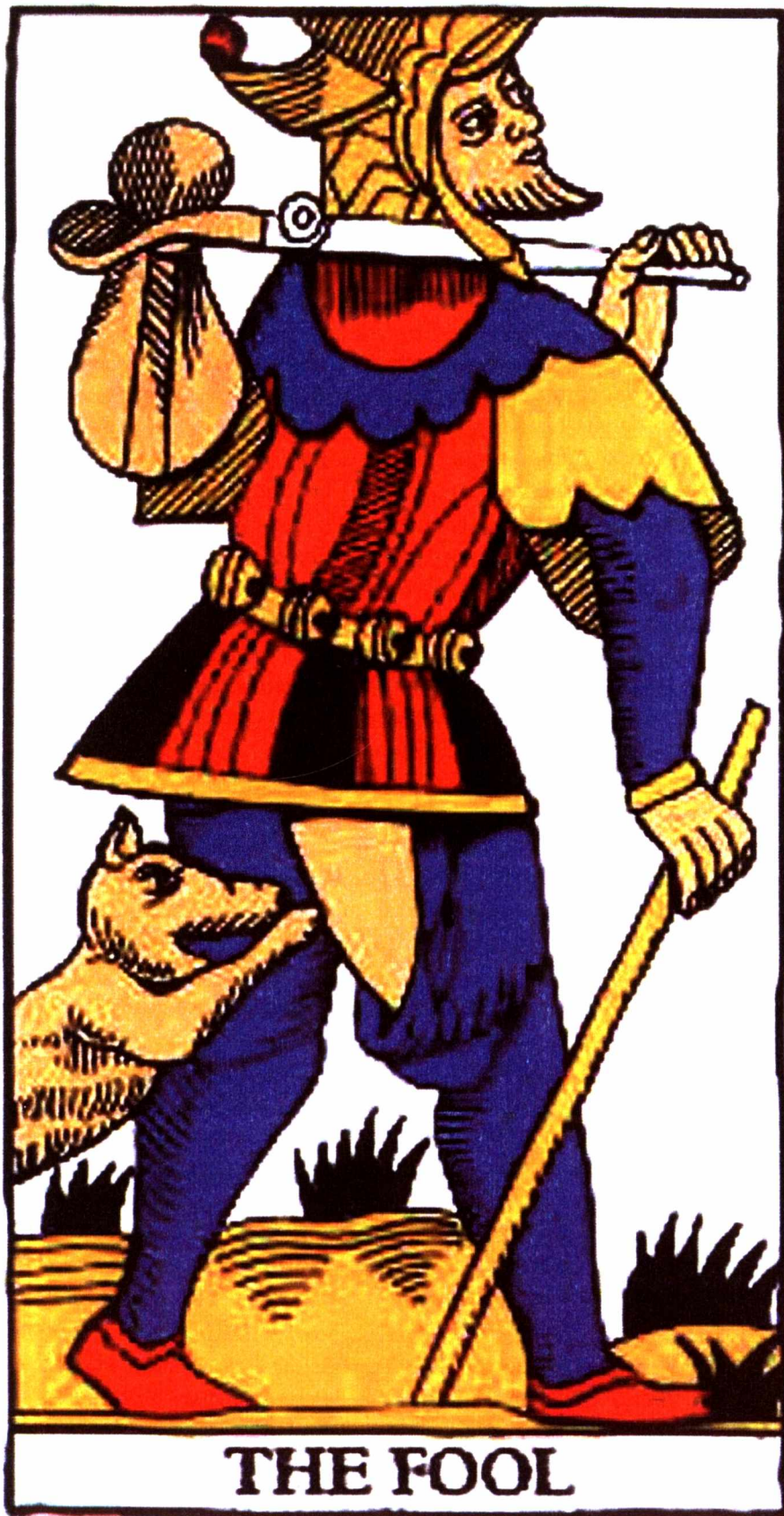
O Tarô é um baralho de cartas envolto em mistérios, de origem desconhecida, com pelo menos seis séculos de existência. Pouco se sabe a respeito da sua história, das origens e da evolução do simbolismo dos trunfos, sendo inúmeras as teorias acerca do tema. Como nos diz Nichols as cartas do Tarô “nasceram num tempo em que o misterioso e o irracional tinham mais realidade do que hoje, trazem-nos uma ponte efetiva para a sabedoria ancestral do nosso eu mais íntimo” (1993, p.18). É certo também que a fantasia e o mistério que rondam suas 22 cartas têm provocado a imaginação humana através de séculos. Afirmo a mesma autora: “Como o alquímico Mutus Liber (que, a propósito, apareceu depois), os Trunfos podem ser encarados como um texto pictórico mudo, que representa as experiências típicas encontradas ao longo do caminho antiquíssimo da autocompreensão.” (Nichols,1993; p. 20).

Diante do baralho, procurei a carta da minha curiosidade, o Louco. Busquei-a pelo nome, mas descobri que os trunfos do Tarô são essencialmente imagens e contam uma história, muitas histórias, “... uma história pela imagem, uma canção sem palavras, que nos acode ao espírito como um velho refrão, evocando lembranças sepultadas.” (Nichols,1993; p.22)

Mas, impossível não questionar, quem inventou essa história? “Parece evidente que essas velhas cartas foram concebidas no mais profundo das entranhas da experiência humana, no nível mais profundo da psique humana. É para esse nível em nós que elas falarão”. Logo captei o aviso aos principiantes: os trunfos não falam à razão. Por isso, basta-me saber, aqui, da sua existência simbólica, mais do que averiguar sua procedência ou veracidade.

Encontrada a minha carta, olhei demoradamente para a imagem do louco, estampada no Tarô de Marselha, considerado o mais antigo.

O que vi? Um andarilho em movimento. Seguindo leve, pequena bagagem, sem excessos. Extravagante no traje; lembrou-me o bobo da corte, de antigas histórias. Fisionomia serena, despreocupado. Vai só, na companhia apenas de um animal, talvez agregado pelo caminho. Vai em frente, não olha o chão que pisa. Seus olhos estão elevados. Parece mirar o infinito...



THE FOOL

Reportando-me em seguida para as interpretações possíveis e mais profundas que tradicionalmente circundam a figura do Louco, fiquei sabendo que é uma das cartas mais inquietantes do jogo.

De todas as imagens do jogo do Tarô, eis a mais misteriosa, a mais fascinante, portanto, a mais inquietante. Diferentemente dos outros arcanos maiores, numerados de um (O Mago) a vinte e um (O Mundo), O Louco não tem número. Ele se coloca, portanto, de fora do jogo, isto é, fora da cidade dos homens, fora dos muros. (Chevalier & Gheerbrant, 1996; p.560)

É importante notar que se o Tarô está na Gênese das modernas cartas de jogar, há nelas a permanência de um dos Trunfos: justamente O Louco, cujos vestígios podem ser encontrados no Coringa que, tal qual seu ancestral, leva uma vida indefinível em todo baralho.

Assim, O Louco (e agora podemos também lembrar do familiar coringa) não tem posição fixa no jogo. Como um andarilho perambula aqui e acolá, está livre, podendo surgir a qualquer instante, inesperadamente, causando confusão e mudando o curso do jogo. (Nichols, 1993; p.20) É impossível segurá-lo!

A imagem dessa figura, estampada no antigo baralho, atesta uma natureza multifacetada, cheia de paradoxos. “Caminha para a frente, mas olha para trás, ligando assim a sabedoria do futuro à inocência da infância. Move-se fora do espaço e do tempo. Habitam-lhe o espírito os ventos da profecia e da poesia.” (Nichols, 1993; p.42) Acha-se “em tão estreito contato com o seu lado instintual que não precisa olhar para onde vai no sentido literal: sua natureza animal guia-lhe os passos.” (Nichols, 1993; p.40) Sua visão é uma espécie de “introvisão”, sendo capaz de agir utilizando a sabedoria intuitiva em lugar de qualquer lógica convencional. Acima de tudo, como acentuado no dicionário de Chevalier & Gheerbrant (1996), ele não vaga errante: ele caminha, avança!

O Louco encerra pólos opostos de energia; e “é justamente a ambivalência e a ambigüidade que o tornam tão criativo. (...) O louco abarca todas as possibilidades.” (Nichols, 1993; p.46).

O aspecto criativo evocado na figura do louco remeteu-me a pensar no processo vivido com as Danças Circulares Sagradas – antes e depois de entrar na roda. Minha memória traz para a frente o que ficou para trás, não assimilado pela consciência. Refiro-me ao processo de vida acadêmica, docente, pelo qual passava, ao tempo em que conheci a Dança Circular. Eu estava em movimento, buscando outro lugar, querendo me acompanhar de outras figuras – e não era externamente, era internamente. Foi um tempo em que tentei fazer de minhas aulas um campo aberto de experimentações, trazendo para a sala de aula outras linguagens, o que “eu gostava.” Buscava demonstrar o meu desejo aos alunos para, quem

sabe, provocar o seu. Conectei-me com o meu lado inventivo – e houve quem me visse como louca! Levava para a aula poesia, música, tapetes para sentarmos e fazermos rodas no chão, tinta para desenhar e pintar, dança... Não “casava” aquele meu comportamento, nada convencional (recentemente sendo revelado a mim mesma), com uma suposta, ou esperada, atitude acadêmica, científica. Foi um período fértil e criativo. Gostei mais de minhas aulas (e acho que as alunas também...) e, embora temerosa com as rupturas produzidas, sentia-me mais inteira. Sem dúvida, esse caminho rumo a minha inteireza e à redescoberta do prazer de ser educadora na universidade está diretamente ligada ao meu encontro com a dança.

Penso então no significado da dança Tzadik katamar: ao errarmos os passos do louco, parece que tomamos contato com sua essência. Reconhecemos sua presença em nossa “corte interior”, trazemos suas qualidades à consciência. Depois de admiti-lo,

... o Louco pode oferecer-nos idéias frescas e nova energia. Se quisermos ter o benefício da sua vitalidade criativa, precisamos aceitar-lhe o comportamento não-convencional. Sem as observações bruscas e os sábios epigramas do Louco, a nossa paisagem interna poderia converter-se num deserto estéril. (Nichols, 1993; p.46-47).

De outra forma, se as cartas do Tarô representam simbolicamente alguns arquétipos, aquelas forças instintivas que operam de modo autônomo nas profundezas da nossa psique, como quer Jung (2003), poderia dizer que o Louco, como imagem arquetípica presente naquela dança, atuou em mim?

Parece-me que ser tocada pelo arquétipo do louco significa olhar para dentro, apropriar-se da loucura interdita ou reprimida, soltar as amarras para voar e criar, sem limites. Ouvir a própria voz e acreditar no seu eco e direção, que podem destoar do mundo, mas em algum lugar ressoa. Afirmar-se indivíduo singular. Creio poder dizer que o símbolo atuou em mim, que fui tocada pelo arquétipo do louco. Eu me defrontei com o arquétipo do louco, na dança Tzadik katamar e “Coisas estranhas podem acontecer quando defrontamos com um arquétipo. (...) Mas o ponto está em que o ser tocado por um arquétipo sempre evocará uma reação emocional de alguma espécie” (Nichols, 1993; p.28).

Ao tratar da função inferior, nos termos junguianos, Marie-Louise von Franz afirma que “... o tolo é uma imagem religiosa arquetípica... Ele implica uma parte da personalidade humana, ou mesmo da humanidade, que permaneceu para trás e que por isso ainda tem a totalidade original da natureza”(2002, p.19). A tarefa do autoconhecimento, na jornada pessoal para a individuação, não pode prescindir do encontro com ele, o Louco.

O nosso louco interior nos empurra para a vida, onde a mente reflexiva pode ser supercautelosa. O que se afigura um precipício

visto de longe pode revelar-se um simples bueirozinho quando enfocado com a volúpia do Louco. Sua energia varre tudo o que estiver à frente, levando outras criaturas de roldão como folhas impelidas por um vento forte. Sem a energia do Louco todos seríamos meras cartas de jogar. (Nichols, 1993; p.40)

Há um fato curioso envolvendo meu encontro com o louco. Antes de travar contato com ele, encontrei-me com o ignorante... É que, quando aprendi a dança Tzadik katamar, a mesma me foi apresentada como “Dança do sábio e do ignorante”. E causaram-me profundo impacto essas duas “qualidades” dançadas. Só mais tarde, dançando com outro grupo a partir da orientação contida na publicação de Findhorn (Barton, 2002), fiquei sabendo que na verdade tratava-se de dança chamada “o sábio e o louco”. A descoberta me intrigou. Teria algum nexos entre loucura e ignorância? Alguma relação dos três termos – loucura, ignorância e sabedoria?

No estudo da simbologia do Tarô encontrei algumas considerações que me permitiram relacionar essas figuras, identificando um tênue limite entre sabedoria e ignorância : “...a espontânea abordagem da vida levada a efeito pelo Louco combina sabedoria, sandice e desatino.”; ele “... sabe que o mais alto conhecimento é admitir a ignorância – condição necessária de todo saber.” (Nichols, 1993; p.40) Tomando por base aquele modo de ser da figura, combinando sandice, desatino, sabedoria, intuição, invenção, podemos compreender a proximidade ou, como denominei, o tênue limite entre loucura, sabedoria e ignorância. Na localização do limite em que as figuras se tocam, talvez se justifique a denominação “inicial” dessa dança.

Outra referência ligando o Louco à ignorância que se transforma em sabedoria vem da simbologia dos números. Encontramos tal referência em Chevalier & Gheerbrant (1996, p.560):

O Louco, segundo a simbologia dos números, quer dizer o limite da palavra, o lado de lá da soma que não é outra coisa senão o vazio, a presença superada, que se transforma em ausência, o saber último, que se torna ignorância, disponibilidade: a cultura, aquilo que fica quando tudo o mais é esquecido, como se diz.

“Se o homem persistisse em sua loucura, tornar-se-ia sábio.” (William Blake)

Sou levada a concluir que conectar-se com o louco é caminho para reconhecer a própria voz, reativando a intuição, recriando o cotidiano, reinventando a vida, nos ventos da poesia. Pois “quando um ser humano adquire determinado grau de autopercepção, é capaz de fazer escolhas diferentes das da multidão e de expressar-se de um jeito só seu. Tendo contato com o seu próprio e verdadeiro eu, já não será presa da tagarelice de outros eus, interiores e exteriores” (Nichols, 1993; p. 34).

3

Danças Circulares Sagradas:
o mundo passado de mão em mão...



Ao dançar, o mundo é de novo circulado e passado de mão em mão.
Cada ponto na periferia do círculo é ao mesmo tempo um ponto de
retorno.

Bernhard Wosien

Danças Circulares

Sagradas: marcas na história

Através da dança: expressão, celebração, participação

“Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la? Talvez seja esta uma das perguntas mais importantes formuladas pela juventude, em sua contestação dos objetivos do mundo que lhe estamos legando” (Garaudy, 1980, p.13). Assim o filósofo francês inicia seu livro *Dançar a vida*, ao que ele segue se perguntando: a *dança moderna* e a *nova dança*, do início do século 20 aos anos 1960, com Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Martha Graham, Doris Humphrey e outros, não seria um começo de resposta para esse problema vital? Afirmando que a dança é um modo de viver, o filósofo francês reputa à dança moderna a retomada do que foi a dança para os povos, em todos os tempos.

A ‘dança moderna’ retoma assim – depois de quatro séculos de ‘balé clássico’ e vinte séculos de desprezo do corpo por um cristianismo pervertido pelo dualismo platônico – o que foi a dança para todos os povos, em todos os tempos: a expressão, através de movimentos do corpo organizados em seqüências significativas, de experiências que transcendem o poder da palavra e da mímica. A dança é um modo de existir. Não apenas jogo, mas celebração, participação e não espetáculo, a dança está presa à magia e à religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte. Os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a semeadura e a colheita. (Garaudy, 1980, p. 13)

O livro referido aqui é de 1973 (edição francesa) e, certamente, de lá para cá muitas mudanças e transformações aconteceram no mundo da dança. Entretanto, não é meu objetivo discutir o percurso e a história da dança como linguagem artística. Basta-me identificar essa matriz de significados ligados a ela e tão bem descrita por Garaudy: antes de ser arte e espetáculo, a dança era celebração da existência, expressão da relação do homem com a natureza, a sociedade e seus deuses. O filósofo chama a atenção para a raiz da palavra dança, nas línguas européias. *Danza*, *dance*, *tanç* são derivadas de *tan: tensão*, em sânscrito. A dança era a vida vivida, intensa, inteira, compartilhada, na tensão entre os mistérios humano e divino. “A dança concede uma resposta tanto à chamada da vida, como à da morte, afirmando o *misterioso* como uma das dimensões da existência” (Wosien, 1997; p.16)

Em tempos remotos, por meio da dança o homem identificava-se com os ritmos da natureza. Reconhecia e imitava os movimentos e as forças nela presentes.



*Treze soldados executando
uma dança circular.
Vasilha de cerâmica
pintada.
Atenas, cerca de 775-750
a. C.
Antikensammlungen,
Munich
(WOSIEN, Maria-
Gabriele. *Danças Sagradas
um encontro com os Deuses*,
1997).*

No Egito de seis mil anos atrás, quando a noite chegava ao final e, com a madrugada, se apagavam os astros cuja dança celeste era a própria imagem da ordem da natureza, o homem, angustiado por não mais perceber esta imagem, entrava em cena para manter a ordem celeste, imitando-a: começava então a dança da estrela da manhã, com suas rondas; e este balé simbólico, contemporâneo do nascimento da astronomia, ensinava aos filhos do homem, pelo movimento figurado dos planetas, as leis que regiam o ciclo harmonioso dos dias e das estações, as leis que permitiam prever e portanto controlar as cheias do Nilo, tornando-as já não destrutivas, mas fecundantes, com a preparação, em tempo útil, de diques e canais. (Garaudy, 1980, p.14-15)

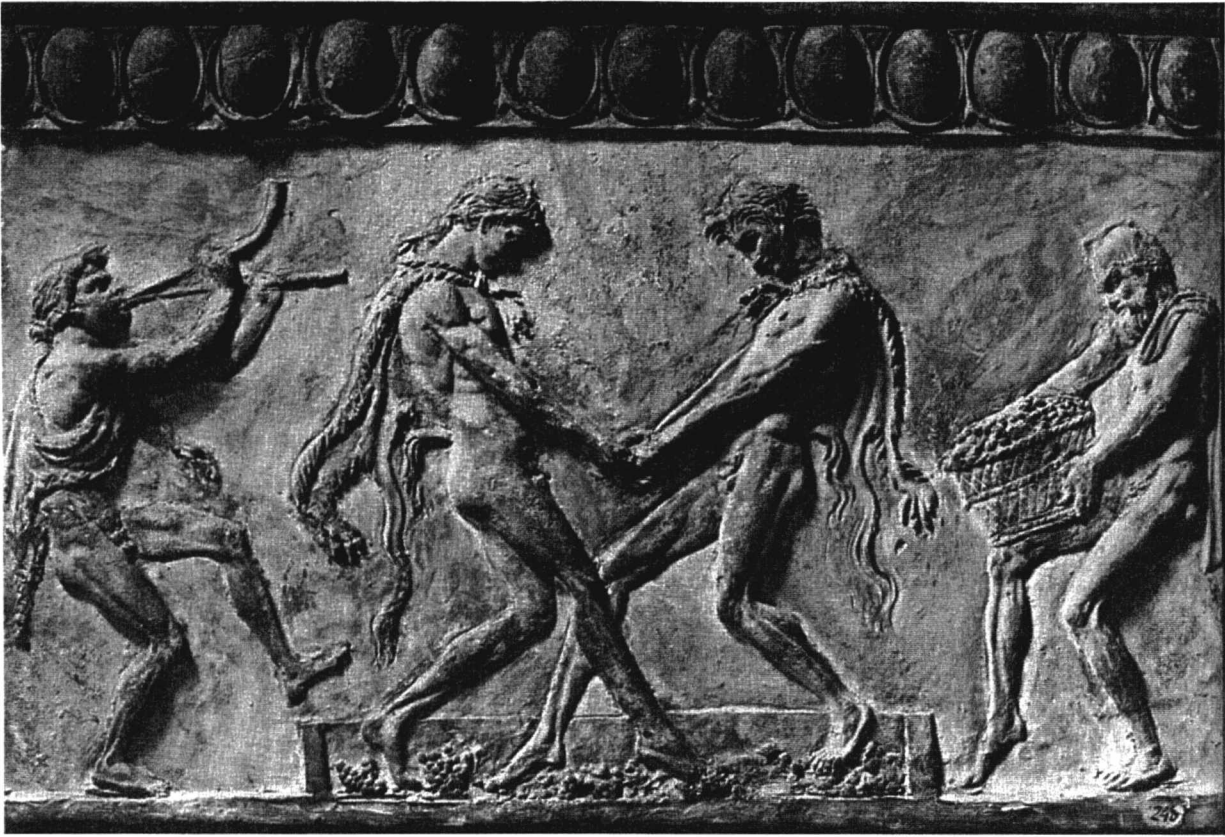
Mais do que apenas expressão e celebração da íntima relação entre homem e natureza, a dança evoca nas suas origens um caráter comunitário, ligado a todos os aspectos da sobrevivência do grupo, seja no trabalho, seja no culto explícito aos deuses. Por indicar claramente a evocação do trabalho na dança, cito outra passagem de Garaudy, em que ele se reporta a Atenas, quando ainda era uma pequena aldeia de agricultores:

... todo o trigo era trazido à praça para a debulha e as uvas para a pisa. Os feixes de trigo eram dispostos sobre uma eira de pedra e os cachos de uvas acumulados em enormes lagares, para serem esmagados com os pés. Para tornar-se mais coordenado, o movimento se fez rítmico: os pisadores deslocavam-se em ritmo, formando uma ronda escandida por seus próprios cantos. (...) Os pisadores que iriam substituir os que estavam em ação ficavam sentados à volta, em bancos de pedra. Em torno destes, o resto da população formava uma segunda fileira sentada em degraus, e outras sucessivamente, para participar dessas danças, desses cantos, dessa possessão divina. (Garaudy, 1980, p. 17).

A dança, antes de ser uma arte independente, esteve estreitamente vinculada a conteúdos e práticas religiosas e de cultos – parte de rituais e cerimônias de caráter místico e religioso.

As danças e danças de roda eram um bem comum de um grupo social e, como elemento de cultura, eram passadas de geração a geração, como a transmissão da linguagem se dá de pais para filhos desde os tempos mais antigos. (Wosien, 2000).

Esse mesmo caráter vamos encontrar nas manifestações de povos que preservaram suas raízes, guardando vivas, na tradição, as velhas danças de seus antepassados, quando todos dançavam. É dessa constatação que vou partir para destacar alguns aspectos das Danças Circulares Sagradas que, se podem ser consideradas um movimento recente, trazem em suas raízes esse passado longínquo, a ancestralidade das danças dos povos, de caráter comunitário e gregário. Relembrem o tempo em que dançar era celebração, participação, encontro e reafirmação da vida. Reencontram e



Dança da vindima.
Peça em terracota
Mirene, Ásia Menor,
época romana.
(WOSIEN, Maria-
Gabriele. Op. cit.).

recuperam a dança como comunhão e transcendência, quando o homem, através do movimento do seu próprio corpo, da música e da repetição de passos comunga com a essência, o indizível, o espiritual, o sagrado. Vem daquele tempo o círculo dançante, onde todos participam: pois nas Danças Circulares não há platéia. Qualquer um pode dançar. Basta entrar na roda e abrir-se para o encontro além da palavra.

Entre a realidade das tradições, das velhas danças dos povos, preservadas em algumas regiões do planeta e a realidade contemporânea, em constante mudança, está o homem desenraizado e, ao mesmo tempo, desejoso de restabelecer a conexão com dimensões negadas da existência, que se escondem ou foram esquecidas no passado. É assim que renasce no homem a necessidade e o desejo de dançar – abrindo canais de contato com a alma dos povos – movimento que vai abrindo o contato com sua própria alma.

Ao falar dessa necessidade e desejo renascidos, lembro das palavras que Maurice Béjart escreveu no prefácio do livro *Dançar a vida*, citado anteriormente: “É um sinal dos tempos ver um filósofo como Roger Garaudy, que é ao mesmo tempo homem de ação, de repente voltar-se para os problemas da dança e tratá-los, a um só tempo, com clareza, rigor e autêntico lirismo.” (Béjart in Garaudy, 1980, p.07). Ao ler as palavras *é um sinal dos tempos*, me dei conta dos tempos: o livro é de 1973, como já fiz referência; em 1974 Maria-Gabriele Wosien publica *Danças Sagradas: o encontro com os Deuses* e em 1976 Bernhard Wosien vai à Findhorn levando um conjunto de danças para apresentar e compartilhar com a comunidade do norte da Escócia. De repente, quando reuni as datas, ressoaram com mais força as palavras de Béjart. Não pude deixar de exclamar ah! e fiquei a imaginar que estava aí um caso de sincronicidade. Só podia mesmo ser sinal dos tempos!

Ao nos referirmos às Danças Circulares sempre associaremos pelo menos dois nomes: Bernhard Wosien e Findhorn – um homem e uma comunidade. Nomes que significativamente marcam a origem do movimento hoje conhecido como Danças Circulares Sagradas. Como dizemos no círculo das danças: Bernhard Wosien foi o pai e a Comunidade de Findhorn foi a mãe que recebeu as danças, acolheu a semente, semeou em seu solo e compartilhou os frutos com outras regiões da Europa e, mais tarde com o mundo. (Ramos, 2002)



Bailarinos acrobáticos.
Mural.
Tumba de mehu, Sakara,
Egito.
Cerca de 2500-2350 a. C.
(WOSIEN, Maria-
Gabriele. Op. cit.).

O reencontro com as danças dos povos: a força da roda

Bernhard Wosien (1908-1986), nascido na Alemanha/Polônia, foi um bailarino clássico que reconheceu a beleza e a força das danças dos povos, que resistiam como expressão cultural nas aldeias e nos povoados distantes dos centros urbanos. Atento para a riqueza de mitos e poesia nelas presentes, o reencontro com essas danças tradicionais levou-o a um trabalho de pesquisa, e depois de ensino, das velhas danças de roda, principalmente do leste europeu (Wosien, 2000). Desse seu trabalho floresceu o movimento das Danças Circulares.

É importante assinalar alguns dados do percurso do bailarino ao encontro das danças populares, pois revela a criação como um fato da experiência. Profundamente ligada à vida, à experiência de sensibilidade e abertura para o mundo. Não foi uma escola, um programa intencionalmente desenvolvido para ser aplicado. Foi vivência cultural e espiritual, sentida, entendida e ampliada a quantos quisessem partilhá-la. O particular percurso do mestre que deu um novo impulso à dimensão religiosa da dança, nos ensina algumas lições para entrar na roda, para fazer circular a dança, para dançar a vida.

No livro *Dança: um caminho para a totalidade*, publicado no Brasil em 2000, podemos entrar em contato com o universo de experiências pessoais de Bernhard Wosien, um artista no sentido mais amplo da palavra, uma vez que era também coreógrafo, professor, desenhista e pintor. Ele conta que, no início dos anos 50 em Dresden, assistiu à apresentação do grupo folclórico iugoslavo *Kolo*, pelo qual ficou profundamente tocado, vivenciando a força da roda.

Ali estavam, primeiro, o balançar-se e o saltar entusiasmados, ligados um ao outro em círculos e correntes, o ímpeto arrebatador e a alegria vital das seqüências rítmicas dos passos, e também as melodias delicadas e íntimas das canções de amor dos pastores dos Bálcãs. O que eu vivenciei foi a força da roda. (Wosien, 2000, p.106)

Ainda em suas palavras: “O encontro com o grupo folclórico forçou o bailarino clássico em mim a reaprender. Senti-me tocado de imediato pela espontaneidade, que a dança popular exige, pela rítmica muito mais fortemente diferenciada, que permite ao pé tocar o chão de uma forma completamente diferente” (Wosien, 2000, p.108).

A partir desse encontro recebeu o convite para participar da fundação de um grupo de arte popular dos sérvios, envolvendo-se na pesquisa de velhos costumes e tradições desse povo. Dedicou-se a aprender e dominar os passos das danças populares as quais dizia ser um dialeto, uma arte introvertida, sem necessidade de espectadores; contraposta ao balé clássico, que seria uma linguagem erudita e extrovertida, destinada ao público.

A arte popular nasceu da comunidade social, autóctone. Ela surge na

região, nas casas e nos campos das famílias, fora, nos lugares comuns a toda a comunidade. Esta arte é introvertida. As pessoas se encontram num círculo, se olham. Eles não precisam de espectadores, nem tão pouco contam com eles. Logo reconheci o fundo religioso e ritual destas danças e essa compreensão foi ficando cada vez mais forte. (Wosien, 2000, p.109)

O estudo e o contato com a música e a dança popular traziam-lhe o sentido e a compreensão da essência de um povo. As formas e as expressões artísticas vislumbradas traduziam aquela essência que, revelada na arte, dava-lhe a possibilidade de “ler o caráter, a imagem anímica, a vida e seus enraizamentos.” (Wosien, 2000, p.109). Sua formação humanística, assim como os estudos de teologia da sua juventude, permitia-lhe captar os significados simbólicos presentes naquelas danças. No universo de todas as danças populares pesquisadas, tinha especial admiração e entusiasmo pelas danças que estavam enraizadas na fé.

Sua preferência pelas danças que tinham um fundo religioso e ritual, conectadas com a fé, certamente está ligada a suas próprias raízes: Bernhard era filho de um pastor evangélico e seu lar espiritual original foi a comunidade evangélico-cristã. Por influência de seu pai, estudou Teologia na universidade, mas abandonou o curso quando deparou com um problema relativo ao *homo religiosus*.

Meu pai sempre fora para mim um modelo de um homem de fé férrea; agora ele se tornara uma medida de minha própria distância da fé. Eu duvidava, autocriticamente, que eu pudesse preencher as condições, para, algum dia, me tornar, por toda uma vida, um pastor de almas a serviço da igreja. Além disso, eu já podia medir o valor da linguagem sem palavras da música e da dança. Aqui a vivenciada harmonia de corpo, espírito e alma, na área poética; lá a cientificação de antiqüíssimas verdades reveladas. (Wosien, 2000, p.19)

Na dança, ele encontrou uma base religiosa nova e profunda, que religava alma, corpo e espírito, na linguagem sem palavras, vivenciada diretamente pelo dançarino. Foi da consciência do “seu problema” com o *homo religiosus* que decidiu seguir a carreira de bailarino profissional e, creio, no seu percurso, pode estar sensível e aberto às expressões da religiosidade popular, nos cultos celebrados através das danças. A velha dança de roda dos povos fez-lhe integrar suas vivências mais interiores, mais íntimas, às vivências da técnica do bailado. Como ele disse, a musa da dança anunciou-lhe e indicou caminhos que percorreu com brilho e leveza, nos palcos e na rua, dançando, aprendendo e ensinando.

Em 1960, despediu-se definitivamente da dança dos palcos e dedicou-se inteiramente à pedagogia. No ano de 1965, foi convidado para atuar como docente na Universidade de Marburg, “na área de Ciências Educacionais do Departamento para Escola para Excepcionais, sob a designação *Procedimentos Especiais da Pedagogia da Cura* [onde ensinou] as danças de roda como meio

da pedagogia de grupo.” (Wosien, 2000, p.25).

Formou um grupo na Escola Superior Popular de Munique, com o qual viajava durante as férias, para conhecer as velhas danças de roda européias e recolhê-las em primeira mão. Foi, por exemplo, para Creta, onde as danças de roda ainda se mantinham vivas. Essa viagem direcionou seus estudos e aprofundamentos das danças de todos os povos do leste europeu que ainda as preservavam: Macedônia, Iugoslávia, Polônia, Rússia.

Da pesquisa e da vivência das antigas danças, nas quais identificava a totalidade do homem na relação com os mistérios do mundo, reafirmando sua dimensão sagrada, podemos perceber a gênese da dança meditativa no círculo. Inicialmente partilhada com seus alunos e depois socializada com outros grupos, a prática da meditação em movimento, da oração sem palavras, do caminhar no silêncio chega-nos como Dança Circular Sagrada.

Como ele disse: “Nas formas mais antigas das danças circulares encontrei o caminho para a meditação da dança, como um caminhar para o silêncio. Esta meditação tornou-se para mim e meus alunos uma oração sem palavras. Sintonia dos acordes harmônicos do espírito, do corpo e da alma.” (Wosien, 2000, p.117).

Na dança de roda: o mundo circulado, passado de mão em mão

Ao dançar, o mundo é de novo circulado e passado de mão em mão. Cada ponto na periferia do círculo é ao mesmo tempo um ponto de retorno. (...) Do ponto de vista do tempo, a dança de roda em círculo, doa-nos a onipresença que nela habita, de maneira que, na atuação conjunta de ritmo, melodia e compasso, as camadas mais antigas do fundo do poço da alma possam ganhar nova vida, e como, por um toque de mitos de outrora, fecundam criativamente o momento. Assim, nós dançamos na meditação da dança, os sonhos que nos reencontram, como nossas saudades do além. Dançando participamos de sua transformação, mudando a nós mesmos (Wosien, 2000, p.120).

O mundo passado de mão em mão no círculo dançante. Criação, transformação, encontro e retorno. Que linda imagem! As palavras da citação acima resumem, no meu ponto de vista, a concepção de Bernhard Wosien a respeito da dança circular. Ali ele nos apresenta o simbolismo que a envolve, marcadamente na formação do círculo e nas mãos dadas. Deixa-nos vislumbrar sua função, apontando a contribuição advinda da prática da dança na roda, que remonta às idéias da dança como prática comunitária: ritmo, melodia e compasso ligam e reúnem os homens e os religam com o universo. Dança meditação. Atuando na alma, essas danças reconduzem o homem às profundezas de seus sonhos, território distante, onde pode reencontrar os mitos, linguagem simbólica que lhes dá sentido ao indizível da experiência transcendente.

Percebendo nessas palavras o núcleo de uma concepção que dá base à prática da dança circular sagrada, trago a seguir outras idéias do mestre alemão, por meio das quais podemos chegar mais perto do universo de seus pensamentos. São pensamentos que traduzem ensinamentos, presentes na sua forma de transmitir as danças. Recolho do livro publicado no Brasil e já referido (Wosien, 2000) algumas passagens preservando as próprias palavras do autor. Nas suas palavras, a força de suas concepções.

“Para mim, a dança é uma mensagem poética do mundo divino.” (p.18)

“As mais antigas atividades de culto são um Abrir-Se, um Movimentar-Se em direção à luz, um Sintonizar-Se na luz, um Dançar para a luz.” (p.67)

“Na dança, como na música, o ser humano consegue exprimir todos os altos e baixos de suas sensações. Na dança sagrada, como oração e conversa (p.26)

sem palavras com deus, o bailarino encontra o recolhimento. No quadro da irreligiosidade geral de nosso tempo, não é mais fácil exprimir este bater de asas da alma primeiramente ‘sem palavras?’”

- (p.26) “... pendulando entre êxtase, movimento e calma, entre visão e meditação, o homem que dança, liberto pela vontade, sente o hálito da respiração universal.”
- (p.26) “A dança é simplesmente vida intensificada e, com isto, delimitada contra outros movimentos rítmicos atribuídos às áreas de esporte e ginástica, assim como a todos os ‘trabalhos’. A dança se comunica do ponto, onde a respiração, a representação, a imagem e a vivência onírica afloram e se tornam criativas, desprendidas do plano da realidade prosaica e dos grilhões terrestres.”
- (p.27) A dança é oração em movimento, pois “as formas corporais correspondem às rezas interiores que pertencem à oração humana”.
- (p.28) “A dança, em especial, tem essencialmente a ver com meditação, porém, só quando o bailarino verdadeiramente participa e é arrebatado pela sua musa. Jamais uma fonte pode se nos tornar acessível, se nós não mais acreditarmos nela. Este ser arrebatado, porém, é o elemento meditativo.”
- (p.29) “Aquele que medita dançando encontra um adensamento de seu ser em um tempo não mais mensurável, no qual a força mágica da roda se manifesta. Quando os dançarinos se ordenam num círculo, de acordo com a tradição, eles se dão as mãos. A mão direita torna-se a que recebe e a esquerda a que dá.”
- (p.28) “A dança, como na forma de uma imagem característica e móvel, é o próprio sagrado.”
- (p.28) “Ela [a dança] é tida, enfim, como o primeiro testemunho de comunicação criativa. Nos povos que ainda atribuem um sentido ao invisível, a dança é pedido e oração. Nela, o homem consegue exteriorizar todos os atos primários da alma, desde o medo até a entrega libertadora.”
- (p.28) “... em nenhum lugar o homem é tão exigido em sua totalidade. Aqui, por fim, ele se encontra não só consigo mesmo, mas também com o Tu, com o mundo em redor, com o grupo, com a alteridade, tão simplesmente. A dança é para ele um meio de autorealização. Em íntima ligação com a música, ele

recebe a harmonia ou a reconquista.”

“No todo, este processo é, a cada vez, um passo para a autodescoberta”. (p.29)

Após esse mosaico de idéias do mestre que inspirou a retomada do caráter sagrado da dança, idéias que podem ser consideradas fundamentos da prática de Danças Circulares Sagradas, destaco a seguir alguns pontos que têm se constituído marcas ou características dos círculos dançantes. Estou me referindo ao repertório de danças e músicas, aos passos, ao espaço, aos elementos e símbolos envolvidos na proposta que, se não se pretende única, tem unidade nos princípios. Uma unidade construída na prática da diversidade de tempos, espaços e sujeitos dançantes nas rodas formadas mundo afora, e não anunciada em qualquer espécie de manual ou código fechado, ditado por alguém.

“Do ponto de vista histórico, dançamos principalmente as danças de roda da Europa antiga”, diz Bernhard Wosien (2000, p.42). Creio que sua afirmação é válida para o início do movimento, quando as danças realizadas provinham da fonte de pesquisa desses povos, dessa região por ele apontada. Hoje o movimento tomou proporções certamente insuspeitadas na época, acolhendo diversas culturas e tradições religiosas, não apenas da Europa antiga. A roda integra, não podemos esquecer. De modo que, falando dessa diversidade de repertório, eu diria: os passos podem ser tradicionais ou coreografados. Quando são trazidas para a roda as formas da dança popular, como dançadas em determinada região, dizemos que são tradicionais, ou coreografias tradicionais. Há o caso de danças que mantêm o caráter tradicional na essência dos passos, recebendo apenas alguma adaptação para o círculo. De outra forma, muitas danças são inspiradas nos passos tradicionais de um povo, porém a coreografia não corresponde a uma dança já existente. Quando as danças são criadas a partir de uma música, seja tradicional ou contemporânea, especificamente para o círculo, dizemos que são coreografadas. Todas, porém, trazem consigo simbologias características da dança de roda.

Repertório

Hoje em dia, há muitas novas coreografias e muitos coreógrafos das danças circulares que se baseiam em pesquisas sobre a música e dança de um povo para criar – como é o caso de Maria-Gabriele Wosien, que tem coreografado danças da Índia e da tradição cristã, como podemos conferir em seu último trabalho publicado no Brasil (Wosien, 2004). Assim acontece também com as músicas contemporâneas algumas, inclusive, especialmente criadas para danças que são coreografadas e incorporadas na grande roda que circula por diferentes regiões. Lembro aqui da musicista e coreógrafa inglesa Mandy de Winter, que com seu conjunto *Parampara* tem criado músicas e danças inéditas e belíssimas. Mandy esteve no Brasil em 2003, quando pudemos compartilhar ao vivo da sua sensibilidade e delicadeza, nos passos, na música e na maneira de focalizar.

Entre os povos dançados sobre os quais tem sido realizadas freqüentes pes-

quisas de suas músicas e danças, resgatando sua cultura e preservando sua memória, estão os Bálcãs – Grécia, Albânia, Romênia, Iugoslávia, Bulgária, Hungria, Macedônia. Também a tradição celta é muito presente na roda das danças, assim como as danças da Bretanha (França) e de Israel tem um número grande de coreografias acolhidas no movimento.

⁴ Os CD's *Spirit of dance* e *Spirit of dance – the next steps*, produzidos pela Fundação Findhorn – Escócia, são reproduzidos no Brasil, sob licença, pela TRIOM Livraria e Editora.

Só para termos uma idéia do repertório, citarei a procedência das músicas de algumas danças, reunidas em dois CDs⁴, organizados pela Fundação Findhorn e disponíveis no Brasil, as quais podemos considerar o repertório básico de um grupo de dança: Israel (oito) ; Grécia (cinco); Iugoslávia, Romênia, Escócia e França (duas de cada); e depois Armênia, Hungria, Irlanda, Inglaterra (uma de cada). Hoje seria quase impossível relacionar todas as origens das danças, pois os mais diversos povos e tradições religiosas são honrados no movimento, assim como o repertório musical perde-se de qualquer tentativa de ordenação, tão variado que é.

Gestos e movimentos

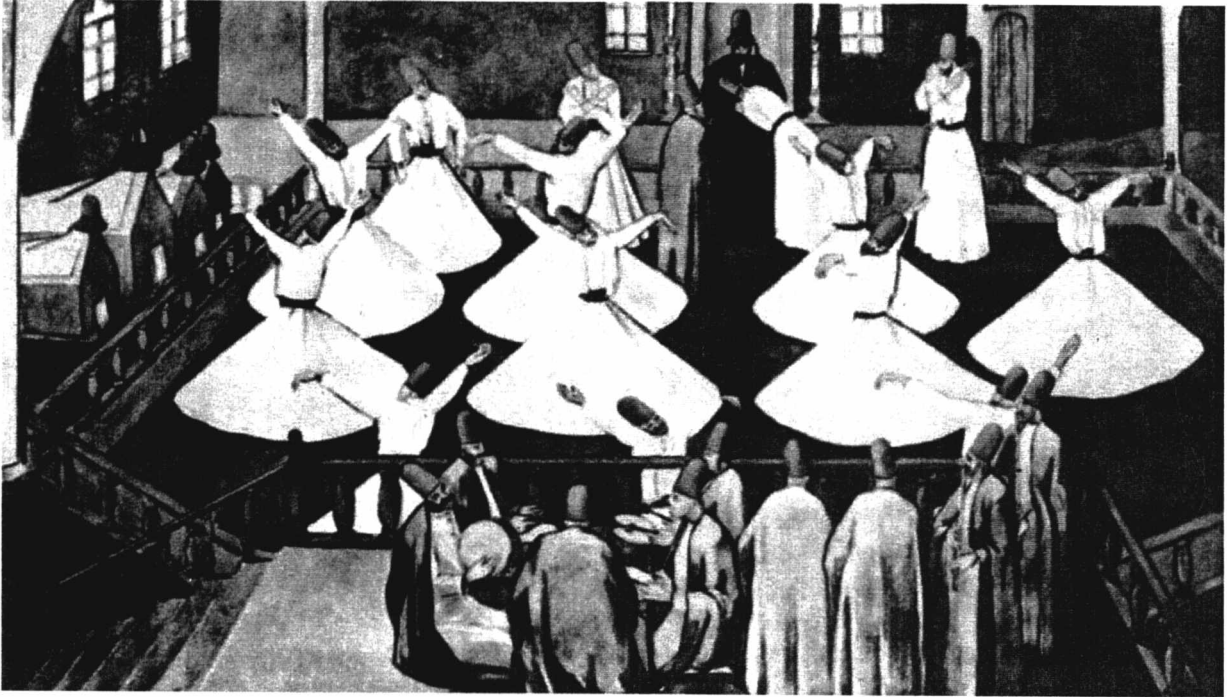
No desenrolar das danças, de mãos dadas, o grupo descreve formas variadas no espaço, conforme a coreografia, a tradição a que pertence e a simbologia evocada. A principal e mais comum é a formação em círculo, que pode abrir-se ou fechar-se, desenhando linhas, espirais, meandros na sua movimentação. As danças de pares são também bastante comuns e lembram diretamente a tradição das danças de roda festivas. A direção da roda igualmente varia de sentido. O significado da direção empreendida em cada dança depende da tradição em que se insere, ou do simbolismo impresso pelo coreógrafo. De modo geral, compreende-se que o sentido horário, lado esquerdo, é a direção do passado, e o sentido anti-horário, lado direito, do futuro. Conforme Bernhard Wosien (2000, p.30), no sentido horário estaria o fluxo das lembranças e do contrário, o fluxo do conhecimento e da iluminação.

A posição das mãos e dos braços carregam simbologias distintas. Antes de qualquer movimento, no ato de juntar as mãos entre si, os dançarinos formam um campo de energia que circula no grupo, pela posição das mãos: uma com a palma para baixo – simbolizando o dar, e outra para cima – simbolizando o receber. Também encontrei palavras de Bernhard fazendo essa indicação claramente: “Quando os dançarinos se ordenam num círculo, de acordo com a tradição, eles se dão as mãos. A mão direita torna-se a que recebe e a esquerda a que dá” (Wosien 2000, p.29).

Essa é também a posição das mãos dos *dervixes* na sua dança do giro: a direita em direção ao alto, com a palma para cima e a esquerda direcionada ao chão, com a palma para baixo, sendo o corpo o eixo da ligação de céu e terra.

Entretanto, como bem nos lembra Renata Ramos, nas Danças Circulares “o importante é estarmos com as polaridades invertidas, isto é, uma palma virada para cima e outra para baixo, fazendo a energia fluir de maneira equilibrada.” (Ramos, 2002, p.185).

Braços estendidos para baixo (dizemos em “V”, pois é o desenho que se forma na junção dos braços de um e outro dançarino no círculo) significam



*Dança ritual Mukabele da
ordem Dervixe Mevlevi
Aquarela turca*

a conexão com a terra; braços dobrados na altura do coração (dizemos em “W”), representam a conexão na roda, no aqui e agora; braços elevados para cima, em direção aos céus, conexão com o infinito, a força superior.

Há também a posição em que os braços se cruzam em espiral, simbolizando “força, unidade e eternidade” (Barton, 1995, p.07).

Igualmente comum é a posição em cesto, em que os braços se entrelaçam, formando uma trama, em que os dançarinos ficam muito próximos uns dos outros. Há uma imagem conhecida, na arte antiga, que revela essa mesma posição na dança, reafirmando, de alguma forma, a ligação e a permanência da simbologia da dança do passado no presente.

Segundo Gabriele Wosien, os ritos funerários, de caráter comemorativos, incluíam procissões com cânticos e danças na tumba. “Muitas danças funerárias eram executadas com os braços entrelaçados, em torno do féretro ou da pira funerária. Tinham caráter protetor e simbolizavam a unidade da vida e da morte” (Wosien, 1997; p.68). Muitas danças circulares hoje trazem a simbologia da proteção e da força do grupo ao realizar o gesto de mãos entrelaçadas, em cesto.

O espaço, o centro

Preparar o espaço, estabelecer um centro faz parte do ritual das danças sagradas. Tal como o círculo, tudo converge para o centro. É nele que está simbolizada a fonte, a criação, a luz, o ponto comum que une a todos. É ao redor de um centro que a roda gira. Este centro pode ser imaginário ou concretamente delimitado com toalhas, lenços coloridos, velas, flores, incenso e outros arranjos com objetos ou símbolos diversos. Não há uma regra. Luiz Berni fala da sua concepção e experiência:

O centro do círculo é a manifestação. É a criação. Neste centro pode haver uma vela. Eu, particularmente, trabalho assim. Esta vela tem a função psicológica de ser um catalisador da atenção, ao mesmo tempo em que simboliza a *luz da consciência*, a luz menor que está dentro do homem, a sabedoria que está envolvida na busca da harmonização com os ritmos cósmicos, pois: ‘*assim como é em cima, é embaixo*’. (Berni, 2002, p.67. Grifos do autor)

Para mim, preparar o centro é também acolher. A beleza de um centro chama os participantes já estabelecendo uma conexão: este é o nosso espaço. A partir de um centro configurado especialmente para o encontro, revelamos o caráter incomum do encontro, com o toque sutil de flores ou uma vela sobre lenços coloridos, como a convidar: celebremos, vivamos um ritual de comunhão! Vejo em sua organização uma importante marca de quebra do cotidiano, em que tudo passa e nada nos acontece, pois não paramos para observar e sentir os detalhes, o misterioso que nos cerca. Com o centro preparado, abrimos as portas para o acolhimento: dos que estão entrando na roda e do que pode chegar à roda, a cada um.



*Grupo dançando com a
posição de mãos dadas em
espiral.*
Unicamp - Campinas, SP.
2004



Dança funerária.
Mural tumba etrusca. Ruvo.
Nápoles.
Século IV a. C.

Grupo dançando com braços em trama-cesto.
III Encontro Brasileiro de
Danças Circulares Sagradas.
Embú das Artes, SP. 2004



Para organizar a roda e impulsionar o trabalho, há uma figura essencial: o *focalizador*. Ele não é um professor, não é um líder. Partícipe da roda, lado a lado com todos formando o círculo, ele é a pessoa que dá apoio e segura o foco da dança.

O focalizador

Focalizador é aquele que mantém o foco de uma vivência, ou seja, aquele que orienta e apóia as pessoas numa vivência, dirigindo-as na direção de um objetivo. (...) *o focalizador mantém algo mais que a simples ordem física das coisas*. Ele faz uma conexão com energias mais sutis que dão apoio à vivência do grupo em questão, sentindo as vibrações harmônicas e desarmônicas. (Ramos, 2002, p.189)

Se é o *focalizador* quem apresenta a coreografia, demonstra os passos e acompanha o grupo no seu processo de crescimento, seja numa única sessão ou numa série de encontros, é ele também que está com a responsabilidade de “ler” os movimentos do grupo, dando-lhe continente quando necessário. Na medida em que fica atento ao desenvolvimento da roda, pode criar e garantir um ambiente propício, aberto ao fluir leve e flexível da dança, para que o encontro aconteça da forma mais plena possível.

A origem da denominação *focalizador* provavelmente se encontra na dinâmica do trabalho da Comunidade de Findhorn, onde os grupos que atuam nas diferentes instâncias da vida comunitária contemplam esta figura na sua organização. O livro “A verdade interior”, publicado no Brasil, apresenta uma seleção das principais idéias e fundamentos filosóficos e espirituais que sustentam o trabalho daquela comunidade. Traz também informações e dados históricos sobre a constituição da Fundação Findhorn. Nele encontramos a seguinte referência sobre o *focalizador*:

Quase todos os departamentos da Fundação funcionam como um grupo e cada grupo tem seu focalizador. O focalizador não tem o intuito de ser um líder no sentido de dar ordens; é sim a pessoa que adquiriu respeito por sua capacidade de entrar em sintonia com as necessidades do todo (Walker, 1998, p.169).

Sintonizar. Perceber o todo. Manter o foco no que vai ser realizado, no que será compartilhado. É essa mesma a idéia do focalizador no círculo de dança. Ele não é um instrutor, responsável por repassar uma técnica, mas certamente reúne uma experiência maior do que os participantes da roda. Ademais, aprende-se a dançar dançando, na roda, ouvindo a música, com todos, no exato instante em que a música preenche o espaço e convida – vamos dançar! A sessão de dança circular não é assentada na técnica. Na repetição dos passos, dançando, o corpo vai se apropriando de ritmo, compasso e melodia até permitir-se fluir em harmonia no girar da roda, com todos.

Harmonização Geralmente há um momento inicial em que o focalizador, antes de começar a dançar propriamente, justamente chamando o foco de todos para “o aqui e agora”, propõe a harmonização, buscando a conexão de todos na criação do espaço sagrado do grupo. Como um exemplo desse momento, cito o relato de uma focalizadora experiente. Ela diz que, nesse momento inicial, após darem as mãos, pede

(...) para que fechem os olhos e dêem uma grande respiração, o que possibilita a cada um trazer todo o seu ser para dentro da roda. Em seguida, colocamos nossa atenção em nosso corpo físico, templo de nossa alma, como já afirmavam muitas tradições espiritualistas. A partir daí, fazemos nossa conexão com o céu e com a terra, símbolos da energia espiritual e material para, em seguida, percebermos nossa ligação com as pessoas à nossa volta, através da união de mãos. Focamos o *cardíaco*, ponto do meio, ponto de ritmo, amor e harmonia. (Ramos, 2002, p.186)

Os elementos aqui destacados oferecem uma vaga idéia do que pode ser a experiência de entrar na roda, de dançar no círculo. Nada vai substituir a vivência direta. É preciso entrar na dança para compreender o seu significado mais profundo e, quem sabe, ser capturado pela sua força e beleza. Na dança circular sagrada não é a técnica o principal. O essencial é a entrega.

Acolhida e expansão da dança na roda

A roda ampliada: fonte e descendência

⁵ Chamo atenção para essa “filiação” das Danças Circulares Sagradas por saber que existem outras propostas de dança que também se desenvolvem em círculo e que também podem ser chamadas de sagradas. O *sagrado* não é prerrogativa do movimento que estamos enfocando. Há que citar o movimento fundado no final dos anos 60 nos Estados Unidos, por Samuel L. Lewis (1896-1971) conhecido como “Danças da paz universal”, hoje também difundido no Brasil. Cf. www.dancesofuniversalpeace.org e www.semeiadanca.com.br. Em sua dissertação de mestrado Luiz Eduardo Berni discute alguns aspectos desse movimento. (Cf. na bibliografia:BERNI, 2002).

É o próprio Bernhard quem afirma:

O trabalho de dança em Findhorn, a comunidade do norte da Escócia, tornou-se, desde 1976, um exemplo de uma rede internacional de meditação pela dança. Pela atuação de muitos entusiastas pela dança que haviam descoberto as dimensões religiosas da dança como uma verdadeira meta pessoal a ser alcançada, a *Sacred Dance* (Dança Sagrada) se espalhou por uma grande parte da Europa e por todo o mundo ocidental. (Wosien, 2000, p.25. grifos do original).

Da rede criada a partir da Fundação Findhorn, as danças se expandiram e assumiram diferentes denominações, conforme o tempo e o espaço em que foram e são praticadas. *Danças meditativas, danças sagradas, danças circulares, danças circulares sagradas* são denominações que podemos identificar como pertencentes ao universo inspirado na proposta e prática do mestre alemão⁵. No trabalho com as danças que se desenvolveu ou prosseguiu depois de Bernhard Wosien, e diretamente proveniente dele como fonte, poderíamos identificar duas matrizes: a linhagem que vem de Findhorn e a linhagem do norte da Europa, especialmente com os ensinamentos de Maria-Gabriele Wosien, na Alemanha e Friedel Kloke-Eibl, na Holanda e também Alemanha. (Dijkstra, 2001).

Anna Barton

Do trabalho de Findhorn, sempre será lembrado o nome de Anna Barton. Foi ela que abraçou as danças e por 20 anos esteve coordenando o trabalho com as danças na Fundação Findhorn e, poderíamos dizer, a partir daí foi a responsável imediata da socialização e ampliação do círculo sagrado das danças. Anna Barton esteve pela primeira vez no Brasil em 1995 e certamente foi um privilégio para aqueles que puderam dançar e aprender algumas danças diretamente com ela. (Ramos, 2002)

Na introdução do seu livro *Espírito da dança*, publicado no Brasil em 1995, ela fala sobre os primórdios e o desenvolvimento das danças. Ao mesmo tempo, oferece-nos a sua concepção, o seu entendimento sobre a importância e os objetivos da dança sagrada.

Quando o professor Bernhard Wosien visitou a Comunidade de Findhorn e nos ensinou nossas 12 primeiras danças num workshop em 1976, eu não poderia imaginar que as Danças Sagradas, também

conhecidas como Danças Circulares, iriam se expandir tanto e trazer alegria e esperança para um número tão grande de pessoas do planeta. As danças que ele nos trouxe, juntamente com as que nós já havíamos coletado e outras que haviam sido criadas nos últimos anos, formaram o conjunto que hoje é conhecido como Danças Sagradas. São uma excelente ferramenta no trabalho de reconhecimento de nós mesmos como parte do Todo. Dançando juntos, curamos a nós mesmos e ao nosso planeta e descobrimos que podemos fazer o mesmo na nossa vida diária. (Barton, 1995, p. 05)

A Fundação Findhorn, desde 1976, promove anualmente o *Festival of Sacred Dance, Music and Song*, reunindo músicos e dançarinos do mundo inteiro. Conhecido como o *Festival de Dança de Findhorn*, durante uma semana, os dançarinos ocupam o centro do Universal Hall, para dançar velhas coreografias, já acolhidas no coração do movimento, aprender novas danças e compartilhar o espírito universal evocado pelo círculo de mãos dadas.

São dias em que vivemos momentos sublimes, mágicos, que nos reportam para a antiguidade, para as aldeias e as vilas de outras épocas quando a dança e a música tinham lugar de honra como ritual sagrado, como vivência comunitária. Acalentamos e renovamos a utopia de que o mundo pode realmente ser melhor, através da dança.

Abro parênteses. Aqui as palavras se misturam e talvez percam a clareza. É que estive em Findhorn para o *Festival 2004*... E eu não falava nem compreendia uma palavra em inglês! Nestas condições, pude comprovar que a dança é uma linguagem universal e que o círculo acolhe. Basta entrar na roda, abrir-se para o mistério, deixar-se penetrar pela música que ecoa e preenche o espaço, acreditar na força da dança e nos companheiros que lhe estendem e seguram as mãos no círculo. Não precisamos de palavras. Fala o corpo, o gesto do corpo no silêncio. Silêncio compartilhado com os outros dançarinos e cultivado nos acordes da melodia. Tanta beleza! Fecho.

Revivemos, no Festival, a celebração da vida, honrando a história dos povos trazidos para a roda. No encontro com o passado, reafirmamos o presente. Pois, como disse Anna Barton, “Quando repetimos os movimentos realizados ao longo dos séculos por inúmeras gerações, despertamos, da *memória do planeta Terra*, o significado profundo contido em cada gesto” (Barton, *apud* Carvalho, 2002, p.08). Naquele *Festival de Danças Sagradas* o momento é intensificado quando dançamos ao som da banda, que canta e toca músicas de todos os povos. Dançar ao som de música ao vivo é experiência profunda e inesquecível. A força experimentada e sentida nas rodas durante o *Festival*, reverbera e prossegue com os dançarinos. É essa força que não permite a roda parar. Do norte da Escócia segue, continuamente, a girar pelos quatro cantos do mundo.

Filha de Bernhard continua seu trabalho, pesquisando, coreografando e ensinando as *danças meditativas*. Estudou a tradição das danças dos Dervixes

Maria-Gabriele Wosien

Mevlevi (irmandade que celebra os seus rituais girando ao redor do próprio eixo), em Londres e na Turquia; estudou a filosofia e mitologia hindus, sobre as quais coletou e publicou materiais pesquisados nas suas viagens à Índia (Wosien, 2002). Esteve no Brasil várias vezes, ministrando workshops e cursos de dança, tendo vários livros publicados em português. Em seu último livro “Dança: símbolos em movimento” (2004) reafirma o caminho ancestral e religioso na “oração em movimento”. Escreve: “quando os símbolos são traduzidos em movimento, acordam na alma imagens esquecidas e levam-nos a experimentar uma profunda consciência de nós mesmos”.

Friedel Kloke-Eibl Aluna e discípula direta do mestre, com o qual colaborou como sua assistente, é bailarina e coreógrafa. Sob os auspícios de B. Wosien deu início ao primeiro *Centro Para Professores de Dança Sagrada e Meditativa*, onde o próprio foi professor visitante por dois anos. Hoje mantém na Holanda um instituto de dança e movimento, chamado DEMIAN e mantém grupos de formação na Alemanha e na Suíça (*Roda de Luz*, 2003). Esteve pela primeira vez no Brasil em 2003, tendo ministrado cursos de dança em várias cidades, entre elas São Paulo e Rio de Janeiro.

Tomando o ano de 1976 como marco e referência da criação das Danças Circulares Sagradas, no contexto já explicitado, praticamente já há três décadas o movimento está acontecendo, está vivo, nas mais variadas e distantes regiões do planeta. daquelas matrizes originais, muitos outros coreógrafos, estudiosos, pesquisadores e professores das danças surgiram, com particulares formas de ensinar, com diversos conteúdos, diferentes passos e coreografias, mas todos com o desejo de ampliar a roda e honrar os diversos povos que são trazidos para o círculo. Pois, como disse Bernhard: “ensinar a meditação da dança é uma tarefa muito pessoal, tão pessoal quanto é a conexão de cada um de nós com Deus” (citado por Dijkstra, 2001, p.22).

Anastasia Geng Uma contribuição que também precisa ser lembrada, pela sua particularidade e pela aceitação incontestada nos círculos dançantes, vem do trabalho de Anastasia Geng (1922-2002). Anastasia nasceu na Letônia, e é de lá que provém a música e os passos das danças que criou nos anos 1980, associando-as a certas plantas medicinais, certas árvores, aos ciclos da lua ou outros aspectos da vida (Von Schwichow, 2002). A partir do rico e vibrante folclore dos países Bálticos, Anastasia coreografou 38 danças associando as qualidades das flores que compõem o conjunto dos *florais do Dr. Bach* às danças populares daquela região – Letônia, Lituânia e Estônia.

Sua proposta se insere na mesma direção daqueles que utilizam as danças e o movimento como instrumento de terapia e crescimento espiritual. Anastasia acreditava no poder da dança meditativa, na possibilidade de tocar as profundezas do ser e provocar transformações na vida daquele que se entrega à dança (Dijkstra, 2001). Suas palavras revelam esse caminho: “a dança coloca questões ao meu corpo e o corpo responde. Mas isso somente é possível se não formos forçados a dançar de um modo tecnicamente

perfeito.” (Dijkstra, 2001, p.128).

Em 1996, as coreografias de suas danças são publicadas em livro, na Alemanha, sob o título “A. Geng: Bach-Blüten-Tänze” (Von Schwichow, 2002). Hoje em dia, suas danças são amadas e dançadas não só na Alemanha, mas em muitos lugares do mundo, inclusive em Findhorn. Decididamente, as *Danças dos Florais* estão incorporadas ao repertório das danças circulares mais conhecidas e reconhecidas.

O Brasil na roda

⁶ Em 1992, o grupo de pessoas residentes na comunidade confere-lhe estatuto legal, por meio da criação de uma associação sem fins lucrativos, quando então passou a ser chamada pelo atual nome: *Centro de Vivências Nazaré*. Cf.: www.nazarevivencia.com.br; site consultado em 28/02/2005.

No Brasil, o princípio das danças circulares também está associado a uma comunidade, conhecida como *Comunidade de Nazaré*. Situada nos arredores da cidade Nazaré Paulista, no Estado de São Paulo, e fundada no início dos anos 1980, tem em suas raízes a inspiração na comunidade da Escócia. Os idealizadores da *Comunidade de Nazaré*⁶, em visita à Fundação Findhorn, motivados pela organização e trabalho lá realizados, convidaram a americana Sara Marriot, então residente em Findhorn, a vir ao Brasil e contribuir com a criação e estruturação de uma comunidade naqueles moldes. Em 1983, Sara Marriot, com quase 80 anos de idade, passou a residir no Brasil, em *Nazaré*, onde permaneceu até 1999.

Provavelmente este foi o canal pelo qual as danças chegaram aqui. Ou melhor, pelo qual começaram a ser praticadas e difundidas. Pois devemos citar que em 1984 o mineiro Carlos Solano Carvalho viajou para a Escócia e residiu na comunidade da Fundação Findhorn por seis meses, onde entrou em contato com as Danças Circulares Sagradas (Carvalho, 2002). Tempos mais tarde começou a dançar em diversos espaços no Brasil. Ele nos conta:

De volta a Belo Horizonte, em 1986, comeci a reunir amigos, e dançávamos informalmente. Mas a paixão pela Dança resultou em um trabalho mais organizado, que evoluiu aos poucos, assumindo primeiramente a forma de cursos isolados e depois, de aulas regulares e promoção de eventos. Foram anos de trabalho nos mais variados ambientes: clínicas, institutos, escolas, empresas, órgãos públicos, praças, universidades, congressos, centros de cultura, não só em Minas, mas também em outros estados (Carvalho, 2002, p.07).

De qualquer forma, sem nos prendermos à rigidez de estabelecer “a origem” no Brasil, consideremos que a dança circular era uma prática presente no trabalho de Findhorn e também foi sendo incorporada no trabalho de Nazaré. Além do que, com a residência de Sara no Brasil, amigos da comunidade escocesa puderam visitá-la, alguns dos quais trouxeram as danças e socializaram-nas. Esse vínculo permitiu não só o acesso ao aprendizado das danças, mas aos materiais, principalmente as músicas, gravadas em fitas K7 (Ramos, 2002).

Das notícias que temos disponíveis, sabemos que, na década de 1990, muitos brasileiros foram conhecer a Fundação Findhorn, participando de diferentes programas por ela oferecidos, em especial do Festival de Danças Circulares, organizado anualmente, como já fiz referência. Um pouco dessa história

está contada no livro *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*, de 1998. Primeira publicação sobre o tema no Brasil, o livro reúne as experiências de um grupo de brasileiros com as Danças Circulares Sagradas. Todos estiveram dançando em Findhorn, especialmente no Festival de 1996, quando as Danças completavam 20 anos. Da leitura depreendemos que 1990 foi a década em que as danças circulares ganharam expressão, alcançando visibilidade no país.

O depoimento de Renata Ramos oferece-nos alguns desses dados históricos: “conheci as Danças Circulares em 1992, quando fui a Findhorn pela primeira vez. Fiquei literalmente encantada e, em 1993, voltei à Escócia especialmente para participar de um pequeno treinamento com Anna Barton. De volta ao Brasil, comecei a ensiná-las.” (Ramos, 2002, p.11).

Em 1995, acontece a vinda de Anna Barton ao Brasil, para um workshop e um treinamento das danças. A presença de Anna Barton marcou o momento em que as danças “realmente ancoraram no Brasil” (Ramos, 2002), com a divulgação e expansão para um grupo maior de pessoas. Hoje as danças circulares estão vivas com grupos em praticamente todo o Brasil. Em constante movimento e formação, os grupos recebem a visita de inúmeros focalizadores estrangeiros, que vêm ao Brasil para ministrarem workshops e cursos de danças. Além disso, muitas pessoas estão pesquisando, resgatando e coreografando danças brasileiras para a roda. O movimento cresce sem parar e criativamente, construindo identidade e estreitando laços nas muitas e diferentes rodas que já bailam por todo o Brasil.

Um marco e um indício desse crescimento é a organização do *Encontro Brasileiro de Danças Circulares Sagradas*, realizado pela primeira vez em 2002. De lá para cá, muita gente dos diferentes estados brasileiros marca presença no grande acontecimento das danças circulares, em que já se transformou o encontro brasileiro. É realizado anualmente, nos dias do feriado de Corpus Christi, no Estado de São Paulo⁷.

⁷ Para maiores informações
cf. www.rodadospovos.com.br

Na roda, de mãos dadas, ao som das músicas de diversos povos, voltados para um centro comum, comungando a tradição de velhas e novas danças, o círculo brasileiro se move com a energia dos participantes, vindos dos quatro cantos do país. É possível imaginar a força e beleza de uma roda com 200 pessoas, ligadas entre si pela alegria de dançar?



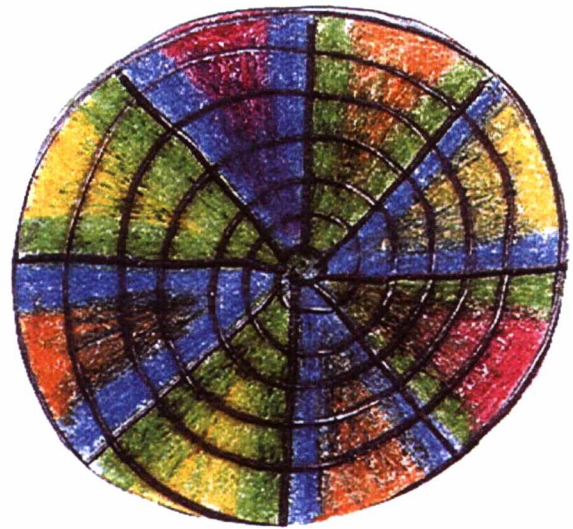
*III Encontro Brasileiro de
Danças Circulares Sagradas.
Embú das Artes, SP.
2004*



*IV Encontro Brasileiro de
Danças Circulares Sagradas.
Embú das Artes, SP.
2005*

4

Na dança com educadoras:
imagens, retratos, narrativas



Perguntaram-me: “Por que chama essa dança de Frontier? A fronteira é a barreira do meu país. Não é algo grande ou dilatável. Quando se chega à fronteira, chega-se a uma barreira”.
Em minha mente havia a idéia de Frontier como uma fronteira de exploração, uma fronteira de descoberta, e não uma fronteira de limitação.

Martha Graham

Entrando na roda

Retomo as palavras do filósofo, na sua indagação provocativamente lúcida: “Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?” (Garaudy 1980, p.13). O que aconteceria, penso então, se nós educadores tivéssemos a ousadia e a sabedoria de dançar a educação?

Dançar a educação... Fazer dançar a pedagogia... Sonho. Utopia. Desejo. Por isso fui para a roda dançar e pesquisar. Ao mesmo tempo em que, como aprendiz, procurava aprofundar minhas vivências com as Danças Circulares. Participando de cursos, treinamentos e eventos com diferentes mestres-focalizadores, fui entrando no círculo da dança com professoras, como pesquisadora-focalizadora, a buscar saberes e fazeres sensíveis. Meus e delas. Colocava-me na fronteira, para utilizar a bela imagem da dança de Martha Graham: uma fronteira de exploração e descobertas.

Entrei na roda com quatro grupos: dois no interior da universidade, com educadoras em formação inicial do Curso de Pedagogia da Unicamp e dois grupos de educadoras em formação continuada, da rede pública municipal de Blumenau – SC. Não desconsiderando a presença de dois participantes do sexo masculino que estiveram dançando, vou me referir aos membros desses grupos sempre no feminino: educadora ou professora, haja vista que a maioria, tanto na roda como no exercício do magistério, é feminina. Cabe explicitar também minha escolha por utilizar predominantemente o termo educadora: entre os grupos de Blumenau participavam não apenas professoras, mas outras profissionais da educação que assim, sob aquela denominação, ficam contempladas.

As rodas com as alunas na Unicamp, definidas explicitamente como campo de pesquisa, foram devidamente documentadas, seja em meu caderno de campo, com registros de todos os encontros, seja por meio de fotografias e de alguns registros em vídeo. Houve a coleta de outro tipo de material, nada usual: a produção das alunas ao final do semestre. Explico. Sugeri aos grupos que registrassem, da forma que melhor lhes parecesse, o percurso dos encontros, ou aspectos considerados relevantes, que pudesse expressar o encontro de cada uma com as danças. Diferentes linguagens apareceram: desenho, pintura, escultura, mosaico, poesia, prosa poética, relatório descritivo, relatório analítico, diário, cartaz, colagem. Resulta que, ao final do processo da pesquisa, estava de posse de um material heterogêneo e riquíssimo na sua diversidade. Foi preciso fazer escolhas: utilizei essencialmente os dados recolhidos no meu caderno de campo, apenas recorrendo aos outros materiais em situações pontuais, quando

julguei que enriqueceriam a análise.

Já os encontros com as educadoras em Blumenau, considerados parte do que chamei estudo exploratório, como aproximação às questões da pesquisa, não obedeceram a nenhuma sistematicidade de registros. Fazia anotações breves numa caderneta, de comentários e manifestações do grupo, observação de algum fato ou situação considerados relevantes. O que fiz regularmente foi listar as danças realizadas e as mais pedidas, ou preferidas, pelas educadoras. Um dia apenas, por conta dos acontecimentos singulares que dele fizeram parte, elaborei um registro mais detalhado, que compartilhei com as educadoras. Revendo o material do estudo exploratório, mesmo que pouco sistematizados, identifiquei dados relevantes e por isso estão aqui incluídos.

Considerando as experiências que foram distintas já na estrutura dos encontros para dançar, dentro e fora da universidade, com educadoras em formação inicial e educadoras atuando, tentarei apresentar alguns retratos dos encontros, por “tipologia” do grupo. Ou seja, vou contar a experiência com os grupos de Blumenau e com os grupos de alunas da Unicamp. No desenrolar da narrativa, vou acentuar as especificidades, características de um e outro grupo, mas no sentido de oferecer uma imagem de cada processo e não de comparar ou particularizar. Vou assim compondo imagens, retratos, também memórias, dando visibilidade à experiência e aos grupos.

Ao narrar a experiência, vou ligando pontos, traçando linhas que me conduzirão a uma análise posterior. Por ora, trato de mostrar os movimentos que fomos criando, no encontro com as educadoras, ensaiando passos – na dança e na pesquisa. Caminhos pelos quais fomos ocupando e desenhando espaços – dentro e fora, passado e presente, formação e experiência. Círculos. Espirais de vida. Mistérios.

Dançando com educadoras da infância: primeiros passos

Notas do
dia 10/4/2003

Quando cheguei na sala indicada para dançarmos encontrei, surpresa, um grupo de professoras bem-vestidas, como que arrumadas para um evento especial, algumas com salto alto, sentadas em cadeiras que ocupavam todo o espaço da sala, organizadas feito platéia de um auditório. Muitas já estavam com caneta e papel na mão. Ora, é claro! Elas tinham vindo para um *curso de formação!*

Assim foi meu primeiro contato com um grupo de educadoras da rede pública municipal de Blumenau-SC, com o qual dancei durante o ano de 2003, em encontros mensais, de abril a novembro. Esses encontros “para dançar” integraram o programa de formação continuada levado a efeito pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) daquela cidade, o qual consistia, de modo geral, em oficinas variadas envolvendo “múltiplas linguagens” oferecidas para educadores da Educação Infantil.

Como já havia trabalhado com a Semed em anos anteriores e conhecia um pouco a Rede, propus as Danças Circulares Sagradas como uma oficina do programa: eu oferecia a oficina e a Semed viabilizava minha viagem a Blumenau, haja vista que eu estava morando em Campinas-SP, durante todo o período do doutorado; eu disponibilizava meu repertório de Danças e o grupo me possibilitava uma aproximação ao trabalho de pesquisa (o que chamei estudo exploratório).

Durante praticamente todo o ano de 2003, viajei para Blumenau uma vez por mês, para me encontrar com dois grupos que se inscreveram na oficina: um grupo constituído de educadoras que atuavam diretamente com as crianças, em Centros de Educação Infantil e, em menor número, no ensino fundamental; e outro grupo constituído por coordenadoras pedagógicas dos Centros de Educação Infantil e algumas coordenadoras da Semed. Nos grupos, apenas um homem esteve dançando (era professor de educação física).

Os encontros com os dois grupos foram fundamentais para o começo da pesquisa, para direcionar meu olhar à procura de pontos a ser investigados no universo das Danças Circulares. Para visualizar algumas intrigas já levantadas, enfim, para identificar caminhos a seguir na abordagem do tema e questões que se revelavam. Eu estava aberta à aventura de dançar na roda com educadores. Não entrei com posições e idéias fechadas, com roteiros a ser seguidos. Apenas sabia que seriam encontros para dançar, nada mais

estruturado que isso. Muito mais que uma proposta, eu tinha um propósito: fazer as danças chegarem aos educadores e, na interação da roda girando, construir espaço para os acontecimentos – as surpresas. O que surgiria? Gestos, palavras, sentimentos, pensamento, gostos, desgostos – ação, reação, tudo poderia acontecer. E era tudo o que eu queria: ver acontecer.

O ponto de partida para fazer acontecer, era abrir espaço, preparar espaço para que o acontecimento se desse. Era como organizar um cenário, uma composição espacial ritualística, de modo a dar referência para o que iríamos vivenciar ou compartilhar. Como já fiz notar anteriormente, é um procedimento comum nos círculos das Danças Sagradas a preparação de um centro, ao redor do qual a dança acontece, e hoje é relativamente conhecido o efeito do ambiente sobre o comportamento das pessoas.

Preparando o espaço: centro que acolhe, ritual que chama

A Dança Circular é para mim um ritual de encontro, que traz para o presente, ao redor de um centro aglutinador, a ancestralidade; por isso, a cada encontro eu preparava o centro da roda com panos, toalhas, lenços como suporte e delimitação de um foco, colocando sobre o espaço circunscrito velas, incenso, flores e outros elementos conforme a intenção daquele dia. Pensando em termos rituais, o centro arrumado estaria no lugar do altar, em torno do qual, através dos séculos e em diferentes culturas, se elevam preces ou oferendas aos deuses. Na delimitação de um foco, a marca de lugar sagrado.

É importante arrumar o espaço para receber as pessoas e, ao preparar o centro da roda eu estava chamando, acolhendo os dançarinos. Ao mesmo tempo, como parte de um ritual, aquela preparação funcionava como o “era uma vez” dos contos de fadas, na medida em que transportava a todos para outro tempo, outro clima, de magia e mistério. Era uma marca que dizia: estamos aqui, mas não estamos. Vamos seguir por diversos continentes, diferentes épocas ao encontro de diferentes povos.

Considerando que as rodas aconteceram no espaço escolar, embora em sala especial, aquela arrumação do espaço central com flores, vela e outros elementos inicialmente causou comentários e perguntas: por que, para que aquilo? Esse foi um dos pontos polemizados no primeiro encontro com esses dois grupos. Conversamos sobre as idéias que tinham ou o que lhes havia provocado ou lembrado. Ouvir suas palavras, quase depoimentos, foi singular.

Apenas uma educadora reportou-se ao efeito do centro em termos de cuidado para o encontro, em sensação de conforto e acolhimento. Foi gentileza o que viu na disposição da flor no centro da roda. Os comentários que se seguiram levaram-me a relacionar mais ainda o centro com um altar, pois inúmeras educadoras fizeram relação com os rituais de macumba e candomblé. Fui percebendo, impressionada, como aquele centro causou profundo estranhamento, para não dizer mal-estar, principalmente com a presença de uma vela acesa. Algumas educadoras contaram sobre suas vivências com essas práticas religiosas ou, antes, do distanciamento que sempre tiveram delas. *A vela no centro logo me lembrou macumba; aprendi que macumba era coisa do mal* – testemunhou uma participante. Outra educadora relatou que morava, quando criança, numa comunidade que praticava o candomblé onde eram comuns rituais que envolviam velas e flores. Contudo, não sendo a sua família adepta, mantinha-se longe, por instrução dos mais velhos – *Tínhamos curiosidade, mas era proibido chegar perto*. A reflexão em seguida foi sobre o diferente, o estranho para cada um: em regra nos ensinam a não chegar perto do diferente; somos fechados às expressões culturais e religiosas que diferem das nossas, concluíram.

O que poderia parecer apenas um detalhe, um enfeite, um adorno sem importância, mostrou-se carregado de significado e deflagrador de muitos contatos com as crenças de cada uma, provocando uma mexida, uma saída do lugar tranqüilo em que se achavam. O espaço realmente mexe com as pessoas! E naquele específico, mexia com a ordem simbólica, com elementos que são valores, hábitos, atitudes já cristalizadas diante do mundo. O centro revelou-se a abertura para o estranho e desconhecido universo das Danças Circulares, para o qual e pelo qual só podem seguir aqueles que se abrem aos mistérios do mundo.

É importante destacar que, na conversa, na troca de impressões, fui também explicitando minha compreensão da simbologia do centro, como foco, iluminação, luz, direção que une a roda. Afinal, era relativamente fácil entender: qualquer roda tem um eixo e gira em torno dele. Ali estava demarcado o nosso eixo, para o qual deveria se dirigir nossa atenção. Ali estava o nosso foco para conquistar a harmonia e o equilíbrio da roda girando, na união de propósitos. Se nossa atenção estivesse direcionada para outros pontos fora da roda, a dispersão se instalaria, e o círculo não se estabeleceria.

Mesmo que pudéssemos ou quiséssemos estabelecer ou marcar o centro abstratamente, na imaginação de todos, ainda assim faltaria algo: a marca de que aquele era um espaço sagrado do nosso encontro, diferente do nosso cotidiano, de atividades corriqueiras ou rotineiras e, como tal, requeria elementos simbólicos. Tomei como essencial arrumar o centro, principalmente no primeiro encontro de grupos que nunca haviam dançado no círculo.

Na roda que vai e vem: do estranhamento à constituição de um grupo dançante

Notadamente, o primeiro dia causou estranhamento e muita conversa. Não só no tempo previsto para a troca de impressões, mas durante as danças. Aconteceu o que tem se mostrado como característica de grupos que já se conhecem: demoram a se conectarem com o silêncio, na cadência da música, consigo mesmo. Entre professoras esse é um comportamento geral, já havia percebido desde que dancei com as alunas no curso de Pedagogia, nas minhas primeiras experiências e exercício de dançar, nos cursos que ministrava na universidade.

Mas era o primeiro dia. Era o momento inicial da exposição de corpo inteiro, o que significava dizer, da exposição de limites e dificuldades. As conversas, os risos, poderiam ser demonstrações de um certo desconforto diante dessa exposição solicitada pelas danças.

Depois, mostrar-se para os outros é complicado e difícil. Revelar-se por inteiro, de corpo inteiro, na Dança Circular, então? Esse o ponto de partida: a constatação de que a prática corporal, ao mesmo tempo aventureira, não era comum entre os educadores, mas era do mesmo modo necessária. Ali residia uma das minhas intrigas, que me mobilizavam a propor a roda para as educadoras.

O contato inicial com o segundo grupo parece que foi um tanto tumultuado. Se a memória não lembra, vejo na minha caderneta que fiz muitas anotações, com comentários em tom de registro estruturado.

Notas de 11/4/2003

Cheguei a pensar que não conseguiríamos harmonizar. Nossa! Como estava difícil, emperrado o começo com esse grupo! A roda era puro desencontro. Dispersão total! Era uma que queria dançar de salto alto, outra que soltava as mãos da companheira porque estava suando, outra que interrompia a roda (saía da roda) para fechar a porta que teimava em bater... Ai, ai, que aflição senti! Quase estava desistindo... Mas invoquei, enfim, os deuses da dança; chamei todos pra roda e pedi paciência pra mim. Tinha que acreditar naquele movimento: era só o começo, afinal. E, no final do dia, foi incrível, a roda rodando em harmonia crescente. Mais silêncio, os passos mais compassados, buscando um ritmo único – um ritmo de um grupo em formação. Era verdade, estávamos entrando no espírito da dança! Já estava acabando o dia... Mas foi preciso que eu relaxasse, olhasse aquela roda desordenada, mirasse aquele real caótico, para depois procurar sua fluidez – e começar a conquistá-la. A roda acabou com muita emoção, mexeu com todos, visivelmente. O efeito do círculo já se fazia sentir. De todo modo, guardei uma certeza: desafio!

Como era uma proposta deveras “diferente” as educadoras não

compreenderam, de imediato, a linguagem acionada, a linguagem das Danças Circulares. Precisaram de tempo para perceber que a direção era outra, que aquela dança chamava o corpo todo, os sentidos, a união, a concentração, atitudes, enfim, pouco exercitadas. Sutilmente os movimentos solicitados nas coreografias iam sinalizando o que faltava, o que precisava ser aprendido e, principalmente, que precisava ter disposição para aprender.

Mesmo que o desenrolar do primeiro encontro tenha sido diferente com os dois grupos, algumas características estiveram presentes em ambos. Pouca concentração, com barulhos, conversas, risos.

Ao passar dos encontros, algumas pessoas não retornaram, os grupos diminuíram de tamanho, o que de certa forma contribuiu para o maior entrosamento e proximidade entre os participantes. Nos dois grupos houve crescente concentração e sintonia. Pela forma como estavam dançando após cada encontro – mais soltos, alegres, descontraídos, concentrados e pelos comentários que formulavam, tornava-se visível que a roda, a dança, começava a tocar algum ponto. Estava mexendo os lugares comuns. As atitudes diziam que, pouco a pouco, estavam entrando no espírito da Dança Circular; estavam começando a compreender seu idioma. Crescia a calma, a emoção e a consciência de que estavam experimentando algo novo. Novidade maior: era “algo” e “momento” para si mesmas.

É importante assinalar que o processo de constituição de um grupo dançante não é linear. Tal qual a roda, que vai e vem, requer tempo para girar num ritmo compassado, sintonizado, centrado. Dando o devido tempo, o que pode se passar quando educadores entram numa roda de dança? Há uma passagem que conta um tanto da história vivida entre passos, compassos e descompassos, revelando ao mesmo tempo vários elementos que podem interferir no processo. Essa passagem está registrada no texto que produzi logo após um dos encontros, no qual fiquei “transtornada” e, para tentar compreender o acontecido, o “desandar” do grupo, precisei escrever.

Sobre um dia em que a dança esbarrou no espaço...

**Registro do
dia 15/8/2003**

Naquele dia, 7 de agosto, reencontrei o grupo com quem vinha dançando uma vez por mês, desde o semestre passado. Estávamos em espaço e tempo diferentes dos outros encontros: outra escola, numa sala de aula e no período vespertino. Pode parecer que não faz diferença dançar aqui ou ali, mas faz. E muita!

Ao lembrar daquela tarde, não sei dizer bem o que aconteceu... Mas, enfim, o que foi que se passou? A roda não andava. E era calor: Liga o ventilador! E era o barulho das cornetas da fanfarra da escola em ensaio (Não dava pra mandar desligar...): Vamos lá, deixemos o som lá de fora lá fora mesmo! E dava pra deixar? Tentemos!

O grupo estava disperso, desencontrado. E eu, espantada! Entre um passo e um descompasso pensava: como este grupo não tá dançando harmonizado hoje? Já caminhamos/rodamos bastante. Fizemos tantas rodas legais e fortes. Como análise do já compartilhado e vivido, eu sentia um crescendo no ritmo grupal. E naquela tarde... parecia marco zero!

Fiquei intrigada. Estava paralisada, passada, mexida com a tarde e seus acontecimentos misteriosos, que deixaram marcas evidentes, que desandaram a roda, mas não diziam por que e o que estava fluindo... É difícil encarar a falta de sintonia, o não-fluir, a amarração, o peso, a coisa entavada, a falta de jeito, a desarmonia enfim.

É claro que estava mexida com um episódio ocorrido no grupo da manhã, envolvendo uma pessoa isoladamente, logo no início da roda (ou, antes de começá-la), que demandou de mim uma atitude mais pontual, firme e nem tanto simpática. É ruim fazer esse papel, não é? Mas é do mesmo modo necessário... principalmente quando se refere a hábitos e atitudes. Como é difícil construir uma outra postura educativo-profissional! (Pra não deixar muito no ar, o episódio envolveu a questão: liga ou não liga o celular durante as danças!!!).

Tudo o que apontei até aqui é uma parte da questão. Acho que tem mais. Sim, e como tem! Tinha, por exemplo, um espaço escolar que oprimia... É, posso identificar uma espécie de opressão que emanava daquela sala – uma sala de pré-escola, repleta de desenhos mimeografados e coloridos pelas crianças. Uma decoração com cartazes estereotipados de menininhos e menininhas, se me recordo bem, colados na parede/lousa. E, principalmente, tinha lembrancinhas confeccionadas para os pais. Podíamos admirar uma série de “camisas” de cartolina, com suas gravatinhas pintadas todas iguais, formando um cartão para homenagear os pais. Na lousa ainda



permanecia a frase que certamente todas as crianças copiaram no cartão: pai amo você. Que dor que me deu olhar tudo aquilo!

Só ao final, na conversa/avaliação com a equipe, pude compreender um pouco do papel que jogou aquele espaço para o desandar da roda. Foi incrível e assustador perceber como o ambiente estava pesado, carregado: a organização daquele espaço revelava, de certa forma, o tipo de interação que tinha lugar lá dentro; dava pistas da relação pedagógica lá vivida. Que tristeza! Então é isso que estão ensinando às crianças no Pré? É só feiúra... repressão pura da beleza.

E assim vai-se educando esteticamente os meninos e meninas... roubando as expressões, as linguagens e colocando no lugar uma pobreza de expressão e imagem que não alimenta a imaginação de ninguém. Apenas amarra, prende, padroniza... atrofia! E depois, como discutir o gosto? Como pensar que alguém poderá escolher entre isso e aquilo, se na pequenez é submetido a estas barbaridades?

De que adianta falarmos disso e daquilo, de escola sem fronteira, de cidadão crítico, de formação de professores, de ciclos, de repertórios, etc., etc., se não conseguimos problematizar e colocar no centro do processo de construção de outra educação as barbaridades que vem se repetindo dia após dia, ano após ano nas escolas, pré-escolas, CEI's? Não é possível! Chega de feiúra no mundo!

Como equacionar estes disparates?

A dança é um caminho que vejo – para os adultos. Por isso acredito na proposta que estou desenvolvendo (e pesquisando). Dançando pode-se chegar a amolecer o corpo, a flexibilizar, a tocar o coração para fazê-lo abrir-se pra vida – tão mais rica e ampla e misteriosa que um desenho mimeografado... que os rituais impostos às crianças no dia a dia educativo... que o certo, o formatado, o único, o modelo.

Eu confio na dança, no espírito do círculo da dança: já caminhamos bastante. Só temos que cuidar mais do espaço, do tempo, para conquistar a harmonia, o fluir dos movimentos, a inteireza da presença na roda, no embalo da música. Esta é a principal lição tirada daquela tarde.

Nada se dá por acaso, vejam só! Justamente hoje li sobre Shiva, divindade hindu que é o benigno, o grande senhor da criação e da destruição, que, com sua dança frenética, faz o universo se movimentar, do caos à ordenação. Shiva o Deus da dança... fez-me lembrar que a dança foi para aquela sala, naquele dia para que estivéssemos de cara, frente a frente, com os processos arcaicos, forças antigas que precisam ser renovadas, reordenadas. Na dança da educação, renovar os espíritos, movimentar os corpos, despertar a criação. Não parece uma boa leitura para o turbilhão que se abateu naquela tarde sobre o grupo? Não é uma imagem forte essa de Shiva?

Tínhamos que estar lá para ver de perto, para sermos provocadas mais uma vez, até a indignação – que impulsiona a tomada de atitudes.

(...)

Tem também as palavras de James Hillman, “deixemos que o coração seja tocado”, pois o pensamento que passa pelo coração pulsa e se expande com mais força! O coração junta e distribui toda a energia da razão e do sentimento como dimensões essenciais de ser humano.

Fundamental: ele clama por beleza!

Nos encontros seguintes, fomos para um lugar mais apropriado à dança. Aliás, fomos para uma sala de dança, no Teatro Municipal de Blumenau. Que diferença movimentar-se num lugar bonito, com espelhos, piso de madeira, acolhedor. Retomamos, no novo espaço, o ritmo fluido da dança e foram intensos os encontros lá compartilhados. Nem sempre alegria e sintonia, mas o entorno chamava ao encontro e à sintonia.

Lembro especialmente do dia em que dançamos “a criança de cada um” – trabalhando com objetos pessoais ligados ao tempo de criança de cada um, dançando cantigas de rodas e coreografias que traziam ou evocavam o sentimento da infância. Igualmente foi especial o dia que dançamos “diferentes tradições religiosas” – Budismo, Hinduísmo, Cristianismo e Judaísmo – com coreografias que traziam para a roda povos distintos e seus deuses.



Encontros com muitos povos e com o círculo mágico: feito à mão

No decorrer dos 8 encontros realizados, dançamos 33 danças, trazendo para a roda coreografias tradicionais e contemporâneas. Muitos povos estiveram nos conduzindo, com músicas e passos circulares: Brasil, Grécia, Rússia, França, Escócia, Irlanda, Reino Unido, Israel, Índia, Letônia, Estônia, Eslovênia e povos da América do Sul.

O trabalho que fizemos com mandalas, desenhando imagens do círculo mágico, criadas pelos participantes, mostrou-se mobilizador. Tentei trazer para a consciência dos grupos o símbolo do círculo, sua importância e a possibilidade de desenhá-lo como forma de entrarmos em contato com suas características. Foi muito bonito o envolvimento das educadoras e as expressões de descoberta, quando atribuíam significado ao desenho.

Ainda mais desafiadora foi a proposta de bordarem num pano a mandala desenhada. Depois de um breve zumzumzum, conversando que não sabiam, que nunca tinham bordado, que não tinham jeito para isso, aceitaram como um desafio o bordado. Feito à mão: essa foi a produção final do grupo, que entrou na roda no nosso último encontro. Os bordados ficaram lindos mesmo!

Foi uma surpresa ouvir cada uma contar sobre o processo da confecção. Mais bonito ver estampado nos mandalas o processo de cada um na roda da dança. Pretendia unir todos os bordados num único pano, feito uma colcha de retalhos, ou melhor, uma toalha de retalhos, que pudesse compor nosso centro das rodas. Todavia, como estávamos nos despedindo, fechando o ciclo das rodas, não o fiz, mas as educadoras deixaram comigo suas produções. Foi para mim um grande presente.





Dançando na Pedagogia (1) Do ponto de encontro à expansão em círculos

Educação estética, cultural e política é uma disciplina eletiva do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi no espaço dessa disciplina que durante o segundo semestre letivo de 2003 estive dançando com um grupo de 46 alunas regularmente matriculadas no curso. Seguindo a estrutura acadêmica, bem como seu calendário, nossos encontros aconteceram de agosto a novembro, uma vez por semana, no período noturno (das 19 às 22h30).

A proposta não foi dar aulas de dança, mas vivenciar um outro espaço educativo, buscando acessar a forma essencial da Dança Circular Sagrada, sua especificidade: a circularidade, na roda de mãos dadas voltada para um centro comum, a simbologia evocada nas danças, a tradição e a diversidade cultural de cada povo trazido para o círculo. A possibilidade de meditação, de ouvir o silêncio na música dos povos, de ouvir o corpo na dança universal.

A proposta foi possibilitar um espaço de vivência **para o adulto**, momento de reencontro consigo mesmo e não um espaço para aprender a fazer com ou para as crianças (contrariando, de certa forma, uma tendência forte na formação de educadores). O trabalho com as crianças poderia ser uma consequência, um desdobramento no caminho de cada educadora, não uma direção *a priori* estabelecida no curso. Tanto que não “repassei” as danças, como um processo didático: tudo o que tínhamos era o momento. Apenas dançávamos.

Com essa dinâmica eu buscava dar continuidade à premissa que tem me guiado: para fazer com a criança, o adulto precisa fazer para si, pois não se pode encorajar o outro a viver uma aventura que nós mesmos não vivemos (Albano Moreira, 2002). Só um adulto que se responsabiliza pelo seu processo criador, que se dispõe ao autoconhecimento e se abre ao encontro do outro e das múltiplas linguagens poderá realizar uma educação de corpo inteiro – alma, espírito, totalidade.

Essa história, essencialmente experiência, pode ser contada de várias formas. Puxo um fio, entre tantos e estabeleço um começo: o primeiro encontro na criação de um espaço para dançar na universidade. Um dia em que, na noite, estabelecemos um ponto em torno do qual um círculo poderia se formar e se expandir em muitas rodas. Quando as alunas aceitaram o convite para seguir na roda, ao encontro da dança.

Primeiro encontro: o ponto

Escrevi em meu caderno de campo:

À tarde fiquei sabendo: 46 alunas matriculadas. Nossa! Será que cabe na sala nova? Será que todas sabem o que e como será a disciplina? Será que sabem que vão dançar, na roda, de corpo inteiro?

Registro
29 de julho 2003

À hora marcada (ou mais ou menos na hora...) foram chegando as alunas: **_ Olha, pra entrar tem que tirar o sapato!** Era a primeira frase que eu dirigia a elas, antes de qualquer outra fala. Estávamos inaugurando a nova sala da Faculdade de Educação, construída especialmente para dança e vivências corporais, com chão de compensado naval e tudo. Uma lindeza! Um luxo merecido para a formação de professores.

Ao chegarem, o centro já estava demarcado: toalha de renda branca e os quatro elementos dispostos sobre a mesma – logo todos nos sentamos no chão, ao redor. Uma grande roda: hoje vieram 33 pessoas, todas mulheres. Mas, todas queriam estar aí?

Começamos a conversa perguntando:

_ Vocês sabem o conteúdo dessa disciplina?

_ Não! O grupo respondeu conjuntamente...

_ Não mesmo?

_ Não! (E então falaram da expectativa, quando solicitaram uma disciplina de “núcleo temático”).

E agora, o que fazer? As alunas pareciam contrariadas...

Tudo bem, percebemos que houve confusão na matrícula – pois como disciplina eletiva, deveria ser apresentado já o programa para as alunas, que inclusive não seriam tantas, no máximo 35 vagas...

_ Concretamente, o que fazer? Porque, para dançar, é preciso querer, é de corpo inteiro, é entrega, é disposição; não pode ser obrigação, acentuei.

Seguimos a conversa. Um aspecto muito importante levantado pelas alunas diz respeito à arte no curso de Pedagogia. Aliás, à falta de arte. Diz uma aluna: **_ O curso é formatado, parece um disquete! Somos acadêmicos, a gente não vive! Tudo (de arte) é só um pouquinho... Precisamos de coisas que mexam com a gente...”.**

Foi muita conversa, muito em tom de desabafo das alunas que, parecia, estavam avaliando seu curso. Mediamos, colocamos as condições em que nos encontrávamos e formulamos uma proposta: como era uma disciplina eletiva, quem estivesse se sentindo muito contrariada poderia sair, procurar outra alternativa com a coordenação.

De modo geral, creio que todas compreenderam a questão e, me pareceu, estavam dispostas a correrem o risco e experimentarem a aventura que propúnhamos, da dança na roda. Então fizemos combinados de organização: horários, dinâmica dos encontros, roupas...

Não estava planejado, mas depois da longa conversa, quando todo o grupo parecia ter desabafado tudo (inclusive suspirando : **Ai! Tenho o TCC pra escrever!** propus a dança “*Coração de Criança*”. Com o canto e os gestos, o grupo harmonizou, entrou na roda e pareceu acolher o pedido e a invocação daquela criança... O grupo acalmou, começou a entrar em outra sintonia – começou a focar no coração? Acho que sim.

Senti que a cantiga mexeu com todos e reforçou o convite para a roda, para o contato com outras dimensões do nosso ser, nossa inteireza.

Fizemos um intervalo e, na volta, continuamos a pensar na disciplina. Um grupo de alunas ressaltou um ingrediente indispensável para essa proposta: a paixão. **_ É preciso se apaixonar pela dança, pela vida. É a paixão que move.** Ouvir essas palavras foi muito lindo e significativo para mim. Depois de tudo, estavam reafirmando essa qualidade, um desejo. Senti um ar de abertura para o novo, para a entrega, o que me deixou mais feliz e ajudou a recobrar minha disposição para a dança. Alguém também relacionou com a dança que fizemos **_ É o coração que mexe.**

Muito bem, mais uma fase passada e vamos dançar! Primeiro dançamos *Jacu* (América do Sul) e depois, pra fechar, *Dança da Cura, Equilíbrio e Agradecimento* (Pachelbel Canon). Foram rodas lindas. Harmonia quase total – como grupo acho que foi bem afinada a sintonia. Individualmente, é que percebi uma ou outra pessoa no descompasso. Entretanto, para um primeiro encontro e do jeito que começou, fomos, andamos, avançamos muitos passos.

Ao final, na sala iluminada apenas pela chama da vela no centro da roda, fechávamos o círculo da noite com a promessa de muitas surpresas e muitas vivências – intensas e belas. Internamente, eu senti que estávamos indo, como diz *Jacu* – “vamos, vamos, minha gente, é preciso ir”; e como simbolizado em *Pachelbel* – com equilíbrio e cura.

PS. A certa altura, olhei pela janela: lá fora, de longe, dois funcionários da Faculdade de Educação, olhavam para nós; através dos vidros olhavam para a roda da dança. Pensei: o que lhes vai à cabeça? Certamente que estavam presenciando (sendo testemunhas!) de algo novo na FE: dança de roda. Não que fosse novo, não pela novidade da dança, mas pela novidade da dança no espaço novo! Foi realmente marcante para todos nós – e pra eles também, creio eu. Uma sala

que não tem carteiras e na qual entramos de pés descalços... Que maravilha poder contar com um espaço tão especial como a nova sala ED 03. Que ela nos acolha e provoque/ testemunhe muitas experiências de criação e vida!

Deste começo, algumas passagens talvez não estejam claras no relato, dado que são anotações do meu caderno e, a princípio, com o caráter de memória pessoal. Anotei sem muitas delongas, pois estive envolvida na cena e, assim, as lacunas da escrita podiam ser completadas com a lembrança revisitada. Porém, na medida em que trago a público, constituindo matéria de análise, cabe algum esclarecimento. Primeiro, a respeito da reação contrariada da turma, diante do conteúdo explicitado para a disciplina: o projeto inicial, traçado juntamente com minha orientadora, responsável pela disciplina, era o de oferecer a disciplina com o caráter de eletiva. Como era clara a intenção de pesquisa, combinamos com a coordenação do curso que, na hora da matrícula, as alunas saberiam o conteúdo: danças circulares, um conteúdo vivencial, ou seja, dançaríamos nas aulas. Não foi o que ocorreu.

Devido a questões alheias a nossa vontade, a disciplina acabou sendo “eletiva – obrigatória”. Quer dizer, foi oferecida praticamente para todas as formandas daquele semestre, que precisavam integralizar os créditos. Por isso o descontentamento de algumas alunas (que queriam outro conteúdo e não dança) e, principalmente, o número excessivo de matriculados (inicialmente disponibilizamos apenas 30 vagas). Foram esses os fatos que fizeram com que nosso começo fosse tumultuado. O relato traça um ponto de partida, ao mesmo tempo marco da formação de um grupo na roda.

O ponto em expansão: formação do círculo

Ultrapassado o tumulto, a partir do primeiro encontro, fomos constituindo uma dinâmica que foi marcando o grupo, aproximando-nos. Fomos constituindo um ritual, tal como um princípio da Dança Circular. Os encontros, mesmo que no âmbito/formatação de uma disciplina curricular, eram encontros para dançar e a dinâmica que fui construindo trazia sempre essa proposta: não é falar sobre, não é aprender para fazer com as crianças. É fazer para si mesmo, falar para si mesmo a partir do que as danças poderiam falar. Era encontro com as danças dos povos, através do qual poderiam ser acionadas ou provocadas outras formas e dimensões do conhecer.

Todo o encontro começava com o grupo sentado ao redor de um centro preparado. Esse momento inicial era de conversa, troca, debate, informações. Eu perguntava: o que ficou do encontro passado? Lembranças, sentimentos, impressões, sensações, relações... Espaço livre para quem quisesse falar da experiência, já memória, com certo distanciamento, haja vista que passara uma semana entre um encontro e outro. Diante das impressões que fluíam, tentava não aprisionar o discurso nem formalizar o momento. Nesta hora, eu fazia algumas anotações. Também era a ocasião em que, se lembravam, escolhiam uma dança para repetirmos, como primeira dança da noite. Com isso buscava criar um clima de identidade, de envolvimento e descontração – poderia ser mais tranquilo começar dançando uma dança já conhecida. E foi acertado o encaminhamento.

Estava ensaiando esse movimento, não tinha muito claro por onde ir, como encaminhar. Pois, se de um lado eu pretendia provocar “rupturas” no “modo de fazer”, de certa forma “interditando” ou secundarizando a função preponderante em cursos de formação – o pensamento, a cognição, ao mesmo tempo não acreditava que a experiência passasse apenas pelo sentir. Não queria separar o que tradicionalmente/culturalmente foi separado. Ao advogar a inteireza do ser, a totalidade de ser humano, intuía a necessidade de um tempo em que o sentido viesse à consciência. Um tempo em que cada um pudesse tomar contato e pensar sobre o vivido, sobre o processo – seu e do grupo, sem com isso explicar a experiência. Era preciso considerar a importância de também perceber que algo acontecia, se acontecia e como acontecia, sabendo que alguns poderiam ser/foram tocados pela Dança Circular Sagrada e outros seguiriam indiferentes, outros resistiriam. De diversas maneiras, esse aspecto poderia ser observado: nos comentários, na postura de escuta, presença ou ausência, na empolgação com uma certa dança, na memória trazida à roda, na disposição para a dança.

Depois vinha a harmonização, a preparação para a Dança. Momento de introspecção, normalmente fechando os olhos, todos de mãos dadas, eu dizia algumas palavras convidando ao silêncio e a trazer toda nossa presença para o momento do aqui e agora. Era o início da roda propriamente dita.

A passagem de um momento para o outro era bem marcada. Eu tentava

demonstrar, na ação, o que era roda de conversa e o que era roda de dança. Fazendo essa chamada ao centramento, criava/tocava outro ponto do clima necessário para conectar um grupo no propósito da dança. Agora não era mais falar, pensar. Agora era viver, entregar-se a novos enredos, novas histórias trazidas nos passos das danças, nas melodias das músicas que logo preencheriam a sala.

Algumas vezes, entoávamos um mantra ou um cântico, trazendo todos para a mesma sintonia – abrindo um espaço para o sagrado, quebrando certos automatismos do cotidiano. Tomamos consciência que estamos em grupo, mãos dadas na roda, invocando diferentes povos, distintas tradições. E depois, era só a dança! Seguindo uma dinâmica, posso dizer própria do movimento das Danças Circulares Sagradas, então era o momento de focalizar as danças. O grupo já estava junto, mãos dadas, a partir da harmonização. Então eu mostrava a dança que dançaríamos. Essa é uma característica do movimento Danças Circulares Sagradas: aprende-se a dançar dançando na roda. Inicialmente, o focalizador apresenta a dança, segundo seu “jeito”, seu “estilo” – pode introduzir a dança mostrando cada passo ou mostrando a coreografia toda ou colocando a música ou mostrando os passos com a música; indicar o nome da dança, falar da sua procedência, de que povo ou tradição ela faz parte, qual a simbologia envolvida.

Eu geralmente começava dizendo o nome, a origem e mostrava os passos. Quando o grupo demonstrava compreender os passos em toda a coreografia, colocava a música e então dançávamos verdadeiramente. Repassando a dança, chamava atenção para a simbologia traduzida nos gestos, refazendo alguns, se necessário maior refinamento. Falar da simbologia da dança torna-se importante, pois conduz o grupo a outro patamar da dança de roda: não é “apenas” uma ciranda-cirandinha, alegre, brincalhona, festeira. Falar da simbologia dava a dimensão, mais uma vez, do espaço diferenciado que estávamos criando ali na roda, em cada roda. Trazia para a consciência a tradição revisitada, a tradição honrada pela memória contida em passos e música. Era o outro colocado claramente na relação. Poderia dizer: “o outro” entrou na roda! Restava saber: quem viu?

Outra coisa percebi hoje: quando eu falo do significado da dança, quando explico seu simbolismo, tenho a impressão que o grupo “incorpora” mais, entra mais na dança. Aproxima-se do sagrado? Seria esse o ponto de contato para abrir o caminho da dança circular ao coração? Essa impressão me veio observado as falas e comentários sobre o encontro passado e também com perguntas formuladas pelas alunas, pedindo esclarecimento sobre uma ou outra dança realizada. Poderá ser uma variável?

Registro
23 de setembro 2003

Propositadamente querendo provocar o estranhamento, para as primeiras rodas escolhi danças distantes de nossa tradição. Nenhuma brasileira. Parecia-me que, ao dançarmos, cantando cantigas brasileiras, conhecidas, não se constituiria aquela outra dimensão de que falei – ficaríamos no reino do conhecido, do seguro, do familiar e perderíamos a oportunidade de entrar

no labirinto dos povos, percorrendo um lugar que não se sabe onde, nem o que é. Além do que, pretendia evitar a clássica expressão – *Vou ensinar para as minhas crianças!* – tão comum do professor que aprende uma cantiga. Aprendendo a cantar a relação com as crianças é direta. Igualmente queria marcar: dançar, no círculo sagrado de que estamos falando, não é uma técnica, que se passa e repassa. É, antes, uma atitude que se vai conquistando. Por isso insistir em não ensinar as danças para as alunas, mas vivenciá-las. Como diria Friedel Kloke-Eibl (2003), é preciso trabalhar a dança, ao contrário de apenas ensiná-la. Neste sentido, tal qual entendo, ensinar é a técnica; trabalhar é o ritual, é abrir o canal para que o poder e a força da Dança Circular Sagrada sejam incorporados, na sua simbologia e na história do povo do qual é legado. É atitude, enfim, de abertura de todos os sentidos e, especial, do aprendizado do silêncio – na prática da “meditação ativa” proposta, possibilitando o encontro de cada um consigo mesmo.

Aprendizado do silêncio... Tal qual ocorreu com o grupo de educadoras de Blumenau, também aqui ficou evidente a dificuldade do grupo em fazer silêncio, em parar de conversar quando se entra na roda, dirigindo a atenção para um foco comum. O tema do silêncio me acompanhou durante todo o processo da pesquisa, foi recorrente em cada um dos grupos com os quais dancei. Por isso assinalo algumas passagens que encontrei no meu caderno de campo, sobre o caminho, lento, do encontro desse grupo com o silêncio.

Registro
2 de setembro 2003

O grupo já está mais solto, entrando mais na dança. Entretanto, ainda conversam um pouco durante as danças... Parece que é o caso em todo grupo que já se conhece, que convive: quando entram na roda da dança sempre há o que comentar...

Registro
9 de setembro 2003

Muito me impressiona a atitude das alunas (e de grupos que já se conhecem) na roda da dança – conversam, demoram a fazer silêncio, parecem fechadas para novas experiências, para o diferente, descentradas... Não é de todo esse grupo, claro! (mas tenho observado que é uma característica do pessoal “da educação”...).
(...)

É preciso muito trabalho para provocar a abertura. Minha curiosidade cresce. Quando será (e será que) a turma vai ouvir o silêncio, o seu silêncio?

Depois de um mês e meio de trabalho, no sexto encontro, pude vislumbrar um crescimento, maior integração do grupo entre si e com as danças. Parte do grupo, sempre é bom assinalar.

Registro
23 de setembro 2003

Parece que o espírito da dança está se evidenciando: na harmonia conquistada, no fluir dos passos, no recolhimento, no silêncio que tomou lugar na roda. Grande parte do grupo, eu sinto, já incorporou

esse espírito. Vê-se na atitude. Há uma turminha, alunas que parecem até visitantes, que ainda permanecem “à margem”. A dança circular ainda não tocou seu coração... Mesmo assim, nesse encontro estou contente – e com o processo todo.

Com o passar dos encontros, na soma das muitas rodas, o grupo, de modo geral, foi crescendo e integrando a simbologia das danças circulares. Nas rodadas de conversas, no início dos encontros, cada vez chegavam mais comentários, mais histórias, com impressões e sentimentos sobre as danças realizadas. Percebia uma ampliação de imagens, conteúdos simbólicos nas falas das alunas. O tempo é senhor, dizem os antigos. E, nesse caso, foi mesmo. Foi preciso dar tempo ao tempo para que a força e o significado da roda da dança pudessem se revelar e começasse a ser apropriado pelo grupo.

É preciso lembrar que nem todas as alunas estavam dançando por escolha. É certo, também, que a parte do grupo que estava mais ligada participava integralmente das danças. Havia, desta parte, uma entrega que fazia a roda girar com leveza e muita, muita harmonia. Normalmente depois do intervalo (que fazíamos em cada encontro, acompanhando uma dinâmica das “aulas comuns”) é que o grupo mais conectado se revelava. A turma diminuía. Nem todas as alunas voltavam para a sala e ficava fácil identificar a pulsação dos que permaneciam na roda. Era muita vibração e disposição para dançar, dirigidos por uma escolha, agora sim visível.

Há muito para pensar. Vida universitária, formação de professores. Tempo e espaço. Exigência e necessidade. Ruptura e criação. Experimentação. Ensaio. Como disse uma aluna, quando conversávamos justamente sobre o espaço, ou não espaço, da dança na universidade: *“A dança circular toca lá no fundo, num lugar onde a academia não toca. Por isso é importante ela estar aqui.”*

Registro
30 de setembro 2003

O círculo se move, roda na dança

Foram 14 encontros. Inúmeras rodas – uma para cada dança. Mais ou menos 40 danças. Diversas tradições. Rodas dos povos – distantes, próximos, conhecidos, desconhecidos. Grécia, Israel, Rússia, Escócia, Irlanda, Inglaterra, França, Letônia, Lituânia, Romênia, Brasil; Tradições Quéchuas e Inca; Budismo, Hinduísmo, Cristianismo.

Na seleção das danças contaram, inicialmente, minhas preferências, as que eu mais gostava, conhecia e tinha dançado muito. Aquelas que “estavam em mim”, como se costuma dizer. No círculo da dança não classificamos de difíceis ou fáceis, sem com isso negarmos a existência de coreografias mais complexas, mais elaboradas, geralmente compostas de muitas seqüências, com passos diversos, voltas, rodopios, deslocamentos irregulares no espaço. Há danças explicitamente meditativas, introspectivas, de ritmo lento, calmas; outras mais festivas, extrovertidas, eufóricas, de ritmo apressado, expansivas, agitadas. Todavia, como a proposta é todo e qualquer um poder dançar, o focalizador tem uma idéia sobre que danças seriam mais apropriadas para começar um grupo, quando se dança pela primeira vez ou ainda não se conhece o grupo.

No início também considerei esses aspectos e até conhecer o grupo, selecionei danças cujas coreografias eu definiria como simples. Embora, é preciso dizer, esta definição é muito, muito relativa. A experiência me mostrou: quem pode dizer da simplicidade ou não da dança é o próprio dançarino. Inúmeras vezes eu escolhia uma dança considerando a suposta facilidade dos passos e, quando apresentava ao grupo, não fluía, esbarrando em lateralidade, ritmo ou coordenação dos participantes. Essa é mais uma das qualidades da Dança Circular: ela conduz cada pessoa a sentir e perceber seus limites e possibilidades, sempre oferecendo um percurso, na repetição circular dos passos, para a superação, para a harmonização coletiva.

A partir desses princípios, orientei-me para a organização dos encontros. Observando atentamente o envolvimento e a participação do grupo, tentava captar que tipo de dança causava mais envolvimento, mais entrega ou mais resistência, mais desenvoltura, mais contenção ou mais fluidez, mais alegria, mais satisfação. Fui percebendo, enfim, que sentimentos e reações causavam as danças apresentadas. Com isso, ia redefinindo o planejamento dos encontros seguintes. À medida que ia escrevendo meus registros, refletindo e avaliando o processo, igualmente ia redefinindo as danças a ser propostas. O movimento do grupo me mobilizava. Eu saía à procura, entre um encontro e outro, da melhor proposta, para tentar fazer a dança chegar lá no fundo de cada um, para que ela pudesse falar a cada um, tocá-los.

Além do “estilo” das danças – calmas ou agitadas, simples ou complexas, também organizei encontros temáticos. Então reunia um grupo de danças que se relacionavam com o tema pensado por mim. Organizei sessões que

poderiam ser chamadas de “deuses e religiões”, “saudação à primavera”, “memórias de criança”, “florais”, “mensagens de paz”, “homenagem aos professores”. Ao explicitar o tema a ser dançado no encontro, percebi que a atenção do grupo era focada.

Houve um encontro em que o grupo desenhou mandalas. Foi após termos dançado várias vezes a dança “Mantra” (uma coreografia de Friedel Kloke), que é muito *delicada, serena*, com uma melodia *mansa e calma*, nas palavras das alunas. O grupo estava satisfeito com a dança, estava completamente absorvido por ela e então fizemos uma pausa: sentados no chão, propus que desenhassem uma mandala.

O que é mandala? Perguntei. Silêncio. Olhares questionadores. Uma ou outra pessoa arriscou uma idéia. Por fim, percebi que aquela palavra não fazia parte do léxico da turma. O que me surpreendeu foi a atitude: mesmo sem saber o que desenhariam, todos estavam com papéis e canetas e lápis coloridos na mão para produzir. A disposição foi incrível. Assim que falei um pouquinho sobre o símbolo, concentração e belos desenhos.

Ao final, cada qual apresentou sua mandala, que a seguir foi colocada ao redor do centro. Ficou mais bonito, mais cheio de vida o centro daquele encontro.

A esta altura, o grupo já estava sintonizado, capturado pelas danças. E isso contou muito para a beleza, com certeza!



Pedidos do grupo: toque da dança?

Com esse grupo eu fiz alguns registros em vídeo, gravando os últimos encontros. Agora, passado o tempo, distante do vivido, olho as imagens e me surpreendo com o que vejo. Lá está um grupo animado, integrado, alegre, entregue à dança. Pode-se testemunhar: o grupo entrou na roda.

Particularmente, quero falar do último encontro – um encontro explicitamente festivo. Para esta noite de encerramento foi marcada a socialização das produções/histórias/memórias de cada aluna sobre sua experiência de dançar no círculo na universidade. As histórias e as lembranças foram muitas, intensas e bonitas, configuradas em suportes que demonstravam o quanto o grupo entrou na dança e deixou-se entregar à circularidade. Havia um sentido de criação nas produções que contavam a experiência.

O sentido do que compartilhamos ao longo do semestre está estampado nessas produções e foi muito prazeroso e forte o que experimentei ao contemplar a materialidade das “memórias do vivido” pelas alunas, assim como de ouvir seus depoimentos na roda de conversa. De certa forma, foi um retorno que me indicava: pode seguir por aí! Senti-me fortalecida a continuar a pesquisa, a dançar com outros educadores.

Também planejamos fazer um lanche coletivo, cada uma trazendo alimento e bebida para compartilhar. O sentido de celebração esteve claramente presente e dirigindo esse último encontro. Estávamos muito próximas umas das outras. Era visível. E, se na lembrança isso escapa, ao olhar as imagens gravadas, a força e a pulsação do último encontro voltam à tona e permitem a recordação em movimento.

Além do lanche, combinamos de trazerem saias para dançarmos “a rigor”, como mulheres dançarinas, deusas, camponesas, figuras femininas, enfim, com as vestes girando, esvoaçando aos passos das danças, feito um ritual. E foi muito bonito ver a animação e a produção estética das alunas que, com suas saias, coloriram e enfeitaram ainda mais aquele encontro de despedida.

Nesta noite, dançamos as danças preferidas cujas músicas, a pedido, gravei num CD que foi reproduzido para o grupo todo. Esse foi meu presente para o grupo, meu gesto de gratidão para as alunas que acolheram as danças num processo crescente de envolvimento e participação. Mesmo não tendo repassado os passos das danças, compartilhei algumas músicas escolhidas por elas, marcas de significados e sentidos no grupo. A alegria era geral!

Outro fato que merece ser destacado: as alunas pediram para filmar uma dança para as suas “memórias” do Curso de Pedagogia. Explico. A maioria da turma estava no último ano de Pedagogia e, entre os rituais de formatura, fariam a produção de um vídeo reunindo imagens de momentos significativos e importantes de sua vida acadêmica. Fiquei surpresa com o

pedido, mas identifiquei nele o toque da dança: não posso saber em que medida e qual o alcance, mas a dança certamente falou para um grande número das alunas formandas. A minha alegria foi geral!



Dançando na Pedagogia (2) Nos círculos ensaiando circularidade

Dancei com outro grupo da Pedagogia da Unicamp, através de uma disciplina obrigatória, *Educação, corpo e arte*. Igualmente obedecendo a estrutura acadêmica, tivemos encontros semanais, das 19 as 22h30, no primeiro semestre letivo de 2004.

Tal qual a experiência com o grupo anterior, eram encontros para dançar. Mas a dinâmica do grupo foi outra, tanto nas minhas proposições quanto na receptividade e envolvimento das alunas. Com a experiência de um ano dançando com educadoras (em Blumenau e na Unicamp), fui avaliando os encaminhamentos e os procedimentos adotados por mim e, na medida em que julgava pertinente, dava outro rumo à roda, introduzindo modificações na condução dos encontros.

Um desses encaminhamentos diz respeito ao início da roda, a cada encontro: se com o grupo anterior eu começava fazendo uma rodada de conversa, provocando a memória dos participantes sobre o último encontro, com essa turma eu raramente chamei esse momento. Apenas perguntava se lembravam de alguma dança e se gostariam de repeti-la. Entrávamos na roda da dança em seguida. Por quê? No processo percebi o grupo dispersivo, com dificuldades para se conectar na roda e, nas primeiras vezes que adotei aquele procedimento de conversar sobre o encontro passado, o resultado não foi satisfatório, não ajudou a construir uma sintonia grupal. Elas não se ouviam! E há atitude mais delicada, para um educador na coordenação de um grupo, que precisar chamar a atenção, pedindo silêncio e respeito pelo colega que está com a palavra? Só após vários encontros pude traçar esse perfil da turma. E foi surpreendente percebê-la assim, principalmente tomando por base minhas primeiras impressões...

Registro
3 de março 2004

Estavam na sala 29 alunas – um aluno entre elas. Todos já atuam como professores, pois este curso está sendo oferecido para o PEFOPLEX (professores em exercício). De modo geral, é um grupo maduro, pessoas mais velhas, com maior vivência de escola – pareceu-me neste primeiro contato. Foi bem diferente receber este grupo, comparando com o do ano passado. O encontro fluiu bem, e a proposta foi recebida com entusiasmo.

Depois de falar da proposta do semestre, contei-lhes minha experiência como professora da Pedagogia e minhas indagações – as quais me trouxeram ao doutorado. Senti o grupo acompanhando



e compreendendo minha história – dialogava em silêncio, de certa forma vendo-se na história relatada, que incluía a afirmação do “roubo das cem linguagens”. Parece que o “roubo” é cada vez mais evidente e esse grupo sentiu-se envolvido no enredo que eu ia desenvolvendo, contando, refletindo, criticando. Envolver-se nesse caso significa concordar com o rumo do meu discurso. Eu senti assim: minha fala refletia elementos da vivência do grupo. Isso me deu mais tranquilidade para conduzir as atividades.

O grupo se apresentou (depois de uma longa fala minha...). A proposta foi: apresentar-se por meio de um desenho, um símbolo, uma representação. O grupo trabalhou mesmo! Todos desenharam, não ouvi ninguém dizer que não sabia – apenas manifestaram insatisfação com sua produção... Achei muito boa a disposição do pessoal!

Nessa rodada, deu para ter uma idéia da composição do grupo – pois se colocaram de um jeito não-usual, através do desenho. Acho que isso já direcionou para a abertura do curso, quebrando o gelo inicial e apontando para algo mais profundo, significativo, vibrante.

E fomos às danças. (...)

Bem tranquilo. Se de início houve murmúrios, conversinhas, logo o foco voltou para o centro da roda, que começou a fluir com certa harmonia. Eu dava uma indicação, e o grupo seguia, em busca do silêncio e da consciência no seu movimento.

(...) Primeiro dia de aulas na universidade, tudo estava um pouco lento. Inclusive a turma não estava toda presente – acho que só metade!!! Para um primeiro encontro, para um contato inicial com as danças, foi ótimo!

Lembrei a todos: venham com roupas confortáveis nos próximos encontros!

OBS. Devo assinalar também que, ao chegarem na sala percebia-se o espanto, a cara de novidade. É uma sala especial, com piso de madeira e não tem carteiras, além de não podermos entrar nela com calçado. Senti ali, mais uma vez, a importância do espaço.

Tal como anotei em meu caderno de campo, fiquei muito animada no primeiro contato com essa turma. O fato de serem professoras em exercício aumentava minha expectativa (e a minha imaginação) de que seria ainda mais aprofundada a experiência com as Danças Circulares. O início animador não impediu que o processo se mostrasse truncado e cheio de altos e baixos, com uma turma que se revelava desigual no interesse e na participação. Havia dois núcleos, por assim dizer: um de pessoas mais jovens, focadas na teoria, que facilmente se dispersava; e outro de pessoas mais velhas, focadas na experiência que se conectava com maior facilidade. Percebi, no decorrer dos encontros, que esses núcleos pouco trocavam, pouco sabiam um do outro,

não interagiam na dinâmica geral do curso, também em outras disciplinas. Essa foi uma característica marcante que identifiquei nesta turma e, talvez, tenha sido um dos aspectos que definiram o tipo de trabalho que foi possível desenvolver com as Danças Circulares.

À medida que ia fazendo essa leitura do grupo, trazia para mim o desafio constante de procurar estratégias para poder tocar os dois núcleos e, mais que isso, fazer a troca acontecer. Contudo, essa característica não se mostrou de saída, não estava transparente. Foi no processo de convivência, ao longo do semestre, que pude construir minhas leituras sobre a dinâmica da turma. Sentia-me provocada. A cada encontro, a cada roda, seguia pensando, matutando: qual será o ponto sensível dessa turma? O que lhes encanta, o que lhes mobiliza? No registro do quinto encontro fiz anotações sobre esses pontos, sinalizando minha busca em compreender por onde andava e poderia andar a turma.

E me deu uma tristeza nesta noite! Quando cheguei em casa, chorei. Coração apertado. Pesadas, sentidas lágrimas. Um “sem-saber” presente em mim. *E são professoras!* – é o pensamento que vem lá do fundo, com as lágrimas. *Como serão com as crianças? O que poderá trazer essas professoras para outro lugar?*

Registro

31 de março 2004

Que sensação de impotência... Tristeza. Só tristeza sinto agora. A irritação dos outros dias transformou-se em profunda tristeza. (...) Hoje é o quinto encontro, e a turma é uma roda desencontrada – muito pouco harmonizada. Sei que nem todos serão “capturados” pelo “espírito da dança”, mas a conversa, o tititi incomoda muito. Algumas alunas reclamavam, resmungando baixinho, do barulho. Eu ia tentando resgatar o compasso, não querendo fazer o papel daquela que dá o limite, que chama para a disciplina necessária a todo instante... Até então, a cada início das danças, vinha pontuando a necessidade do silêncio, da busca do silêncio, que é o caminho da meditação e do voltar-se cada qual para si mesmo. Fazia comentários sutis, no contexto de cada dança. Mas o incrível: parece que não fazia eco, pois as conversinhas, os risos, o tititi continuavam. É muito chato! Que dificuldade buscar a sintonia com esse grupo.

O que será que acontece?
É comum, num grupo de iniciantes, depararmos com essas atitudes. Mas... Já estamos dançando há mais de um mês! Por quê? O que se passa?
Serei eu? (Que não estou centrada?)
Será a estrutura do curso? (Noturno, pefopex?)
Serão os alunos? (Professores cansados de um dia de trabalho?)
Será que esses professores estão com uma “casca” tão dura assim?
Por que está tão difícil atravessar a fase inicial e caótica da roda?

Pensando bem... Não é bem isso. Muitos alunos já entraram na roda. Mas o que me vem martelando é: o que fazer com as diferenças – com os “barulhentos” que atrapalham os que conquistaram o silêncio?

Não dá para generalizar, mas uma boa parte, eu vejo e sinto, não está nem aí para as Danças Circulares... Triste!

Fui percebendo que as danças extrovertidas, eufóricas, vibrantes, aceleradas, desconcertavam a roda. A turma saía de si, mais ainda. No dizer brasileiro, virava carnaval! Era tanta a agitação da turma, que esse tipo de dança fazia acentuar a desatenção e a dificuldade de concentração. Mas as danças calmas, introspectivas, meditativas também desconcertavam. Em menor grau, é certo. Então segui por elas: fui escolhendo do meu repertório danças que propunham explicitamente o movimento para a calma, para o silêncio. Dentro desse repertório, a turma conquistou um pouco de coesão e harmonia na roda. Num processo irregular e desigual, todavia.

Foram 11 encontros, rodando com um repertório de 32 danças, tradicionais e contemporâneas. Grécia, Rússia, França, Inglaterra, Israel, Romênia, Índia, Letônia, Lituânia, Estônia, Escócia estiveram presentes nas rodas; foram povos lembrados e honrados nas coreografias dançadas. Em menor número de danças também circularam tradições dos povos da América do Sul e povos indígenas do Brasil. As danças de roda da tradição popular, como as cirandas brasileiras, igualmente estiveram presentes.

Sobre o repertório dançado e a “tentação” de aprender para ensinar

Uma preocupação explicitada pela turma foi justamente sobre a escolha do repertório. Só nos últimos encontros trouxe o Brasil para a roda. Por que eu não propunha danças brasileiras e por que a maioria das danças era da Europa? Queriam saber. Houve um encontro em que sentamos para falar especialmente desses assuntos, tentando responder às perguntas, à curiosidade explicitada. Tomando por base minhas anotações do caderno de campo, na conversa falei que era uma escolha minha.

Escolhi trazer, preferencialmente, músicas e danças de povos distantes, que *pareçam* estranhas a nós – para justamente permitir o contato com a diversidade cultural, cultivando o espírito universal de tolerância e cooperação através das Danças Circulares. Através do outro eu posso me ver e me conhecer.

Registro

24 de março 2004

Enfim, causar o estranhamento era minha opção, por isso comecei com um repertório mais distante do já visto ou conhecido, longe do que parecesse familiar, dos movimentos e dos sons de brasilidade. Sustentava a escolha na idéia de que o diferente iria provocar mais reações em busca de compreender e integrar a diversidade em cada um. Como já havia experimentado esse encaminhamento com o outro grupo da Pedagogia, considereei essa direção funcional. Além disso, pensava firmemente que tais danças, “estranhas”, tirariam o grupo de certos automatismos pedagógicos. Ou seja, afastaria a “tentação”, tão comum entre educadores, de verter diretamente para a sala de aula, de repassar imediatamente para as crianças, o que aprendem nos cursos, nas oficinas, nas vivências educativas enfim. No prosseguimento da conversa surgiram outras perguntas que demonstravam essa “tentação”:

Você não vai repassar em anotações os passos das danças? Quais os objetivos, além de dançar? Quer dizer, as danças circulares, na escola, com as crianças, por exemplo, poderiam ser trabalhadas com outros objetivos e conteúdos...?

Neste momento, expliquei que meu maior objetivo era propiciar a vivência e não o ensino/aprendizagem das Danças Circulares. Que era essencial primeiro fazer-sentir-vivenciar para depois, quem sabe, preocupar-se com o aprendizado sistemático, para passar adiante. (...) Retomei o sentido e proposição das Danças Circulares: elas valem por si – é só dançar! Mas é um *só dançar* que é profundo, pois mexe com símbolos, envolve vivências pessoais, valores, corpo, alma... Podem atingir dimensões que vão além de um *conteúdo* explícito. É mais sutil e profundo seu significado. Também chamei atenção para a tradição dos povos: ao dançarmos essa ou aquela tradição, estamos honrando seu povo e mantendo viva sua cultura; estamos ao mesmo tempo tomando contato com as crenças de tais ou quais tradições, por meio da simbologia evocada nas danças. Podemos encontrar em tal simbologia elementos que façam sentido para nossa vida.

Registro

24 de março 2004

Professoras. Estavam preocupadas em aprender para ensinar as crianças na escola. Só dançar não fazia muito sentido. Questão de ofício? Era o que me intrigava e por onde seguiam minhas indagações: o que fazem os cursos de formação que acabam produzindo atitudes como essa que poderia chamar de “produtivistas”, uma vez que estão direcionadas ao produto, a uma aquisição para o repertório de ensino? Tal atitude ainda poderia ser associada ao que tenho chamado de “didatização” dos conteúdos e relações na escola: não se partilha, não se troca, não se vivencia um determinado momento; faz-se um encaminhamento didático. Quer dizer, um encaminhamento que está no previsível do planejamento do educador, está assinalado nos objetivos de ensino-aprendizagem. A pergunta formulada por uma educadora, acima destacada, sobre algo a mais a ser trabalhado com as danças circulares para as crianças, segue claramente nesta direção. Lembra-me também a questão da arte a serviço de outras disciplinas, de outros campos de conhecimento, tendência ainda presente no cotidiano educativo. Experimentar a arte não se justificaria numa instituição que tem no ensino-aprendizagem seu foco. Dançar em círculo, igualmente. E, poderíamos concluir, se não faz sentido lá onde atuam, na escola, não faria sentido aqui onde estudam, na universidade.

No exato momento em que acabei de escrever a última frase, veio-me a idéia-pergunta: estaria residindo aí o fato da pouca concentração, ou falta de atenção, com as conversinhas, risos e tititis que, em última instância, seria uma falta de disposição para entrar na roda? Seria a falta de aplicabilidade do conteúdo que estaria provocando o afastamento-negação-resistência de uma parte da turma? Tenho ainda uma outra intriga constituída para reflexão: aquelas atitudes poderiam advir do fato de não ser um grupo aquela turma.



Ler a turma, ver-se professora e focalizadora: abrir canais

Conversa e dispersão. No início pensei que era comigo, que era a proposta da dança, que era meu jeito de encaminhar a proposta e meu estilo de focalizar. Mas não. Quando as conversas (dessas que chamamos paralelas) se potencializavam e atingiam meu centro (eu sentia que minha feição se transformava, ficava chateada) uma parte da turma explicitava claramente, como que me tranquilizando: *não é só contigo, não! É assim em todas as disciplinas*. Com o tempo, constatei: era uma dinâmica particular da turma que em si não era integrada.

Tinha também o horário: grande parte não chegava no horário previsto para o início. Invariavelmente. Parecia normal, muito tranquilo, que assim fosse. E o tempo previsto para o intervalo? Interminável. Posso afirmar que pelo menos metade da turma não regressava da “cantina”. Resulta que havia um ritmo antes do intervalo e outro bem diverso depois. Arrisco dizer que depois do intervalo retornava a metade da turma que foi tocada pela Dança Circular, aqueles que queriam dançar, que gostavam de dançar, que, enfim, estavam envolvidos.

A exemplo do grupo da Pedagogia com quem dancei anteriormente, fazia a maior diferença dançar antes e depois do intervalo. Primeiro pelo número de pessoas. No início, com a turma toda, chegávamos a 40 alunos. Após o intervalo, ficávamos com 25, 30 pessoas na roda. Fluía mais a roda nesse segundo momento da noite. Era como se os que ali permaneciam tivessem escolhido dançar. De alguma forma, houve uma escolha, sim. Então eu podia ver o prazer, o envolvimento. Quem ficava depois do intervalo queria a dança, não a presença na ficha de chamada, não qualquer formalidade.

Entretanto, a existência de uma turma que ficava e outra turma que ia embora (ou não voltava) dificultava a integração e a dinâmica do processo, pois não estar presente na segunda parte do encontro provocava um distanciamento do vivido. Entre o grupo que se formava ia sendo criada uma identidade, marcada na partilha do encontro que, aos ausentes, era estranho. Se não há partilha, é difícil haver comprometimento. Perde-se a história. Fica-se solto no fragmento de um ou outro encontro, sem uma visão mais geral que abarcasse vários momentos – os bons e os maus, os alegres e os tristes, os expansivos e os introspectivos. Assim se constrói a vida de um grupo. Minha percepção levou-me a ver nessa classe uma turma e não um grupo.

Talvez pela dinâmica que foi tomando forma nesta turma, cheia de altos e baixos, descontinuidades, também “me olhei” mais. Fui me percebendo focalizadora-com-jeitos-de-professora, na relação com dançarinos-alunos. Neste caso, impossível dissociar os papéis. Não era apenas uma sessão de dança, era uma sessão de Dança Circular com alunas, num espaço acadêmico

– não propriamente o espaço físico, mas o espaço curricular. Então, de certa forma, os papéis de professor e aluno estavam estabelecidos.

Fui percebendo minhas reações, meus sentimentos: na dança compartilhada mostravam-se. Às vezes de maneira clara, às vezes nem tanto.

Com este grupo estou me olhando e analisando meu jeito de conduzir a roda. Está estranho; parece que não estou fluindo, que não estou leve. Preciso me observar mais para ver se capto o que se passa. Acho que é um pouco aquela sensação de “começar de novo do básico” e também a percepção do cansaço das alunas, que chegam para a dança depois de um dia de trabalho! Não sei... vou dar mais atenção a minhas sensações.

(...)

Hoje o encontro foi legal. Pelo menos uma parte. Ao final houve conversas e pouca concentração ao dançarmos; também reclamações sobre as posições que a dança sugeria (dor no braço...). Mas, além disso, penso que rolou outra sintonia, em oposição ao pedido da dança (a música era um mantra, solicitava silêncio, meditação, contato interior...). Aqui também senti aquela velha sensação/ sentimento/ pensamento: como é difícil para os professores ficarem em silêncio! Junto disso me dei conta: estava com uma ponta de irritação (acho que era isso o “estranho” que vinha sentindo...). Onde ponho a minha irritação?

Registro
17 de março 2004

Tenho pensado muito no papel de professora – tenho achado difícil... Fico aflita ao perceber que nem todos “estão aí” para as danças. Isso me desanima e me faz refletir sobre a validade da proposta. Ainda não sei o que acontece, mas não tô achando legal. Claro que já recebi muitas manifestações positivas, seja na participação das rodas ou com palavras, comentários. Há um núcleo que está totalmente envolvido, que gosta, que deseja, que sente prazer e alegria em dançar. Ai! Não consigo deixar de pensar nos outros, aqueles que (parece) não querem, não gostam e estão na roda ausentes, pela metade... que acabam atrapalhando o fluir da dança. Parece uma energia estagnada! Devo me alegrar só com aquele núcleo que já se envolveu? Como não me abalar com aqueles que se colocam “fora”?

Registro
24 de março 2004

O que será que mexe com esse grupo? Que lugar é possível tocar? Seguia perguntando. Olhando para mim, olhando para eles, minha busca por propostas que mexessem com a turma, que pudessem abrir canais e estender fios para a identidade de grupo, foi maior. A certa altura da experiência, ao passar dos dias, meu incômodo e minha irritação diante das atitudes observadas, feitos de interrogação, me conduziram a planejar um encontro que promovesse o confronto com essa faceta não grupal. Assim pensando, organizei um encontro especial com danças que remetiam a um tempo de criança – como símbolo de aventura, brincadeira, imaginação, criação da novidade, da reinvenção da vida. Podia muito bem ser um caminho para abrir caminhos – de sensibilidade, silêncio, conexão em outro nível na roda

(consigo mesmo e com os outros). Era uma aposta. Nesta noite também o centro da roda foi preparado com esse propósito.

Registro
07 abril 2004

Trouxe “coisas de criança”, alguns objetos que para mim lembravam tempos de criança. Nada muito escolhido – tomei os objetos que estavam ao meu alcance, em casa. Ao redor do centro assim preparado, dançamos cantigas brasileiras.

Escravos de Jó, Senhor capitão (fulô), Coração de criança. Além das danças em roda, propus um relaxamento, deitados no chão, com a cantiga *Boi da cara preta*. Fez-se um silêncio na sala. A cantiga de ninar tomou todo o espaço, a conduzir cada um ao encontro da sua criança, viva na memória. Houve entrega. Surgiram muitas e diferentes crianças quando, ao abrirem os olhos, no final da cantiga, compartilharam suas lembranças. Crianças alegres, tristes, brincantes. Solitárias, medrosas, tímidas, faladeiras. Pintoras, estudiosas, inteligentes... Uma criança não apareceu. Uma aluna justifica: *eu não consigo pensar na criança que fui; não tenho lembranças*. Nossa! Eu me espantei, mas fiquei calada, não insisti que falasse, temi invadir sua história. Mas aquilo me provocou. Pensamentos e interrogações. O que terá acontecido a essa menina para não poder falar, nenhuma lembrança, da criança que foi? Nem na imaginação?

(...)

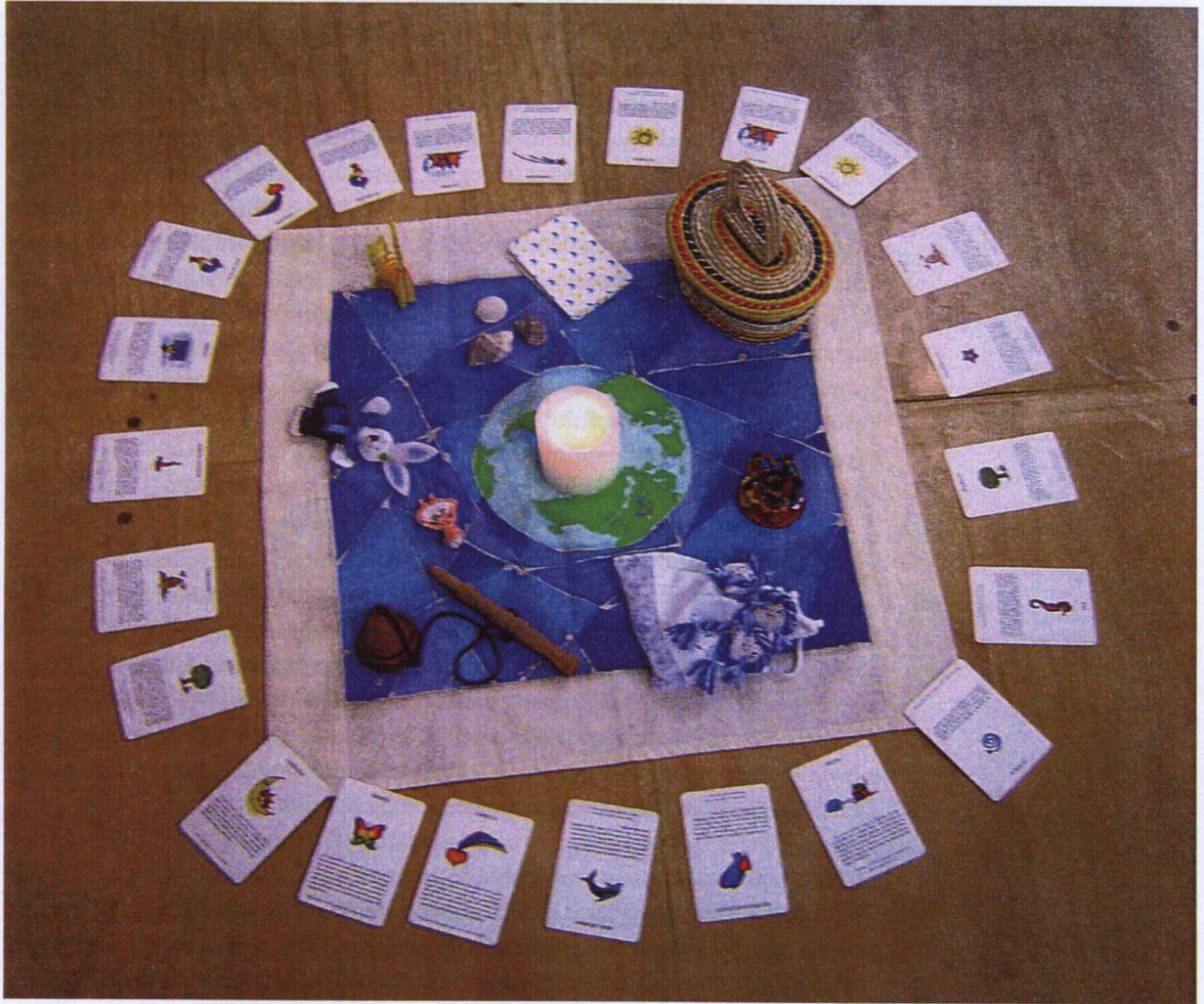
No início do encontro pediram para dançar “aquela assim” – e fizeram o gesto, que compreendi ser *Beech*, uma dança dos Florais de Bach, já conhecida. Para mim foi um sinal da dança chegando mais perto de todos. Dançá-la nesta ocasião foi bem apropriado. Combinou com a temática que trouxe, pois era alegre, já havia envolvido a roda quando dançada em outro momento. Tanto pelo espírito alegre e integrador, quanto pela qualidade lembrada do floral, a tolerância, foi realmente complementar à proposta trazida por mim.

Entretanto, mais do que os sinais de contato animador com as danças circulares, demonstrados no pedido referido em meu registro, outras surpresas estavam para vir naquela noite. O episódio envolvendo um cestinho de chocolate a girar na roda foi muito revelador da vida do grupo (que era uma turma). Assim relatei o ocorrido:

Registro
07 abril 2004

Para compor o centro, também trouxe um cestinho, com chocolate dentro. Ao final do encontro, a surpresa. O cesto passaria de mão em mão. Cada um, ao recebê-lo, pegava um chocolate e depois entregava o cesto para outra pessoa da roda. Impressionante! Tão simples proposta e tão reveladora: havia “panelas” na turma (foi um comentário explícito!) e pessoas que se sentiam “não queridas” (assim mesmo disseram!)... As expressões que ocuparam a roda nesse momento foram significativas e intensas, dirigidas para fora, quase um desabafo de alguns. Mas, enfim, o cesto foi rodando e a roda também. Pelos comentários e reações, eu percebia que muitos estavam sendo

Registro 07 abril 2004
 Registro 07 abril 2004
 Registro 07 abril 2004



(que era uma turma). Assim ficaram o ocorrido.
 Registro 07 abril 2004
 Registro 07 abril 2004
 Registro 07 abril 2004

os encontros para além das “panelas”. (...) A velha teoria de grupo veio clara na minha cabeça. Depois do encontro ficou mais ainda reforçada. É preciso seguir puxando laços para ser grupo.

No encontro seguinte: *foi o melhor encontro!* – expressão geral. *O grupo ouviu mais, estava mais junto* – comentaram. Com as danças, a-do-ra-ram as brasileiras! Ouvei essas manifestações como indicações de que “algo” acontecia; quiçá a dança circular começava a tocar, a fazer eco em muitas pessoas (porque nem todos estavam lá), a ponto de a roda fluir com mais leveza. Depois, entra em cena a minha hipótese: no conhecido as alunas se reconhecem. O conhecido, no caso, é a cantiga de roda brasileira, a preferida do dia. Tal como imaginei: comentaram que haviam cantado com as crianças, na escola.

Centros e mandalas: chamamento para o equilíbrio

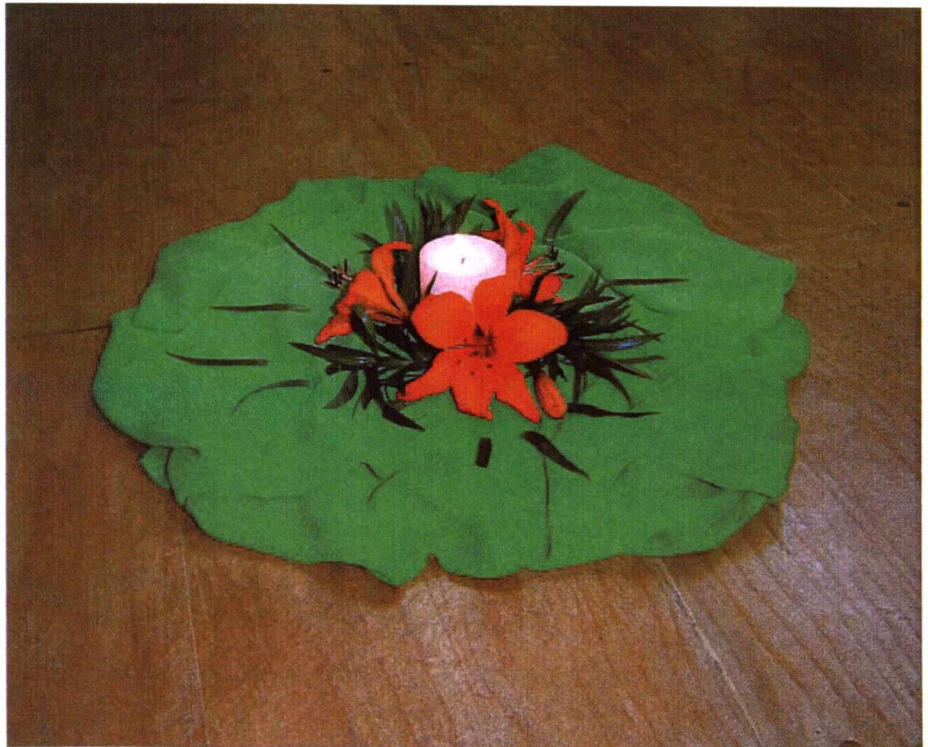
Com essa turma, comecei a documentar os centros das rodas, fotografando-os a cada encontro. É significativo, hoje, olhar para as imagens e reconhecer uma caminhada, um processo vivido. São imagens. São marcas de tempos e espaços singulares.

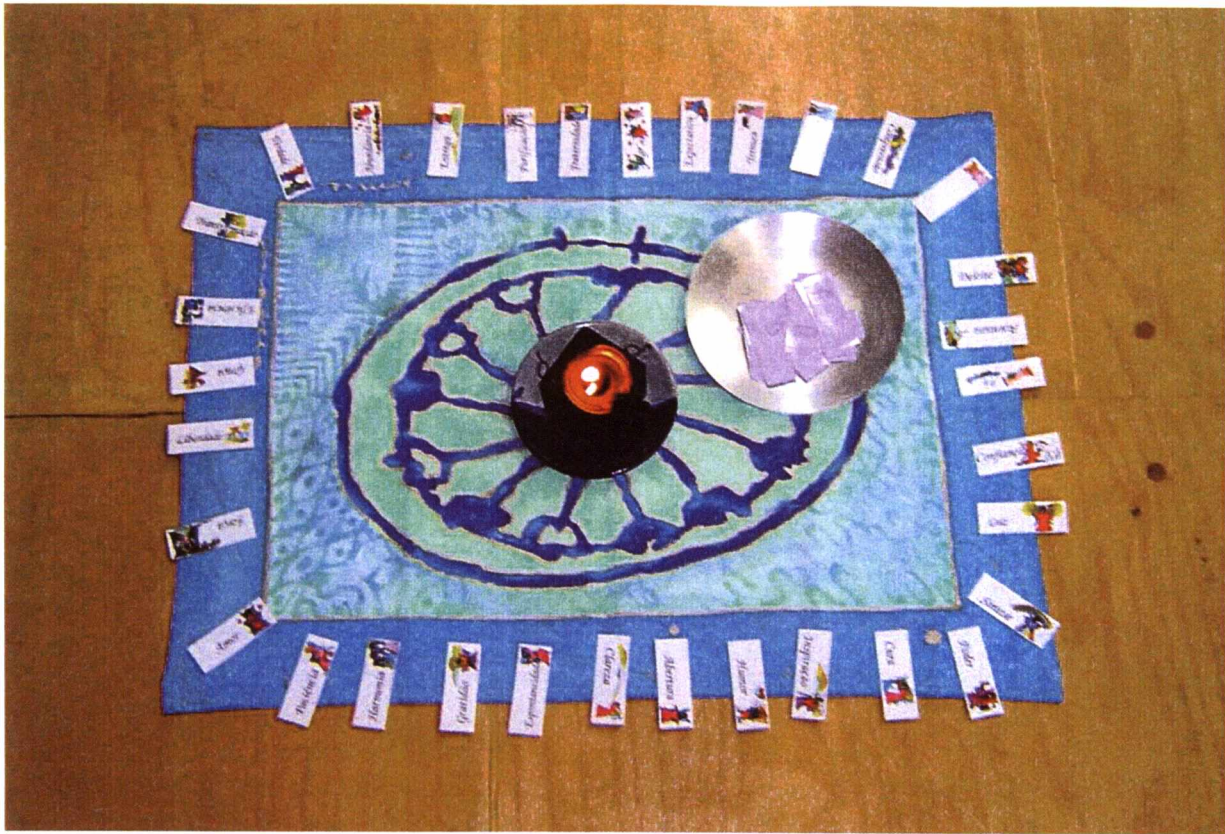
Cada imagem, configurada com os diferentes elementos utilizados, está carregada de intencionalidade e entrega – minha para o grupo. Como indiquei anteriormente, o centro é o chamamento, a acolhida, a recepção para o encontro que em torno dele vai acontecer. E em cada um dos centros que preparei trouxe o meu desejo de uma roda integrada, bonita, que girasse em harmonia, iluminada pela chama do mistério e da promessa de danças fluídas.

E não passaram despercebidos. Também foram alvo de curiosidade, conversas e debate de idéias. A previsível pergunta “por quê?” também aí teve lugar. Igualmente houve provocação de olhares atenciosos, que buscavam ver de perto o que estava no centro, seja pela base disposta (panos, toalhas, lenços) ou pelos objetos lá colocados (velas, flores, pedras, conchas, porta-incenso, imagens impressas, miniaturas diversas). É importante assinalar que não percebi essa atenção como uma atitude generalizada. Muitos não viram a beleza que eu quis mostrar. Indiferentes, ficaram distantes do ambiente preparado.

Há uma passagem que considero curiosa e importante de destacar, seja pelo debate constituído, seja pelos elementos que estiveram envolvidos nesse debate. Aconteceu no penúltimo encontro, quando levei para a roda as “cartas dos anjos”. Tais cartas foram criadas por Kathy Tyler e Joy Drake, na Fundação Findhorn (Escócia), como mais um instrumento de meditação; no Brasil foram publicadas como parte de “O livro das cartas dos anjos” (Tyler & Drake, 2001). Com desenhos delicados, estão estampados nelas figuras de diferentes anjos, cada qual com uma palavra escrita, representando uma qualidade. Por exemplo, educação, humor, beleza, compaixão, poder, entusiasmo, nascimento, etc. São 52 cartas. Costuma-se, nas rodas das Danças Circulares, passar o conjunto de cartas para cada participante retirar uma, no início da sessão. Nesse ritual, estaríamos trazendo para o presente algumas qualidades, aspectos que podem ser trabalhados ou que precisamos tomar maior contato. Lembre-se que tive o maior cuidado em introduzir “os anjos” para o grupo, pois fui sentindo o campo, percebendo a abertura para tal entrada. No primeiro contato, ao falarmos de anjos com qualquer grupo iniciante, é difícil não associarem com a tradição católica. Logo, porém, vão compreendendo que é outra a proposta, que representam um campo simbólico de energia.

O fato curioso ficou por conta da disposição das cartas no centro da roda.





Esse é o capítulo interessante que quero contar. Pois bem, cada um pegou seu anjo e em seguida todos leram a qualidade associada, que vinha escrita na carta, colocando-os por fim no centro da roda.

Registro
12 de maio 2004

Ficou um pra lá, outro pra cá, meio “bagunçado”. Fiz a pergunta: *Está bem assim pra vocês? Tá legal de ser olhado?* Disseram que não. Duas alunas se dispuseram a “arrumar”. E então, ao redor da vela no centro, surgiu um quadrado de cartas dos anjos... *Algo contra o quadrado?* – perguntou-me uma das alunas. Para respondê-la, foi preciso articular muitos pensamentos.

Falei que não era contra, mas que queria chamar atenção para o símbolo. Retomei as relações com as imagens que havia mostrado no encontro passado: a força do círculo. Disse também que quando incorporamos o círculo, pensamos circularmente... tudo converge para a roda, para um centro.... *É, talvez eu não tenha incorporado ainda. Eu digo que sim, que é bonito, mas ainda estou no quadrado*, intervém a mesma aluna, caminhando para o centro como que indo modificar a arrumação. *Não, não! Deixa assim!* falo eu, aproveitando para comentar sobre o grupo, sobre as diferenças dentro de um grupo: *Essa foi a sua arrumação, seu desenho; não há certo e errado – há o diferente. Então vamos deixar um pouco assim e depois, talvez, eu mude; porque também sou dessa roda e aceitar a diferença não é se anular – é também explicitar o seu desejo, a sua forma. Construir grupo é também isso – ver a diferença e interagir...*. Depois a aluna foi ao centro e virou ligeiramente as cartas que estavam formando as pontas do quadrado-retângulo, dando-lhe um aspecto arredondado. (...). No intervalo, algumas alunas rearranjaram as cartas, formando um círculo que acompanhava o desenho do pano do centro da roda.

Eu achei bem bom esse começo. Ficou tão claro pra mim: o quadrado e o círculo, fazendo parte da turma, daquela roda – que girava em círculo, mas avessa à circularidade, ainda presa ao quadrado, à fôrma, à linearidade, à terra.

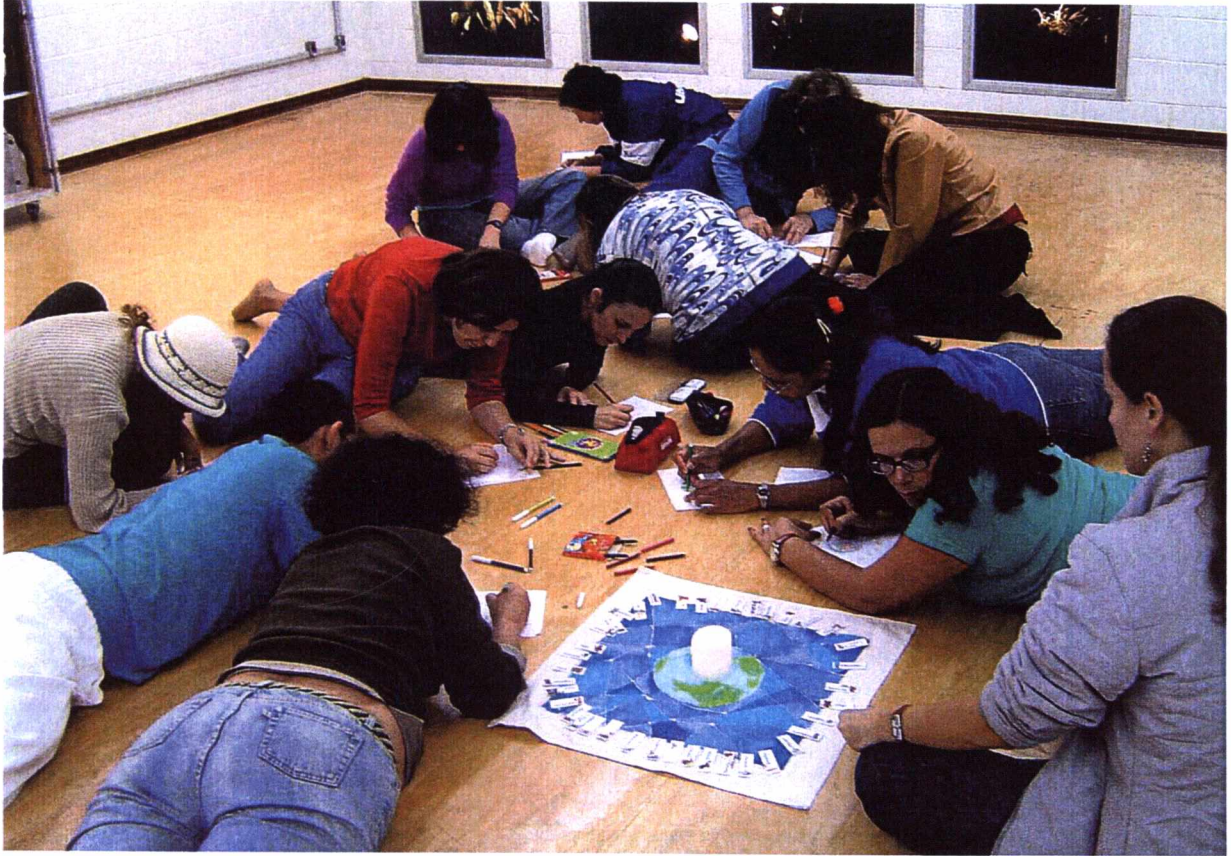
Nos dois últimos encontros trabalhamos com desenhos de mandalas. Cada um desenhou sua mandala, ao som da música suave e introspectiva da dança grega “Menoussis”, que havia mobilizado o grupo. O processo foi muito significativo; a turma se concentrou, se dedicou à produção. É importante fazer referência que nem todos sabiam o que era uma mandala. Antes de desenharem, comentamos a forma do *círculo mágico*, primeiro com palavras do grupo, quem tinha informações socializava; depois eu ofereci informações. Notei que apenas uma aluna não desenhou e saiu antes de terminar o encontro. Neste dia, como a maioria não tinha consigo lápis ou canetas coloridos, combinamos de refazer, pintando, as mandalas no próximo e último encontro, como fechamento do ciclo de danças circulares. Ao acabarem de desenhar, cada qual colocou seu desenho no centro... em círculo! Foi incrível a atitude de todos. E ficou bonito.

Último dia. Pintar as mandalas foi uma atividade perfeita para o fechamento do processo.

Simbolicamente, vi assim: depois de tantos altos e baixos, barulhos e silêncios, calma e agitação, conversas e escutas, descompassos e compassos, quadrados e círculos, dispersão e concentração, caminhávamos ao centro.

Testemunhar a pintura das mandalas desenhadas anteriormente, na calma e na serenidade que se configurou o momento, fez-me imaginar que a turma, agora um pouquinho mais grupo, fazia um caminho de retorno. Dali, para onde seguiriam?

Impossível querer saber, pois, se o retorno fora assinalado, o caminho só poderia ser de cada um. Conquistar o equilíbrio é jornada que se faz individualmente. No encontro com o outro, certamente, mas cada um consigo mesmo.





Sentir e ouvir: revelações de um encontro

Registro
28 de abril 2004

No intervalo, Ela vem me dizer que não respondeu à chamada. _
Cheguei tarde. Pergunto: Não vai dançar hoje? Chegou e só ficou sentada...
Responde: *Não dá, tô com problema, com dor no coração.*
_ *E vai ficar com dor? Entra na roda que passa!*
_ *A dança é a dor, o problema.*

E então começou a me falar como tinha ficado chateada no último encontro, porque eu havia lhe chamado a atenção na frente de todo o grupo – *você me mandou calar a boca!*. E desabafou suas queixas. Que ela não gostou da minha atitude. Que eu deveria falar com ela em particular, chamando-a para um canto. Que ela estava adorando dançar, estava mesmo vivendo intensamente, mas aquela chamada de atenção “cortou o barato”. Que estava sendo verdadeira, alegre e que se não podia sentir assim, se fosse obrigada a sentir de outro jeito, não daria... Que ela é assim, expansiva, alegre, faladeira. Que naquele momento em que lhe chamei atenção estava apenas comentando que queria fazer um urso bem legal, que era a dança da hora.

Falava compulsivamente, com os olhos cheios de lágrimas contidas. Ela não me ouvia. Esperei. Deixei falar e depois falei eu. Que eu estava exercendo meu papel de coordenadora. Que já havia pedido silêncio para toda a turma e naquele momento me dirigi a ela em especial, pois era quem estava em evidência. Que não fui rude, não mandei calar a boca; apenas pedi que escutasse a música.

Ela me interrompe
_ *Mas eu estava ouvindo!*
_ *Mas não estava deixando os outros ouvirem, pois conversava...*
_ *Cada um sente de um jeito a música, a dança...*

Nesta altura, fui retomando com ela os propósitos da Dança Circular, lembrando da busca de equilíbrio, no encontro de diferentes; que cada um sente de um jeito, claro, mas o objetivo é harmonizar, no silêncio, no recolhimento de cada um consigo mesmo.

_ *Ah! Mas eu não gosto de silêncio! Eu falo muito, gosto de agito. Com as crianças também. Eu saio da aula e não me canso de falar, enquanto as outras professoras reclamam que estão sem voz.*
_ *Talvez seja justamente esse o seu aprendizado, o silêncio; o que parece ser a dificuldade geral dos adultos professores...*

Retrucou que é meio surda; teve um problema sério no ouvido, até operou.
Nessa hora eu suspirei, espantada. Exclamei: *Agora entendi tudo! Você não entende?*

Disse-lhe que ela era para mim um exemplo do que pode fazer a Dança Circular – mesmo que tenha sido às avessas. A Dança faz a gente tomar contato com esses lados que negamos, o nosso “fundo do baú”, o que não queremos ver. Para mim isso estava posto claramente para ela. Só restava saber se aceitaria continuar, experimentar um outro lado seu – que aparece no silêncio.

_ Sua vida (a doença) e a Dança (a roda) já sinalizaram. A escolha é sua. Pois a Dança Circular não é obrigação, é escolha!

_ Vou tentar, disse-me.

(...)

Na volta do intervalo entrou na roda e me pareceu bem mais tranqüila. Vamos aguardar os próximos encontros. Só sei que foi importante ela ter explicitado suas queixas. Acho que foi bom pra ela e pra mim. E dá pano pra manga pensar e refletir sobre tudo que aconteceu!

Dois meses se passaram, oito encontros e então o “incômodo” veio à tona. Como registrei em meu caderno, mesmo que às avessas a dança começou a mostrar seus efeitos. E depois do vivido naquele dia, realmente seria impossível deixar passar ou desconsiderar a reação. A atitude da aluna ficara evidenciada desde o primeiro dia. Era expansiva, “pra fora”, extrovertida, falante. No encontro, já citado, em que propus dançarmos a criança de cada um, no qual muitas crianças vieram para a roda, foi justamente a criança dela que não veio. Na ocasião, quando dançamos e cantamos “Coração de criança”, saiu da roda. Fiquei pensativa. O que terá lhe acontecido, para não querer falar da criança que foi? Não ter lembranças, é possível? Não insisti para que falasse. Continuamos os encontros e, então, bum! Algo acontece, vem pra fora, de modo inesperado e fora do controle. Ela foi fazer uma queixa. Eu lhe devolvi seu sentimento.

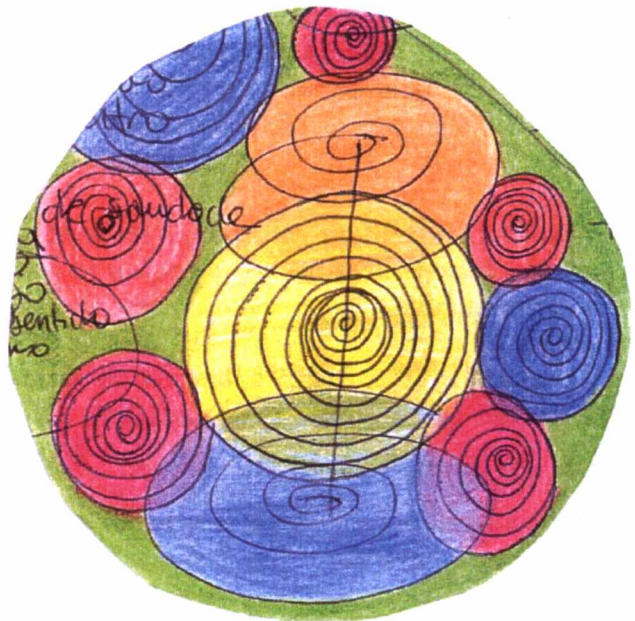
Não posso garantir o que sucedeu ao terminarmos o semestre. Lembro que algumas colegas vieram me dizer – *Ela melhorou muito! Está mais calma, começou a falar de si em outras disciplinas.*

O grupo de Dança Circular, aqui, não é uma sessão de terapia, mas tem efeitos terapêuticos na medida em que possibilita esse retorno ao interior, a si mesmo. Entretanto, para ouvir a própria voz, para visualizar paisagens interiores, do profundo, é preciso estar pronto, de alguma forma. Senão, o barulho externo, da superfície, abafa qualquer tentativa de dar-se à voz.

Seja como for, a dança no processo grupal claramente possibilitou aquele lampejo de consciência sobre algo a ser focado, a ser iluminado. Quando isso acontece, a continuidade depende de cada um: iluminar ou reconduzir às sombras, aos porões do ser.

5

Depois da dança: através do labirinto da experiência



Ao entrar nele [no labirinto], as noções comuns de tempo e distância se desmaterializam, e ficamos no meio de um ritual e de uma viagem em que a transformação é possível. Antes de chegarmos ao centro, não sabemos se estamos perto ou longe dele, onde a significação pode ser encontrada. O caminho de volta não é evidente. E, ao emergirmos, não temos como saber como ou quando aplicaremos no mundo cotidiano a experiência adquirida, o que só descobrimos no momento que a aplicamos.

Jean Shinoda Bolen

A dança circular sagrada e a formação de professores: labirintos

Da memória narrada depreendem-se intrigas. Que tipo de formação temos feito no Curso de Pedagogia, que separa arte e vida, corpo e mente (e não se fala em alma)? Se a arte não está presente na educação, na formação de professores, pode a Dança Circular ser um canal para reaproximar a educação da arte? Seria possível, dançando na roda, provocar travessias no Curso de Pedagogia, reafirmando a alma como lugar da poesia, do pulso, da criação? Pode a Dança Circular ter lugar na universidade, fazer parte de um programa de formação?

Essas intrigas formuladas são os fios do labirinto que constitui a pesquisa. Percorrer o labirinto será buscar a passagem e a ligação entre tantos fios, pensando a experiência vivida com os “grupos dançantes”. Entrar e sair do labirinto significará afirmar a experiência em seus meandros, de luzes e de sombras, de clarezas e obscuridades.

A figura do labirinto é forte em significados simbólicos. Comumente representa os vários ciclos de tempo ou seqüências de evolução, em que o centro indica o ponto de retorno que conecta diferentes dimensões da existência. O labirinto simboliza os ciclos: “o ser e desvanecer na natureza, o caminho de vida e morte do homem, a condensação de energia em matéria e sua dissolução, a dinâmica polar do tempo e da ausência de tempo.” (Wosien, 2004; p.20).

Referindo-se à experiência de percorrer o caminho em labirinto, a analista junguiana Jean Bolen nos diz: “O padrão que consiste em entrar, chegar ao centro e sair é [] um mapa do processo psicológico: mudança, encontro e integração.” (Bolen, 1996; p.150). No caminho da vida almejamos o centro, mas há obstáculos para alcançá-lo. Para superar as dificuldades que impedem o encontro com o centro, há sacrifício, que equivale a mudanças necessárias para prosseguir. Tendo chegado lá pode acontecer o encontro de transformação e, ao retornar dele, há a tarefa de renovação, de integração.

No momento de analisar a experiência de dançar com os grupos de educadoras, o labirinto colocou-se como imagem decisiva.

Entrar e sair da roda. Jornada. Busca. Sacrifício.
Tentativas. Persistências. Desistências.
Encontros. Desencontros.
Centro. Margem.

Movimentos enfim que transcrevem trajetórias nos espaços dançados, nos espaços da vida de cada um. Tomo o símbolo do labirinto como sacrifício, transformação e renovação, mudança, encontro e integração, como uma direção para rever e significar a experiência da dança circular com os grupos de educadoras.

Assim, do labirinto da experiência narrada no capítulo anterior, destaco alguns pontos, alguns aspectos que apareceram para mim mais importantes e necessários para o aprofundamento analítico. São os fios para entrar e sair do labirinto. Vou falar dos movimentos circulares na educação: o círculo como símbolo essencial; a criança na roda: dimensões descobertas do professor-aprendiz; a aprendizagem do silêncio; o outro lado da racionalidade: jornada da alma.

Do círculo da dança à circularidade na educação

Foi com as Danças Circulares Sagradas que comecei a pensar na carência de símbolos integradores na educação. A circularidade das rodas dos povos fez-me pensar também na formatação da educação institucional, seja educação infantil, ensino fundamental, médio ou universitário – em que o quadrado ainda impera, desenho rígido, ângulos retos, linhas estáticas. O quadrado pode ser estrutura que organiza, oferece base, mas também pode ser grade que aprisiona e estanca o fluxo do movimento. Através das Danças Circulares, vi a educação na fôrma, quadrada e imaginei: se as práticas educativas fossem arredondadas, tudo poderia fluir melhor. Não poderia? Haveria menos problemas de aprendizagem, menos indisciplina, reprovação e doença de professores... Sonho: o círculo, que agrega tudo e todos, girando na educação. Apareceu-me como uma imagem catalisadora, com a força capaz de inspirar a ação educativa nas mais variadas direções. O círculo como princípio.

A hora da roda: da prática ao símbolo

Roda e círculo evocam equilíbrio, totalidade, diferenças, interdependência. Eu, tu, ele, o conhecimento em relação, lado a lado, possibilitado pelo desenho que não tem ângulos. Na forma circular, a imagem de um coletivo composto de individualidades que não desaparecem no contorno do grupo.

Sem contar as cantigas de roda, efusivamente festejadas e vivamente presentes na minha infância, a roda me acompanha desde os tempos em que trabalhei na Educação Infantil. Como professora, a prática da *roda* com as crianças era uma constante no meu fazer pedagógico. Revisitando alguns materiais daquele meu tempo encontrei um relatório, elaborado para entregar aos pais no final do ano, em que eu narrava a experiência com o grupo de crianças com idades entre 3 e 4 anos. Na época, eu estava no último ano do curso de Pedagogia. Entre as atividades relatadas, lá está a experiência da *hora da roda*.

Relatório de Grupo. Escola
Sarapiquá. Florianópolis,
dezembro/1985

No início do ano, quando comecei o trabalho com essa faixa, o primeiro desafio: a adaptação. Eu era professora nova na escola e o grupo, heterogêneo, com crianças que vinham juntas de turmas

anteriores, crianças de outras turmas e crianças que estavam chegando novas na escola. Com os conflitos próprios desta fase de adaptação ela se deu, passou e, de um modo geral, houve boa receptividade para comigo e para com a turma toda.

Comecei trabalhando pela formação e consolidação do grupo como estrutura de reunião/identificação, ponto essencial para o andamento de qualquer trabalho e de uma proposta pedagógica. Assim, meu objetivo maior nos primeiros meses foi mexer com a identificação e o reconhecimento do grupo – cada criança individualmente e como membro deste; objetivo fundamentado principalmente no fato de existirem crianças “novas” e “velhas” (quanto a já fazerem parte da escola e desta turma).

O jeito que busquei para a organização e o reconhecimento de que falo acima, foi a criação da “hora da roda”. Antes de qualquer atividade na manhã, fazíamos uma roda de cadeiras num canto da sala, colocando cadeiras para as crianças presentes e ausentes. Conversávamos sobre “quem é da turma”, “quem faltou”, sempre reforçando os laços que se formavam. Importante canal pra organização do grupo, desenvolvíamos as atividades, o planejamento, a partir desta hora. No início, reunia-os em torno de uma “novidade” que eu trazia – a “surpresa”, sempre muito esperada e curtida. No decorrer da convivência, a atração que estava centrada em mim, passou para as crianças que então traziam coisas e mais coisas pra mostrar na roda. A roda passou a ser o momento, por excelência, das grandes trocas e conversações.

Trazer para o presente aquela experiência, nas palavras de meu relatório, é tecer a memória de um símbolo/prática que tem se tornado central para mim e, hoje, inclusive, matéria de minha pesquisa.

Mas eu não pensava em termos de simbologia, de imagem potencialmente marcada no pensamento e que, por isso mesmo, marcava singularmente o cotidiano educativo. A *hora da roda* era para mim um momento especial da prática pedagógica em que o grupo ganhava visibilidade. Era um ritual de encontro, troca, afirmação de pertencimento, identidade de um grupo de crianças e professora. Encontrando-se no espaço circular, todos “apareciam”, podiam dizer e fazer seu discurso ou cena. Exercício de alteridade, na aventura de estar com o outro sem controle do conteúdo. Para as crianças, podiam ver e reconhecer umas as outras; para mim, professora, podia vê-las, reconhecê-las e ver-me, reconhecer-me. O que emergia do círculo era um mundo de conhecimento e autoconhecimento.

Mais tarde, trabalhando como coordenadora pedagógica de creches e, depois ainda, como professora do curso de Pedagogia, andando por inúmeras creches e pré-escolas, fui percebendo que a *hora da roda* ganhava feições e dinâmicas diferenciadas em cada espaço educativo. De modo

geral, é uma prática bem conhecida e utilizada na Educação Infantil, recebendo variadas denominações, tais como “rodinha da novidade”, “roda de conversa” ou simplesmente “rodinha”.

Localizo em Madalena Freire a influência para a introdução da *hora da roda* na minha prática de professora. Seu livro *A paixão de conhecer o mundo*, de 1983, assim como outros textos, em que socializava suas experiências com diferentes grupos de crianças, transformou-se em fonte e inspiração para meu trabalho. Creio que igualmente para muitos outros professores da minha época, Madalena Freire foi referência, sempre chamando atenção para os rituais de constituição de um grupo. Suas idéias se expandiram, e podemos identificar no livro de Cecília Warschauer *A roda e o registro*, publicado em 1993, a continuidade e o aprofundamento de muitos princípios defendidos na década anterior, entre eles a *roda* como um ritual de grupo. Para esta última autora e educadora, a *roda* tem como principal característica a abertura para o novo, promovendo o encontro e a integração igualitária de todos os participantes. Desta forma, a *roda* tem por princípio a reunião de

indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. (...) Constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação dos participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo. (Warschauer, 1993, pp. 46-47)

De uma forma ou outra, com base nas autoras referidas ou não, a prática da *roda* difundiu-se. Nas minhas andanças pela Educação Infantil, testemunhei *rodas* realizadas principalmente na segunda-feira, quando a turma, ao voltar do final de semana, teria novidades para contar. Outras aconteciam diariamente, como forma de iniciar e encaminhar o trabalho planejado pelo professor. Havia também *rodas* para ouvir histórias ou fazer algum combinado entre o grupo. Práticas diferenciadas, enfim, que em muitos casos tornava-se um mero fazer, e não um ritual de encontro e troca. Por exemplo: se o círculo é a forma que abole as assimetrias, sem divisão, sem hierarquias, ainda permanecia o controle do adulto, impondo uma única direção para o movimento da *roda*, e pouco havia de interlocução ou escuta atenta do adulto para com as crianças naquele momento que estavam juntos. Poderia até dizer que não era, efetivamente, momento de encontro. Era mais controle, as crianças não ficavam à vontade, pareciam “presas” numa experiência nada prazerosa e pouco significativa. A *roda*, tão dinâmica e acolhedora na forma e tão significativa na simbologia, transformava-se facilmente em metodologia estéril.

Do que vi, o mais das vezes não havia um ritual de acolhimento, de escuta, qualificando as falas ou os gestos das crianças e, desse modo, a *roda* escorregava para um duro procedimento didático. Lembro da atitude de professores que, diante da voz pouco audível ou da palavra incompreensível de uma criança pequena, ainda estruturando o discurso

oral, intercediam: “Ah! Que legal! Então tá bem. Agora o outro coleguinha vai falar...”. E outra criança falava. E a professora “É mesmo? Então tá legal. Agora o outro colega...”. A conversa, como troca, transformava-se em simples formalidade, procedimento didático destituído de significado, uma vez que a intervenção da professora, nesse caso, não ajudava a criança, não contribuía para a estruturação do seu discurso. Se não era compreensível sua fala, a professora poderia intervir perguntando, dando outros elementos para a criança se expressar e fazer-se compreender. Poderia efetivamente constituir um diálogo e articular as falas de uma e outra criança. Por que não o fazia?

Ao final, tudo leva a crer que a própria professora não vislumbrava sentido para aquela roda, já que a atividade planejada, a “especificidade” do seu ofício viria depois. A força do ritual não estava apropriada. Arrisco-me a dizer que, circunscrita aos ditames práticos de certa pedagogia, a professora apenas encaminhava uma técnica e, por isso mesmo, desprovida de significado para si, a roda esvaziava-se, perdia sua simbologia, banalizada num mero jeito de fazer. Como resultado, materializava-se a velha cisão, apartando forma e conteúdo. Apesar do círculo, seguia o cotidiano educativo em linha reta.

Partindo desses antecedentes, as Danças Circulares Sagradas me remeteram a pensar na importância do círculo na educação. Fizeram-me ver o círculo na sua essencialidade, como símbolo prenhe de significados e direcionador de uma prática integradora. Ou seja, mais do que fazer a *roda* e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circulares. Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento único. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser, de acolher.

Desta forma, em pensamento e atitude, afirma-se no cotidiano a circularidade do conhecimento negando o absoluto, o retilíneo, a unilateralidade. A *roda*, feito espiral em movimento circular ascendente, une todos, e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando as diferenças. Do estranhamento às entranhas do desconhecido na roda do conhecimento: sempre nós – eu, tu, ele –, circulando por mundos reais e imaginários, com prazer, sabor e paixão de conhecer.

E então, o que não era consciente em toda sua potencialidade começa a se tornar evidente, na minha jornada acadêmica: o doutorado me reconduz ao símbolo primordial, através das Danças Circulares Sagradas.

Vivenciar o círculo pela dança, percebi, é uma experiência transformadora e extremamente linda, tanto quanto o dançarino deixar-se envolver. No

círculo da dança, eu não posso ser apenas espectadora, não posso apenas olhar, de longe. Entrou na roda é pra dançar! Sabendo ou não os passos, tendo ou não ritmo, com ou sem lateralidade apurada, é girando na roda que tudo pode acontecer, é no movimento que a transformação se dá.

Se o círculo acolhe a todos, não há melhores ou os que sabem dançar, em evidência. Na roda ficamos lado a lado, irmanados, ligados pelas mãos e, num crescendo, conforme a entrega de cada um e de todos, ligados pelo coração, o pulso e o impulso criador da unidade na diversidade. O foco está no centro da roda que, com o passar da dança, de várias danças, vai impelindo ao encontro com o centro de cada um – seu eixo, seu equilíbrio. Sou parte do todo, mas sou individualidade. Danço a dança coletiva, mas tenho o meu passo, marca do meu corpo, da minha história. Aprendo a entrar na roda sem perder minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-a na medida em que percebo o outro. Pratico a alteridade na circularidade: vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida.

O círculo.

Não é uma bela imagem para a prática educativa?

O círculo dançante.

Não seria uma bela oportunidade para o aprendizado da circularidade?

Se o símbolo está aí, fortemente presente nas Danças Sagradas, é porque ele atravessa a história, representado e significado em tempos e espaços distintos, marcando a vida humana na sua relação com a natureza. O círculo é uma figura freqüente e universalmente empregada e talvez tenha sido mesmo um dos símbolos mais antigos desenhados pela espécie humana (Pennick, 2002). Evocado e provocado por meio da Dança, o círculo tem múltiplos significados e, julgando sua importância para a educação, trago a seguir algumas representações que podem contribuir para a ampliação de sentidos.

Roda, círculo, mandala: abertura para o simbólico

A forma circular encontra-se no micro e no macrocosmo. Facilmente visível na natureza, dos discos solares e da lua, às plantas e estruturas geológicas naturais, é perceptível também no corpo humano, por exemplo, no desenho das células ou no desenho dos olhos. Igualmente é recorrente na cultura, na arte, na produção humana, enfim.

Figura de representação dos ciclos celestes e do ciclo anual configurado no zodíaco, é signo da unidade e da harmonia. (Pennick, 2002). Nas mais diferentes culturas um dos principais significados simbólicos do círculo é aquele de representar o universo, a unidade de toda a existência – a totalidade. Seu centro representa a origem de todas as coisas, de todas as possíveis manifestações nele contidas.

Uma imagem comum e bastante conhecida é a do círculo com um ponto ao centro, significando o sol. Encontrei esse mesmo símbolo no mito de criação do universo segundo a tradição oral Guarani, para a qual o círculo com um ponto no centro significa *Namundu* – o Grande Mistério, o Imanifestado, o Um. Dizem as “palavras formosas” dos Guarani:

Nosso Pai Primeiro
criou-se por si mesmo
na Vazia Noite iniciada. (Jecupé, 2001, pp.22-25).

O círculo é fonte de toda geometria e o seu maior mistério. Na geometria sagrada, o quadrado representa a matéria, o fenômeno, a estabilidade e a solidez, enquanto o círculo representa o espírito, a essência, a transcendência. Um o mundo terreno, outro o mundo celeste. (Jaffé, s/d).

O ideograma alquímico do “uno” é o círculo, que em si mesmo contém o princípio e o fim. No hermetismo, esse símbolo exprime o universo e simultaneamente a “grande obra”. Há uma imagem curiosa, relacionada aos símbolos alquímicos, da serpente (ou dragão) que morde sua própria cauda: *Oroboros*⁸, que, ao configurar um círculo com o seu movimento sugere a idéia de continuidade, vida e morte, eterno retorno. Serve assim à representação mítica do tempo infinito, cíclico e universal.

Encontramos no dicionário de símbolos:

A forma circular da imagem deu lugar a uma outra interpretação: a união do mundo ctônico, figurado pela serpente, e a do mundo celeste, figurado pelo círculo. Essa interpretação seria confirmada pelo fato de que o uroboro, em certas representações, seria metade preto, metade branco. Significaria assim a união de dois princípios opostos, a saber, o céu e a terra, o bem e o mal, o dia e a noite,

⁸ Encontrei várias grafias para a palavra: uroboro, uróboro, oroboro, ouroboros, como podem ser atestadas em algumas citações referenciadas no texto. Paulo Urban (2001) chama atenção para a singularidade da grafia **oroboro**: não tem começo nem fim; permite ser lido de trás para frente, sem prejuízo da pronúncia, transmitindo o próprio vocábulo a idéia de continuidade, de algo cíclico, tal qual o símbolo que nomeia.



Planisphaerium Copernicanum
In Christoph Cellarius,
Harmonia Macrocosmica,
1660.
Amsterdā
(GAILLARD, Christian.
Le musée imaginaire de Carl
Gustav Jung. 1998, p.18).



L'Ouroboros
 Theodore Palecanos, *Synosius*,
 1479.
 Paris, Bibliothèque Nationale
 de France
 (GAILLARD, Christian. Op.
 Cit. p.137).

o Yang e o Yin chinês, e todos os valores que esses opostos comportam. (Chevalier & Gheerbrant, 1996, p.922)

Segundo Jung, “Uróboro, o devorador da própria cauda”, talvez seja o mais antigo símbolo configurado da alquimia e aparece em documento datado do Século X ou XI.

Os alquimistas não se cansam de repetir que o *opus* provém de uma só coisa, devendo retornar ao *uno*, sendo portanto uma espécie de movimento circular, o do dragão que morde a sua própria cauda. Por essa razão o *opus* é muitas vezes chamado de *circularare* = de forma singular ou *rota* = roda. Mercurius encontra-se no início e no fim da obra. (Jung, 1994, pp. 304-305).

Em diferentes tempos e lugares, o círculo aparece habitando o imaginário e compondo a espiritualidade dos mais distintos povos.

“No círculo, como imagem espelhada do universo, as contradições estão suprimidas e toda potência está contida. Início e fim coincidem nele, seu centro é o colo do mundo” (Wosien, 2002, p.16).

As palavras de Black Elk, Homem Santo dos Oglala Sioux, testemunham essa imagem e afirmam a ligação do homem com a natureza, em ciclos que se entrelaçam, desenhando círculos:

Tudo o que a energia do Universo realiza completa-se em um círculo. O céu é redondo e eu escutei que a terra é redonda como uma bola e assim também são as estrelas... O vento, em sua imensa força, faz redemoinhos. Pássaros constroem ninhos redondos, pois eles tem a mesma religião que nós. O sol ascende e declina em círculo. O mesmo faz a lua e ambos são redondos. As estações do ano, em suas mudanças, formam um grande círculo e retornam sempre. A vida dos seres humanos descreve um círculo, de infância a infância, e assim é com tudo o que é movido por uma energia. Nossas tendas eram redondas como ninhos de pássaros e sempre dispostas em um círculo, o círculo do nosso povo, um ninho de muitos ninhos, nos quais nos criamos e cuidamos de nossa criação segundo a vontade do Grande Espírito. (citado por Wosien, 2002, p.16).

No Zen-budismo são encontrados desenhos de círculos concêntricos, simbolizando as etapas do aperfeiçoamento interior, a harmonia progressiva do espírito. (Chevalier & Gheerbrant, 1996). O círculo representa, naquela tradição, a iluminação, o esclarecimento, a perfeição humana. (Jaffé, s/d).

Na iconografia do budismo tibetano há a representação da roda cósmica da vida ou *Bhavachakra*. A imagem da *Roda da vida* – Roda da existência, Roda do Devir e do Vir-a-ser é repleta de símbolos distribuídos em três círculos concêntricos, representando cada qual, desde o centro para fora: os três venenos da mente, os seis reinos da existência cíclica e os 12 elos





da existência interdependente. *A Roda da vida* está presa entre os dentes e as garras de *Yama*, o demônio da morte, símbolo da impermanência (Jung, 2003).

Na tradição oriental, encontramos uma variedade de círculos coloridos, as mandalas⁹. Palavra que vem do sânscrito, mandala significa literalmente *círculo* ou *centro*. O seu simbolismo inclui figuras dispostas concêntricamente, circunvoluções em torno de um centro, redondas ou quadradas (Jung, 1990; p.52). Tradicionalmente, o desenho de uma mandala é composto pelo círculo, símbolo do cosmo e pelo quadrado, símbolo da terra ou do mundo construído pelo homem (Tucci, 1984). Ricamente ornamentadas, com cores e formas geométricas, as mandalas cumprem um importante papel na tradição oriental, não só entre os budistas, sendo utilizadas com funções religiosas, em rituais e meditações, como expressão da espiritualidade.

Na mandala está contida a “complexa representação simbólica desse drama da desintegração e da reintegração cósmica”, revivido pelo homem. (Tucci, 1984, p. 28). Como instrumento de meditação, torna-se um veículo para concentrar a mente, ampliando seus limites. O homem em contato com o centro da mandala – a morada da divindade, o ponto-instante que contém o infinito e o eterno – pode estabelecer a conexão com o seu próprio centro, suscitando uma experiência psicológica libertadora.

As mandalas de uso ritual, instrumento de contemplação, são chamadas *yantra*. “A literatura lamaica dá prescrições pormenorizadas sobre como deve ser pintado um círculo desse tipo e como utilizá-lo. Forma e cores são estabelecidas pela tradição, motivo pelo qual as variações se movem dentro de limites relativamente estreitos” (Jung, 2003, p.353).

As mandalas não se difundiram apenas no Oriente. Igualmente o Ocidente conheceu a utilização destas formas.

A Idade Média e em especial a baixa Idade Média é rica de mandalas cristãos. Em geral o Cristo é figurado no centro e os quatro evangelistas ou seus símbolos, nos pontos cardeais. Esta concepção deve ser muito antiga, porquanto Horus e seus quatro filhos foram representados da mesma forma entre os egípcios (Jung, 2001, p.38).

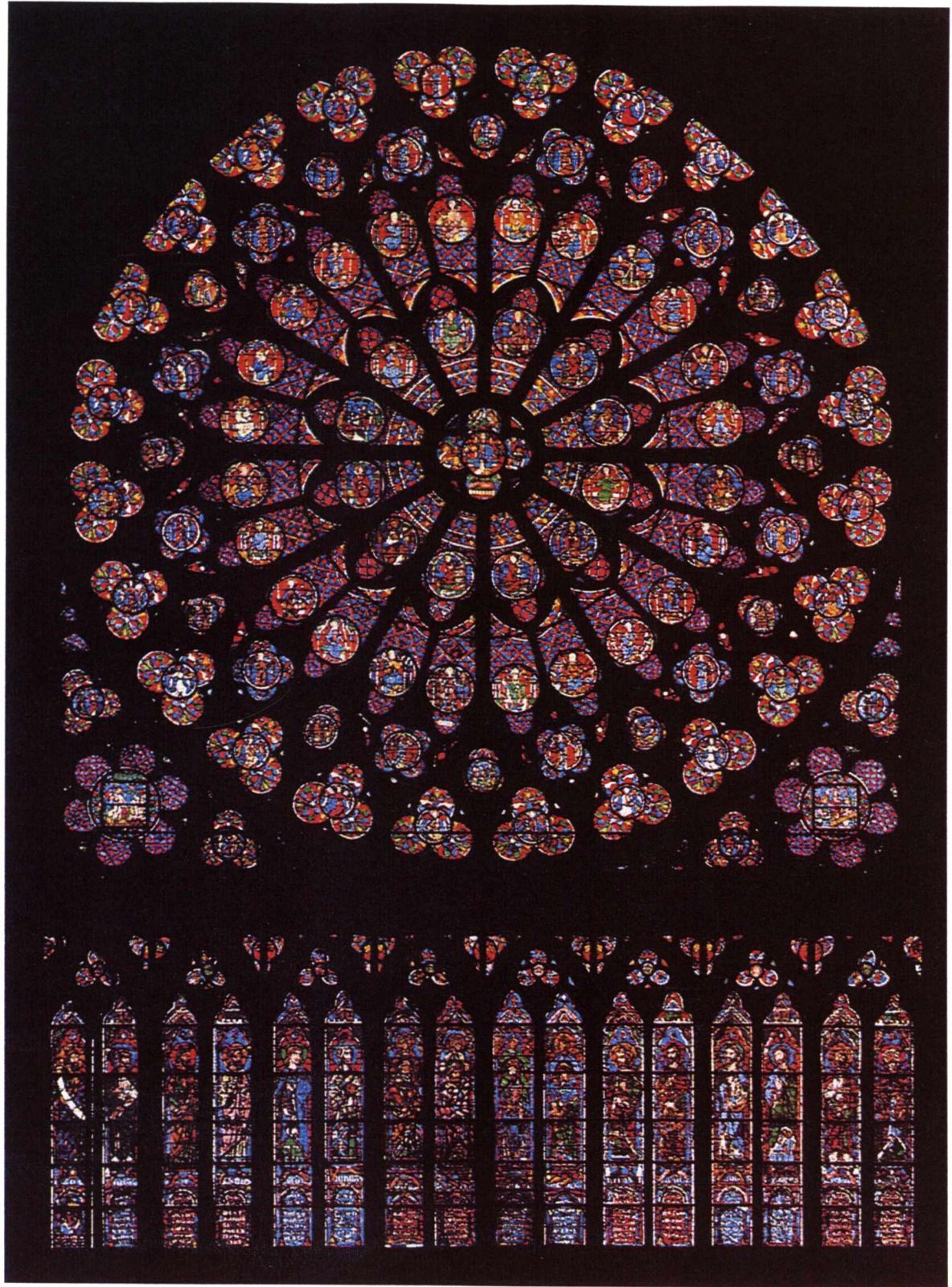
Pode-se perceber claramente a presença de desenhos de mandalas na arquitetura das igrejas góticas medievais, nas rosáceas das catedrais. No desenho desses vitrais, de cores e beleza impressionantes, há toda uma simbologia inscrita, antigos códigos da geometria sagrada nem sempre, ou dificilmente, perceptíveis ao observador comum, mas que no conjunto causam-lhe efeito sobre seus sentidos. A mandala é mais do que uma simples forma exterior. De acordo com a concepção oriental, “o símbolo mandálico não é apenas expressão, mas atuação”. (Jung, 2001, p 40). Ao contemplar uma mandala ou circunscrever um círculo ritual, o indivíduo está potencialmente tocado pela força do símbolo. É guiado para o

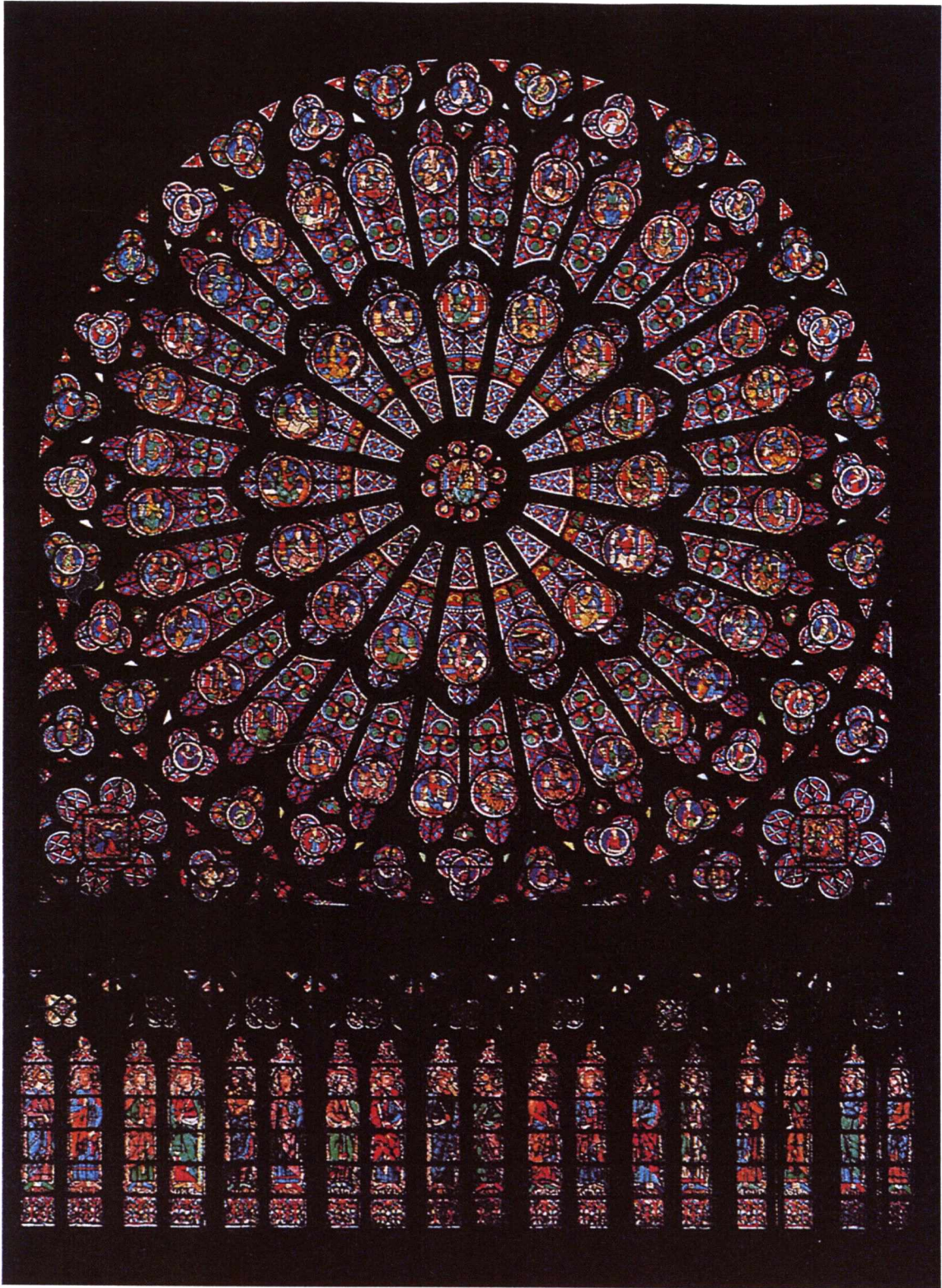
⁹ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, mandala é um substantivo masculino. Todavia, observei que o uso corrente do vocábulo se dá no feminino. Entre a literatura consultada raras vezes aparece no masculino. Inclusive nas Obras Completas de C. G. Jung, (cujo autor foi um pesquisador da simbologia do círculo) publicadas no Brasil, apenas um ou outro volume das primeiras traduções trazem a palavra no masculino. Portanto, optei por utilizar “a mandala”, no feminino, que, além de tudo, me parece mais estético.

Imagens páginas anteriores:

Bhavachakra et Bardo, Mandala.
Thang-ka, Tibet, final séc.
XIX
Paris, Musée des arts
asiatiques-Guimet.
(GAILLARD, Christian. Op.
Cit. p.107).
página 164

Mandala d'Avalokitesvara
Thang-ka, Tibet, final séc.
XIX
Coleção particular.
(GAILLARD, Christian. Op.
Cit. p.105).
página 165





Imagens páginas anteriores:

Rosácea do trançado sul, com o Triunfo de Cristo e os apóstolos, cerca de 1270. Catedral de Notre-Dame, Paris
página 167

Rosácea do trançado norte, com cenas do Velho Testamento, cerca de 1270. Catedral de Notre-Dame, Paris
página 168

(DUBY, Georges. *History of Medieval Art, 980-1440*. New York: Rizzoli, 1986. pp. 204-205)

centro.

Jung observou a presença constante dessas formas nos sonhos de seus pacientes psiquiátricos que, ao desenharem as imagens projetadas, experimentavam a organização de elementos desordenados, capturados pela ordem que provinha do centro aglutinador de tais figuras. Curiosamente, alguns pacientes dançavam essas formas circulares.

Algumas de minhas pacientes de sexo feminino não desenhavam, mas dançavam mandalas. Na Índia, isto se chama: mandala nritya, que significa dança mandálica. As figurações da dança têm o mesmo sentido que as do desenho. Os próprios pacientes quase nada podem dizer acerca do sentido simbólico dos mandalas, mas se sentem fascinados por eles. Reconhecem que exprimem algo e que atuam sobre seu estado anímico subjetivo (Jung, 2001, p. 39).

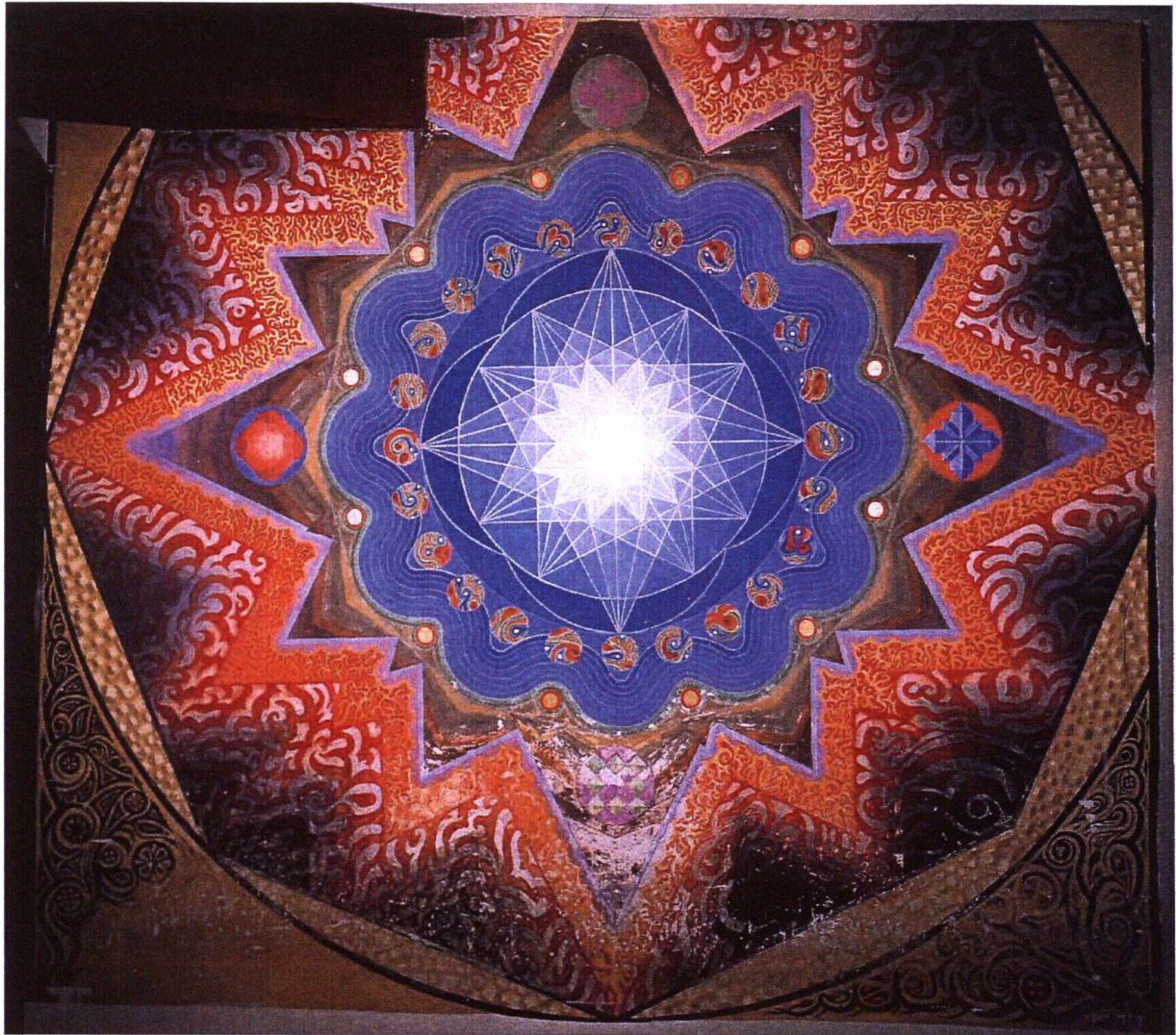
A circulação, psicologicamente, seria “o ato de mover-se em círculo em torno de si mesmo, de modo que todos os lados da personalidade sejam envolvidos”, além de significar a “vivificação de todas as forças luminosas e obscuras da natureza humana, arrastando com elas todos os pares de opostos psicológicos, quaisquer que sejam” (Jung, 2001, pp.41-42).

Ocupado em estudar os mistérios do inconsciente, Jung atribuirá valor essencial ao símbolo, compreendido como um termo, um objeto ou mesmo uma imagem do mundo conhecido que sugere alguma coisa desconhecida ou oculta para nós; alguma coisa que ultrapassa o significado evidente e convencional. “Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto *inconsciente* mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado” (Jung, s/d, p.20). Do universo de símbolos pelo qual percorreu, a mandala recebeu particular atenção nos seus estudos e pesquisas. Acompanhando o processo de seus pacientes assim como por meio de seu próprio processo, dedicando-se e vivendo a busca do seu mundo interior, de entrega ao inconsciente, o psicólogo suíço viu na mandala a expressão do *Self*¹⁰, a “totalidade da psique”. A forma circular indicaria sempre o mais importante aspecto da vida – sua extrema e integral totalização que converge para o centro. Escrevendo sobre esse processo na sua autobiografia, Jung testemunha:

¹⁰ *Self (Si-mesmo)* “designa o âmbito de todos os fenômenos psíquicos do homem. Expressa a unidade e totalidade da personalidade global”, como tal integra aspectos conscientes e inconscientes (Jung, 1991, p.442).

Só quando comecei a pintar as mandalas vi que o caminho que seria necessário percorrer e cada passo que deveria dar, tudo convergia para um dado ponto, o centro. Compreendi sempre mais claramente que a mandala exprime o centro e que é expressão de todos os caminhos: é o caminho que conduz ao centro, à individuação. (Jung, 2002; p.174)

Ao falarmos sobre o estudo do simbolismo da mandala e a emergência dessas formas na produção espontânea de pacientes psiquiátricos, temos



*Mandala de la "Tour" de
Bollingen.*

C. G. Jung, s/d
(GAILLARD, Christian. Op.
Cit. P.105).

que lembrar da Dra. Nise da Silveira (1905-1999), psiquiatra brasileira. Esta alagoana rompeu com a “psiquiatria dos hospícios”, tratando seus pacientes esquizofrênicos, no Rio de Janeiro, com base na expressão artística. Sua longa experiência em hospital psiquiátrico está narrada no livro *Imagens do inconsciente*, publicado em 1981, por meio do qual vamos tomando contato com a força e a grandiosidade de um trabalho pioneiro. Nele podemos testemunhar o encontro de uma mente curiosa e aberta ao “mundo das imagens”, aos processos inconscientes e, assim, ao universo simbólico das mandalas:

Imagens circulares ou tendendo ao círculo, algumas irregulares, outras de estrutura bastante complexa e harmoniosa, impunham sua presença na produção espontânea dos freqüentadores do atelier do hospital psiquiátrico. Tive grande dificuldade em compreendê-las. A analogia era extraordinariamente próxima entre essas imagens e aquelas descritas sob a denominação de *mandala* em textos referentes a religiões orientais. (...) Aquelas imagens seriam mesmo mandalas? (...) Ousei então escrever uma carta ao próprio C. G. Jung, enviando-lhe algumas fotografias de mandalas (?) brasileiras (Silveira, 1981, p.51).

A carta referida é de novembro de 1954. Em dezembro do mesmo ano recebe a resposta, com a acolhida do psicólogo suíço. E então pode ter a confirmação: “as imagens do círculo pintadas em Engenho de Dentro eram realmente mandalas. E davam forma a forças do inconsciente que buscavam compensar a dissociação esquizofrênica” (Silveira, 1981, p.52).

Do trabalho da Dra. Nise, nos dirá o analista Roberto Gambini, resultou

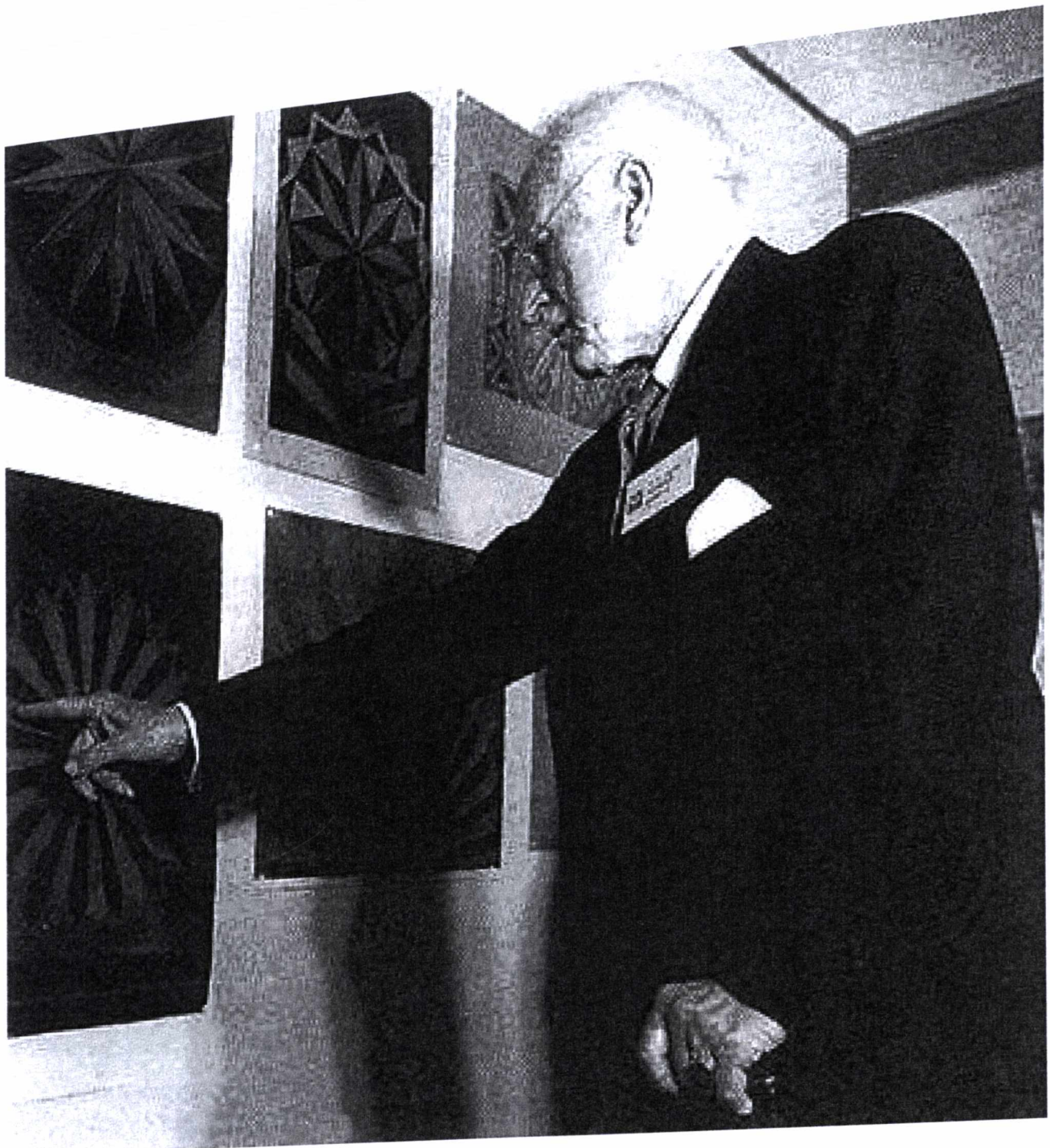
a comprovação empírica do caráter autônomo e universal das mandalas como forma eficaz de auto-organização da psique em seus mais dolorosos estados alterados, quando seu centro se perdeu e, com ele, o ego consciente que o expressava. Cada mandala desenhada nesse estado é uma tentativa de resgatar um princípio de reordenamento da mente perdido na loucura (Gambini, 2003, p.23).

Inúmeras mandalas produzidas pelos esquizofrênicos com os quais convivia estão hoje nos arquivos do Museu de Imagens do Inconsciente, no Rio de Janeiro, instituição criada por ela em 1952¹¹. Em 1957, a Dra. Nise segue para Zurique, para estudar no Instituto C. G. Jung; naquele mesmo ano apresenta pinturas e modelagens de vários de seus pacientes, na exposição de produção plástica de esquizofrênicos, realizada durante o 2º Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique. Pela singularidade, importância e beleza do fato, transcrevo a seguir as palavras da Dra. Nise sobre a visita de Jung à exposição:

A exposição enviada pelo Centro Psiquiátrico do Rio de Janeiro foi aberta por C. G. Jung, na manhã de 2 de setembro. Ele visitou

¹¹ Cf. *Quaterni*-Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung. N° 8 (Especial Homenagem Nise da Silveira). Rio de Janeiro: Casa das Palmeiras, 2001. Ver também:

www.museuimagensdoinconsciente.org.br



Jung, em visita à exposição "A esquizofrenia em imagens", Zurique, 1957.

Foto Almir Mavignier.

(www.museuimagensdoinconsciente.org.br)



EDUCAÇÃO NO PÓS-GUERRA Crianças brincam em Kirkuk, no Iraque, no primeiro dia de aulas desde o fim dos ataques

Folha - 25/04/03

toda a exposição, detendo-se particularmente na sala onde se encontravam as mandalas pintadas por doentes brasileiros, fazendo sobre o assunto comentários e interpretações. Nessa ocasião, uma foto batida por Mavigner fixou Jung, a mão sobre uma mandala, apontando-a com o indicador. Este é um gesto que por assim dizer resume a psicologia junguiana: apontar para o centro, o self, simbolizado na mandala (Silveira, 1981, pp.52-53).

Através do círculo, buscar o centro, o equilíbrio, a inteireza. Recompor, integrar. Lembrei-me de uma imagem divulgada à época da guerra no Iraque, no ano de 2003. É comovente e provocadora: terminado os conflitos, retornando às aulas, uma turma de crianças brinca de roda. Que mais dizer senão reafirmar a força do símbolo – expressão e atuação?

São propriedades simbólicas do círculo a perfeição e a ausência de distinção ou divisão. Lembremos ainda o conhecido mito: Rei Artur e seus cavaleiros sentavam-se ao redor da Távola Redonda, comungando princípios, irmanados na jornada da vida. Com o propósito comum, defender o reino e manter a fidelidade ao rei, os cavaleiros reuniam-se ao redor da mesa circular, consagrando a união e a abertura de todos para a aventura e o mistério. O rei e seus cavaleiros: na disposição da Távola Redonda, a configuração de um desenho que marca a unidade. No mito está claramente presente o símbolo do círculo como forma e espaço em que as assimetrias são abolidas: nele não há hierarquia possível. No salão nobre da Távola Redonda todos eram bem-vindos e o rei sentava-se lado a lado com seus cavaleiros.

Sem começo nem fim, o círculo indica atividade, movimento cíclico e tem como característica a tendência à expansão, ao ilimitado. Por isso é associado à mudança e às idéias de incorporar, dar e receber. É esta força que provém das Danças Circulares.

Na dança e na educação: o círculo como princípio

A expressão reta não sonha.

Manoel de Barros

Depois da experiência de entrar na roda para dançar com as educadoras, vivendo o ritual da integração, da totalidade, da unidade, buscar alguns dos sentidos atribuídos à figura do círculo reforçou minha intuição: a partir da profunda e misteriosa simbologia que o envolve, o círculo torna-se um instigante princípio para se pensar e fazer educação com inteireza e beleza.

Do que se trata aqui não é de compreender esse símbolo, decodificá-lo, falar sobre, explicá-lo aos professores como mais um conceito, entre tantos da Pedagogia. Ao contrário, trata-se de incorporá-lo como pensamento e ação, deixando-o penetrar nas práticas educativas, trazendo-lhes o sentido de integração, unidade de opostos, criação. Na apropriação do símbolo, força e direção para a reinvenção do cotidiano, tendo presente o movimento de eterno retorno: passado presente futuro, expansão infinita, ilimitado ser e fazer.

Deixá-lo estar como expressão viva que provoca a atuação – busca do centro, reafirmando a dinâmica cíclica de se fazer educação incorporando as diferenças e acolhendo a dúvida. No símbolo que agrega todos os caminhos e todos os caminhantes, vislumbrar a totalidade. Aprender o círculo, conquistar o centro: possibilidade de equilíbrio do processo ensino-aprendizagem, relação dialógica, onde todos se educam em comunhão, como queria mestre Paulo Freire.

Como expressão de movimento e mudança, o círculo estaria desalojando a certeza e a rigidez da unilateralidade que vimos presente na educação. Tomá-lo como símbolo é dirigir-se para as raias do desconhecido que pode nos conduzir à invenção de outros percursos, senão seguros, mais intensos e inteiros. É abrir espaço para que outras figuras possam surgir na cena pedagógica, para além dos papéis já estabelecidos de professor e aluno. Por que não “buscadores”? Tal como na geometria todas as formas têm como fonte o círculo, ele mesmo envolvido em mistério, a educação no círculo poderá gerar uma multiplicidade de formas de conhecer e de conhecimento. Talvez esteja aí a possibilidade de incorporar a arte como conhecimento essencial, tirando-a da marginalidade a que esteve reduzida até agora, esquecida nos porões das escolas e da vida.

Mais uma vez são as palavras de Jung que me impulsionam a estabelecer relações e nexos entre danças circulares e formação de educadores. Quando ele diz: “*Formação – Transformação, eis a atividade eterna do eterno sentido.* A mandala exprime o si-mesmo, a totalidade da personalidade que,

se tudo está bem, é harmoniosa, mas que não permite o auto-engano” (Jung, 2002; p.173; grifos do original), estende uma ponte e me oferece passagem para pensar aquelas relações. Faz-me pensar que poderia atribuir à roda da dança, como mandala em movimento, uma específica “atividade de formação – transformação” daqueles que dela participam e a ela se entregam. Ao entrar na dança circular, como já indiquei anteriormente, a pessoa é requisitada por inteiro e, se tudo está bem, logo se harmoniza no movimento do grupo; do contrário há desarmonia, com sentido de desintegração, fragmentação – distancia-se do centro, do equilíbrio grupal. Está na roda, mas segue em linha reta. Está com os outros, mas segue só. Vai em frente, mas prende-se ao que ficou atrás. A roda da dança também não permite o auto-engano: revela a pessoa por inteiro no decorrer dos passos, passo a passo, volta após volta. Se há busca: há entrega, há encontro. Se há resistência: há entrave, há desencontro. No girar da roda, gradualmente, é que o dançarino poderá ou não estabelecer conexão com a música, os passos, os outros dançarinos, harmonizando-se, até conquistar o seu eixo, o seu centro. Neste instante, pode-se dizer que o dançarino constelou o símbolo em si – mudou, transformou sua visão ou o alcance do olhar, acompanhado do sentimento e do pensamento redimensionados. Integrou-os. Integrou-se.

E então chego à consideração que anunciei: se o dançarino-professor experimenta o círculo, entregando-se ao movimento “mandálico” da dança circular, poderá incorporá-lo no cotidiano educativo, com as crianças – em pensamento e atos, não só em palavras. Viver a “circulação”, como aproximação de pares de opostos culturalmente dissociados, poderá provocar a abertura para o novo, para a recriação do cotidiano educativo. É disto, pois, que pode tratar a proposta das danças circulares no âmbito da formação de professores: constelar o símbolo a partir da experiência.

As considerações aqui traçadas nasceram do encontro com as danças e com os grupos de educadores que entraram na roda. Como explicitiei anteriormente, no capítulo em que narrei a experiência com os grupos, não trabalhei na pesquisa com depoimentos diretos. Os elementos que trago para análise advêm principalmente da minha observação, recolhidas no meu caderno de campo. Entretanto, como também assinalei, os grupos constituídos de alunas apresentaram, ao final dos encontros, um retrato da sua experiência – por meio das mais variadas formas: poesia, relatório, pintura, escultura, desenho, mosaico, etc. A partir desses materiais, trabalhei com indícios que me ajudaram a tecer a análise e a construir as idéias apresentadas/organizadas quase como proposição: o círculo como princípio educativo. Pois bem, a seguir tomarei alguns dos indícios, pontos de referência, que me possibilitaram pensar e organizar tais idéias.

**Para dançar em círculo
foi preciso sair do lugar...**

Todos os grupos, ao chegarem no primeiro dia, sentaram-se acompanhando o desenho da sala, colados às paredes (que não eram redondas) ou nas cadeiras dispostas por toda a sala, em filas. Foi tranqüilo assumir a formatação dada, uma vez que faz parte do hábito assumir o quadrado

que impera inclusive no espaço arquitetônico. Nele, o direcionamento é evidente – imobilidade, isolamento, as pessoas uma lá e outra cá, dificuldade de diálogo. Quando chamadas para o círculo observa-se aquele movimento, quase agitação – nem todas gostam, nem todas estão disponíveis para redefinir a forma e se incorporar ao círculo. Nessas reações, fica evidenciada a compreensão, mesmo que primariamente no sentimento, do que seja a roda: eu vou aparecer, não posso me esconder, estou irremediavelmente incluída na história. E então? Sem entrar na roda não é possível viver a circularidade.

No caso da experiência da pesquisa, diria que grande parte das educadoras saiu do seu lugar já estabelecido, conhecido, aterrado, estável. Muitas entraram no fluxo do movimento da roda e acenaram positivamente para a ampliação do entendimento do princípio da circularidade implícito.

Além do envolvimento crescente com as danças, que fluíam notoriamente mais leve com o passar dos encontros, pude visualizar o aceno, por exemplo, quando propus aos grupos a produção de desenhos de mandalas. A maioria não sabia o que era uma mandala, não tinha informações sobre seu significado e, mesmo assim, depois de algumas palavras minhas a respeito da forma e da simbologia, houve a entrega, sem a menor resistência. A disposição dos grupos, seu envolvimento para desenhar as formas circulares desconhecidas, me surpreendeu. O prazer em produzirem os desenhos, assim como a satisfação pelo resultado de mandalas coloridas era visível. Ao apresentarem seus desenhos para o grupo e colocá-los no centro da roda, várias educadoras expressavam sua “incredulidade” diante da produção: *nossa, eu fiz, nem acredito!* – exclamavam, exprimindo contentamento com a criação, resultado de um encontro consigo e com a beleza, eu diria também. Trago a seguir algumas vozes, recolhidas dos registros das educadoras, que dizem do seu encontro com a mandala.

**Desenhar mandalas:
abertura para o
simbólico.**

Hoje o que mais me deixou tensa e ao mesmo tempo me surpreendeu foi desenhar e colorir uma mandala. Tensão pelo fato do novo, de nunca ter feito e surpresa, pois ao terminar achei que consegui transmitir o que dançamos, minhas sensações e sentimentos nas formas e cores.

Thais

Hoje filmamos uma dança para a nossa formatura. Qual a escolhida? “Mandala da Irlanda” (Irish mandala)! Ao final da noite, fizemos mandalas e apresentamos os desenhos para a classe. Quando vi o resultado de todos, foi lindo: ficaram muito interessantes e coloridos! Parece que todos juntos formamos uma “mandala humana”.

Lia

Nesta noite fizemos mandalas. Adorei dançar e depois desenhar e pintar a mandala. As cores mexeram comigo!

Ana Paula

Enquanto desenhava, não tinha como apagar os erros. Precisava pensar em estratégias para retomar o desenho e reorganizar a harmonia da mandala. Pensei na vida: não temos como apagar certas situações que

Adriana

desagradam; precisamos, a partir delas, reconduzir nossa caminhada, incorporando-as.

Desirée

Conheci as mandalas muito antes das danças circulares. Pintava-as como uma forma de recolhimento, pausa para deixar que emoções e pensamentos fluissem através das cores. Era um retorno a um tempo em que eu, criança, me aquietava, e deixava que cores, formas, sons, cheiros, sentimentos, lembranças se aproximassem de mim. As danças circulares despertaram algo parecido e acrescentaram outras mãos, olhares, sorrisos, movimentos, e eu não tive dúvidas, faria meu registro através de mandalas.

O grupo que além de desenhar bordou experimentou ainda mais o desafio, pois, se desenhar uma mandala era novidade, bordá-la era uma novidade ainda maior. O essencial de todo o processo foi a disposição evidenciada para a criação e o que surgiu foi muito bonito. Nessa simples atividade de desenhar formas circulares e depois transformá-las em bordados, esteve implicada a totalidade de cada participante e um reencontro com o “feito à mão”. Tal como assinalado pela escritora Lygia Bojunga no seu livro *Feito à mão*, vi no trabalho das educadoras um processo de redescoberta de muitos “eus”, presentes e escondidos em cada uma. A alegria ao mostrarem sua produção e a satisfação com que afirmavam “eu fiz!” me conduziram a pensar e a afirmar a necessidade de abirmos canais para a redescoberta desses “muitos eus” do adulto-educador, entre os quais está o “eu-artesão”, que acaba ficando esquecido, por debaixo das muitas camadas de vida. Testemunhando seu processo de reencontro com o “feito à mão”, é a escritora que nos diz: “o meu eu-artesã, salvo uma aparição ou outra, das quais eu nem tomei muita consciência, ficou lá por baixo das várias camadas de vida que foram me acontecendo”. (Bojunga, 2001; p.87)

Há um “desprezo não disfarçado pelo feito à mão”, numa sociedade onde a tecnologia impera (Bojunga, 2001). E assim o imenso potencial criativo do ser humano é interrompido, negado, frustrado, na mesma medida em que o ser é empobrecido na sua capacidade de realizar, de realizar-se. No caso dos educadores, a necessidade de provocar esses “muitos eus” é essencial. Entrar na roda, dançar no círculo, desenhar círculos pode ser um ensaio de provocação.

Ressonâncias: um tempo depois de encerrar os grupos de dança com as educadoras de Blumenau, participei de um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação, chamado “Vamos todos cirandar”, no qual os educadores dos Centros de Educação Infantil apresentavam e socializavam suas experiências. Num dos trabalhos apresentados, os educadores produziram um painel com fotos, contando a experiência com as crianças. O especial desse painel é que foi montado como uma mandala! Ao testemunhar o fato, fiquei deveras emocionada, pois a educadora, ao apresentá-lo, fez referência aos encontros de dança, dos quais participou. Ao mostrar, contente, o painel com aquela forma singular, disse que aprendeu o sentido do círculo e da mandala com as danças e que o trabalho com

as crianças era assim, circular. Para mim, essa referência surgia como uma afirmação do que pode o símbolo, quando apropriado pelos educadores. Ficou visível o potencial mobilizador do símbolo-círculo-mandala para a prática criadora daquela educadora que, talvez, toque outras tantas práticas no Centro de Educação Infantil onde atua. No movimento, anuncia-se a dinâmica integradora da mandala.

Uma outra educadora construiu, para a finalização de nossos encontros de dança, uma mandala em mosaico. Ao apresentá-lo ao grupo, contou da significação: cada pedacinho do mosaico era a parte da paciência desenvolvida nas danças, para ficar na roda, no silêncio, no ritmo lento. Disse que foi uma experiência diferente e precisou realmente de paciência, pois é agitada e a dança, principalmente as mais lentas, não era a coisa que mais gostava. Nas suas palavras, confessou que esteve desenvolvendo a tolerância e contato consigo mesma.

Na sua mandala-mosaico, o sentido ganhava materialidade. Eu considerei muito importante esse testemunho que, para mim, oferece uma visão do que pode fazer a dança – não é magia, não é de uma hora para outra que acontece a mudança, é processo. Outro aspecto que se pode ressaltar, no caso dessa educadora, foi que ela não saiu correndo, mesmo “sem gostar de dançar”. Experimentou a roda, colocou-se no movimento a dançar e, ao final, desenvolveu essa qualidade da paciência que, simbolicamente, pode ser tomada como a harmonia do círculo, constituído por muitos e inúmeros pedacinhos de tempo, espaço, pensamento, sentimento, encontros. Matéria da vida.

Em outro grupo, uma aluna, que já atuava como professora, chegou para me contar, no intervalo das danças, sobre suas aulas, sobre suas crianças. Jamais esqueci a forma como ela me contou a experiência, o brilho no olhar, o prazer e a alegria de me passar seu testemunho. O que ela disse? Falou que, depois que começara a dançar ao redor de um centro, levou a idéia para suas aulas. Ela já fazia a roda para conversar ou ler histórias para as crianças, mas, desde então, experimentou organizar também na sua sala um centro, tal qual fazíamos para dançar: levou panos coloridos, alguns objetos e arrumou bonito para as crianças. A reação das crianças não poderia ser melhor: gostaram da novidade e sentiram algo especial naquela arrumação. A professora contou que a participação na roda foi mais intensa – notou uma crescente aproximação física e demonstração de afetos entre as crianças. Lições do círculo!

Neste caso, digo que, além da forma, da marcação carinhosa de um espaço especial para a conversa, estive em jogo também uma estética: do aconchego, da beleza, do acolhimento, constituindo um ritual. Há uma força incrível nas ações ritualizadas, que, por isso mesmo, potencializam o símbolo. Afinal, “Todos os pontos da circunferência reencontram-se no centro do círculo, que é seu princípio e seu fim.” (Chevalier, 1996, p.251).

Uma mandala em mosaico: paciência em pedacinhos de tempo e espaço cultivados

Do centro da roda de dança ao centro com as crianças

Quando nos reunimos em roda e estabelecemos um centro comum, seja na dança ou na prática educativa, é em torno dele que giramos e nos harmonizamos. Estabelecer uma conexão com o centro, em grupo, é buscar simbolicamente a luz, a fonte, a criação. O eixo que une todos e provoca o movimento.

Entre o quadrado e o círculo: a estética do grupo

Em outra direção, o quadrado mostrava-se na estética do grupo. Fiz referência ao fato no relato de um grupo que, ao dispor as “cartas dos anjos” ao redor do centro estabelecido no meio da roda, configurou um quadrado. O fato rendeu uma boa conversa e, creio, ampliou a reflexão, trazendo para a consciência as possibilidades do círculo, assim como da estética. Eis parte da cena já relatada:

**Registro
12 de maio de 2004**

Notei que, ao colocarem as cartas no centro da roda, ficou uma pra lá, outra pra cá, meio “bagunçado”. Fiz a pergunta: *Está bem assim pra vocês? Tá legal de ser olhado?* Disseram que não. Duas alunas se dispuseram a “arrumar”. E então, ao redor da vela no centro, surgiu um quadrado de cartas dos anjos... *Algo contra o quadrado?* – perguntou-me uma das alunas. Para respondê-la, foi preciso articular muitos pensamentos. Falei que não era contra, mas que queria chamar atenção para o símbolo. Retomei as relações com as imagens que havia mostrado no encontro passado: a força do círculo. Disse também que quando incorporamos o círculo, pensamos circularmente... tudo converge para a roda, para um centro.... *É, talvez eu não tenha incorporado ainda. Eu digo que sim, que é bonito, mas ainda estou no quadrado*, intervém a mesma aluna (...).

Ao final dos encontros do semestre, a aluna que aparece na cena questionando se havia alguma coisa contra o quadrado apresentou um pequeno texto poético, falando da roda e da dança: em forma circular! Senão poesia concreta, nele pode-se ver a concretude de sinais que indicavam algo acontecendo.

Mas, pergunto-me agora, tomada a devida distância do ocorrido: por que não admitir também o quadrado como uma dentre as formas possíveis naquele tempo e lugar? Por que insisti no círculo? De maneira subliminar, eu estava descartando aquela forma... Talvez eu estivesse tão concentrada na simbologia do círculo, tão convencida de que a educação é quadrada, tão empenhada em desvendar os mistérios e a essencialidade do círculo que não ofereci a devida acolhida ao diferente. Quer dizer: simplesmente eu estava cheia de “pré-conceitos” e certezas. Percebo, sim, que meu papel naquele momento era chamar atenção para a simbologia do círculo, para o aprendizado que dele poderia emergir. Entretanto, minha atitude empurra-me, hoje, a pensar em quantas vezes negamos justamente a circularidade, como movimento que integra, ao nos fixarmos em certos conceitos que julgamos fundamentais, reduzindo o campo de significação.

O episódio do quadrado-círculo reporta-me ao essencial exercício da circularidade na constituição do papel de focalizador e, igualmente, de professor. A inserção do focalizador na roda é, a um tempo, direção segura e abertura ao aprendizado. Vamos para o círculo com um roteiro: a dança, seus passos, sua música. Convidamos todos para a viagem. Todavia, há que pensar: quem vai, como vai, aonde chega? É o mesmo processo ensino-aprendizagem no contexto educacional: o professor faz o convite, tem um roteiro, mas a viagem do conhecimento ganhará sabor e alcance diferenciado para cada viajante. Pretenderia o professor que todos compartilhassem o mesmo gosto, o mesmo prazer e satisfação na aventura de conhecer? Sim, mas a homogeneidade não é possível. Os processos são diferenciados, porque diferenciados os indivíduos. Além do que pode haver resistência, recusa e outras dificuldades no percurso. O que fazer? Romper o círculo ou entregar-se ao aprendizado: na roda, com todos, lado a lado.

Professor-Focalizador:
focar, localizar a falta,
buscar

Essa lição do círculo dançante é profundamente tocante para mim. Como fiz notar quando do relato da experiência, inúmeros foram os momentos em que senti muita dificuldade em me entregar, deixar ir, pegar leve, atribuir ao grupo a responsabilidade do percurso. Eu queria, de certo modo, ter nas mãos a garantia do caminho, controlando o processo e assegurando um fim comum. Que contra-senso! Enredada na linha reta, aprisionada no quadrado – o avesso do desejo! Mas, enfim, o círculo ensina se estivermos dispostos a sua dinâmica. Como professora e focalizadora aprendi muitas lições e pude, por intermédio do outro, olhar mais atentamente para minhas atitudes e direcionamento dentro e fora da roda. Depois das danças e ao longo dos encontros, pude divisar sentimentos menos nobres que me assaltavam e, localizados, redefinir os rumos. Ver o grupo, ver-se no grupo, localizar o não-saber, identificar a falta (em mim como focalizadora e nos dançarinos) e manter o foco não é tão simples. Lidar com a frustração de uma roda que emperra o passo, com a dificuldade de coordenar um grupo que não faz silêncio e com a entrega sem controle ao desconhecido é sem dúvida aprendizado constante e fundamental. Para prosseguir, assim como na vida, é preciso admitir a falta, a frustração, a dificuldade, a ignorância – atitude que em si traz o potencial do crescimento e a oportunidade da expansão do ser. Caminhar em direção ao novo, ampliando a consciência, na roda da dança e na roda da vida, será possível na medida em que desenvolvermos “a mais anti-cartesiana das virtudes: a *negative capability* – termo do poeta Keats, recolhido por Bion. Essa virtude nos permite conviver com a dúvida, o mistério, a indecisão, a ignorância e, então, com a turbulência e o não saber que os pensamentos não pensados produzem e geram” (Maroni, 2005, p.22; grifado no original). Seja no papel de focalizador na roda da dança, seja como professor na prática pedagógica institucional, creio que tanto mais estaremos abertos ao processo de aprendizagem quanto mais tivermos incorporado a dinâmica do círculo. Circular é também pendular: aprender a cair, reconhecer os erros, recomeçar, equilibrar-se. Tanto na dança quanto na sala de aula, a partir do reconhecimento dos limites e na direção da expansão, podemos vivificar o símbolo, percebendo o processo

de aprender como fonte inesgotável de começo e recomeço, morte e renascimento, eterna recriação, tal qual a imagem mítica: *oroboro*.

A circularidade não é algo que se decrete

As atitudes, as ações, as reações, as situações aqui descritas surgiram a partir das danças, da vivência do círculo. Para mim, são indícios de que o símbolo foi trazido à consciência, foi incorporado por aqueles que se deixaram tocar na circularidade, abriram-se à transformação, no encontro com o mistério. Porém, nunca será demais lembrar, a mudança não é algo que se decrete, assim como a circularidade não é algo que se recite. Se é conceito, é antes de tudo ação, atitude – pensamento que passa pelo coração, sopro da vida, capaz de despertar outras funções da consciência, além da racionalidade. Para tanto, é fundamental dar tempo aos processos transformadores.

A percepção do aprendizado da circularidade como processo pode ser testemunhado no depoimento de uma aluna que, ao demonstrar seu envolvimento e particular entendimento, afirma: a roda não atinge a todos, não pode ser decretada. É necessário tempo para a escolha, para deixar-se reconhecer pertencente ao círculo dançante:

Dulciley

No círculo somos estimulados a participar de forma integral em uma ação que vem do coração; somos colocados em uma disposição especial que considera todos os presentes... e eu não senti este movimento acontecendo com todos na maioria dos encontros. (...) Encontros e desencontros, conforto e desconforto, solidariedade e indiferença, fomos dançando, aprendendo a ser tolerantes (...). Mas nem tudo estava perdido e sempre houve uma chance de a roda fluir: a segunda parte de aula, depois do intervalo (depois da chamada, do dever cumprido...), quando o grupo diminuía. Aí acontecia a integração, reconhecia-se a igualdade de todos e a presença única de cada dançarino, o corpo embalado pela música e o olhar brilhante.

Tal como captado por essa aluna, na experiência das danças circulares certamente muitas educadoras foram tocadas. Quantas? Em que medida? Difícil saber. Mas precisou tempo. E depois, continuar – seja a dança, seja a prática circular com as crianças, na escola e na vida, será processo de cada uma. Como nos diz Gláucia Rodrigues:

As pessoas que dançam vão percebendo, com o passar do tempo, as mudanças que ocorrem em si mesmas. Não é só o corpo físico que se torna mais leve, ágil, alegre, mas também a alma pois, assim como nos tornamos mais flexíveis em nossas articulações, também o fazemos em nossas reflexões. A forma retilínea de pensar vai se tornando mais “arredondada”, “espiralada”: o sentido de “um” e do “todo” está sempre presente. Ao dançar vamos deixando para trás julgamentos, críticas, idéias, preconceitos, ficamos mais harmonizados, identificados e de acordo com o compasso do coração, do Amor. Vale lembrar que “acorde” vem da raiz latina *cor*, que significa coração (Rodrigues, 2002, p.51).

A criança oferece passagem ao professor- aprendiz

Se as Danças Circulares Sagradas, em sua forma básica de roda de mãos dadas, podem remeter facilmente às cantigas e às brincadeiras comuns à infância, algo mais que simples referência aconteceu nos encontros em que propus dançarmos “memórias de criança”. Para tanto, selecionei danças que conduziam explicitamente ao sabor da aventura, ao gosto da brincadeira, ao reino dos quase esquecidos folguedos infantis. Entre essas danças, o gingado e a cadência brasileira estiveram presentes: privilegiei “danças brasileiras”, embora coreografias de outros países também estivessem na roda, na alegria e na descontração que proporcionavam. A escolha do repertório trazia, inicialmente para mim, lembranças de tempos e espaços embalados pela imaginação e inventividade.

Organizei tais encontros a partir dessa imagem fundante: a criança como símbolo do espírito novidadeiro e, por isso, da renovação. Por meio dela, antevia um caminho profícuo para acessar regiões um tanto distanciadas do viver dos professores, ligadas à sensibilidade e à entrega despreocupada. Nos ritmos e nos passos das danças que sugeriam imagens de um passado tempo de criança, queria provocar as crianças habitadas no âmago dos professores. Não sabia para onde elas conduziriam o grupo, mas apostei que a criança revisitada apontaria para a aproximação com partes esquecidas (quicá reprimidas) do adulto. Dessa maneira, ofereceria passagem para caminhos outros, a um só tempo imprevisíveis e necessários à jornada de formação: encontro com a criança, encontro com o desconhecido.

Depois de ter entrado na dança, encontrei as seguintes palavras que me fizeram abrir ainda mais meus olhos, confirmando o percurso:

Fala-se da criança, mas dever-se-ia falar da criança que existe no adulto. No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação” (Jung, 1998, p.175).

Tomo aqui os processos de formação como jornada de expansão do “ser professor” que, para seguir adiante, precisa dar as mãos a sua criança, primeiro elo na direção da integração de pólos que, culturalmente, se desconectaram. Como nos diz Jung, a criança que existe no adulto necessita de atenção e de cuidado permanentes. Negar essa realidade é negligenciar dimensões essenciais no caminho da vida que abarca o “tornar-se professor”: o contato com o desconhecido, com a possibilidade do novo. A criança, dentro e fora de nós, chama-nos à vida, à reinvenção constante de nós mesmos e do cotidiano.

A criança oculta nos rodeia, nos chama...

Ao falar sobre educação e infância Jorge Larrosa, partindo de um pensamento que Hannah Arendt escreveu – “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”, nos diz:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (Larrosa, 2003, p.188)

“O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro”: este é o título do texto do qual retirei a citação acima, e foi preciso citá-lo, pois nele está contido o germe da minha perplexidade e inquietação, o que me capturou. Ao percorrer o texto fui entrando na corrente de comunicação, estabelecendo sentidos e relações, transportando-me para as paragens que propunham aquelas palavras. O autor chama atenção para a presença enigmática da infância, que nunca é o que sabemos e o que podemos submeter. Não é, propriamente, um discurso sobre a criança presente em cada professor, senão das crianças que são objetivo do seu trabalho, de como “aparece” e é “encarada” a infância pela pedagogia. Todavia, na leitura que faz da infância como enigma, Jorge Larrosa oferece-nos imagens da criança carregadas de simbolismos. Foram essas imagens, mergulhadas no universo literário no qual o autor navega, que me mobilizaram e me conduziram a fazer aproximações com o que estou chamando de criança interior.

A inquietação formulada – “ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (Larrosa, 2003, p.195), despertou em mim uma especulação: cada qual encontrar-se com a sua criança é enigmático, pois, como símbolo do que nasce, do novo, carrega em si o perigo do não-conhecido e não-dominado. E então, como responde o adulto à chegada do novo? Expõe-se ao perigo? Como ele responde ao chamado? Como ele recebe aquele que vem? Eis o ponto: se receber “é criar um lugar”, “abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar”, “pôr-se à disposição daquele que vem”, na jornada de formação é preciso criar esse lugar, abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor. Tomar contato com o outro lado do ser adulto, entrar em contato com a criança interna, radicalmente novidade e mistério, pode ser um caminho. E aqui, inspirando-me em outra passagem de Larrosa, eu diria que, através da dança circular, à maneira de uma viagem literária (o objeto de análise do autor), a sensibilidade pode ser

tocada e transformada. Pois, à medida que quebra a linguagem rotineira e cristalizada, poderá dar ao espírito do adulto uma “nova infância”, que o autor chama de “criança de espírito”, um estado que ultrapassa o recordar ou recuperar o que passou, configurando-se “como um alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção”. (Larrosa, 2003, p. 46)

¹² *Arquétipo* é um dos conceitos-chave da Psicologia de C. G. Jung e vem referenciado a outro conceito peculiar: *inconsciente coletivo*. Cito Jung: “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e no entanto desapareceram na consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e portanto não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. (...) O conceito de *arquétipo*, que constitui um correlato indispensável da idéia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo o tempo e em todo o lugar” (Jung, 2003, p.53). E ainda: “Há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente apenas *formas sem conteúdo*, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação” (Jung, 2003, p.58).

Jung, reconhecendo a existência do motivo mitológico da criança em várias culturas, afirma que “o motivo da criança não representa apenas algo que existiu no passado longínquo, mas também algo presente; não é somente um vestígio, mas um sistema que funciona ainda, destinado a compensar ou corrigir as unilateralidades ou extravagâncias inevitáveis da consciência” (Jung, 2000, p.163). Ele reconhece, portanto, o arquétipo¹² da criança, em cuja imagem estaria constelado o caráter originário do homem: suas raízes, a base instintiva, ser e não ser. E, como tal, carrega o simbolismo daquilo que pode ser, a esperança do novo.

Um aspecto fundamental do motivo da criança é o seu caráter de futuro. A criança é o futuro em potencial. (...) A vida é um fluxo, um fluir para o futuro e não um dique que estanca e faz refluir. Não admira portanto que tantas vezes os salvadores míticos são crianças divinas (Jung, 2000, p.165).

Jung nos fala que há, nos diferentes mitos da “criança-deus”, características comuns, como o nascimento misterioso e miraculoso acompanhado de toda sorte de adversidades no período subsequente: a infância da criança divina é marcada pela exposição ao abandono e ao perigo da perseguição (Heracles, Krishna, Jesus Cristo, por exemplo). Na mesma medida de sua impotência, estão seus feitos maravilhosos. Desta forma, a imagem arquetípica da criança é tomada como “Um símbolo de unificação dos opostos, um mediador, ou um portador da salvação, um propiciador de completitude” (Jung, 2000, p.165). Se a “criança” tem um começo insignificante, é impotente, está desamparada, exposta aos perigos, traz consigo a possibilidade de irromper como acontecimento inovador e inteiro, porque está próxima da origem, vale dizer com Jung, das raízes instintivas que contêm o impulso da criação.

A imagem mítica apresentada no motivo da criança como símbolo “portador da salvação”, “destinado a compensar as unilateralidades da consciência”, leva-me aos versos da canção que fala de um menino habitando o coração do adulto, o qual lhe estende a mão em momentos difíceis.

Milton Nascimento e
Fernando Brant

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão...

Neste caso, reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho

para o encontro, talvez reencontro, com aquelas dimensões perdidas no adulto, de que tenho falado ao longo do trabalho. Em socorro do adulto que em algum momento balança perdido, desenraizado, amedrontado, desencantado, enredado no império da razão e da rigidez das fórmulas estabelecidas pela consciência, vem a criança. Insignificante e poderosa: redentora. E mais uma vez recorro a Jung, que destaca o caráter numinoso (do latim *numen*, Deus) da “criança”: traz em si algum aspecto do divino, como portadora de um conteúdo desconhecido exerce ao mesmo tempo o medo e o fascínio (Jung, 2000, p.168-9).

Em suas memórias, reunidas no livro *Memórias, sonhos, reflexões*, há uma passagem em que Jung testemunha a presença do “garoto” a lhe chamar para a vida criativa, num tempo em que estava, por assim dizer, empacado no seu processo existencial.

Abandonei-me assim, conscientemente, ao impulso do inconsciente. A primeira coisa que se produziu foi o aparecimento de uma lembrança da infância, talvez dos meus dez ou doze anos. Nessa época eu me entregara apaixonadamente a brinquedos de construção. (...) Para minha surpresa, essa lembrança emergiu acompanhada de uma certa emoção. “Ah, ah! disse a mim mesmo, aqui há vida! O garoto anda por perto e possui uma vida criativa que me falta. Mas como chegar a ela?” Parecia-me impossível que o homem adulto transpusesse a distância entre o presente e meu décimo primeiro ano de vida. Se eu quisesse, entretanto, restabelecer o contato com essa época de minha vida, só me restava voltar a ela acolhendo outra vez a criança que então se entregava aos brinquedos infantis. (...) Pus-me, então, a colecionar pedras, trazendo-as da beira do lago ou de dentro d’água; depois comecei a construir casinhas, um castelo, uma cidade (Jung, 2002, pp.154-155).

Abrindo-se aos sinais da “criança”, seguindo-lhe as pegadas, sabe-se lá quantos tesouros poderia o adulto descobrir! Retomando as marcas da criança mítica, sua falta de valor inicial e seus feitos miraculosos e salvadores que mais tarde se revelam, teremos um símbolo valioso para a jornada de formação do professor. Por meio dele razão e sensibilidade, pensamento e sentimento podem juntar-se, reaproximando o adulto da origem e, quem sabe, transformando a fragmentação em inteireza do ser. Promessas.

Penso então na “criança de espírito” como aquele sopro que reanima, vale dizer, que traz alma. Para tanto é necessário desprender-se dos esquemas de percepção já codificados, olhares viciados, sentidos domados, verdades estabelecidas. “Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível” (Larrosa, 2003, p. 194). Dar passagem à “criança de espírito” significa esvaziar o eu, sacudindo as certezas que impedem a transformação; significa vislumbrar a abertura do mundo.

“O menino de ontem me plange”, diz o poeta Manoel de Barros (1997).

Como figura simbólica, a criança nos rodeia e nos chama. Há que aprender a ouvi-la, deixá-la vir sem querer aprisioná-la, abrir-se aos seus sinais. Tal como o encontro com *um outro*, desconhecido, ouvir seu chamado assusta e, dependendo da distância, desestabiliza.

Nos encontros em que dançamos “memórias de criança”, em todos os grupos, sem exceção, o que se viu foi um abalo, uma mexida geral no estado das participantes dançarinas. O sentimento foi tocado visivelmente. A emoção tomou lugar na roda e mostrou-se, por meio de reações e atitudes diversas, durante e ao final das danças: respiração ofegante, silêncio profundo, falta de palavra, lágrimas, olhos brilhando, alegria, tristeza, irritação, serenidade, expansão, recolhimento. Um turbilhão de sentimentos e emoções, eu poderia dizer, veio à tona. Foram encontros fortes, capazes de remexer camadas da história de cada uma. Não seria demais afirmar que nessa remexida conteúdos conscientes e inconscientes foram ativados. Sem poder precisar o que, apenas testemunhei que algo aconteceu. Afigura-se para mim que a experiência explodiu para grande parte do grupo: a razão (ou o lado consciente) ficou desestabilizada naquele tempo-instante. Já não precisavam de explicação, pois o corpo todo refletia os efeitos das “memórias de criança” dançadas. No susto provocado pelo encontro com a criança interior (marcas da criança que foram e da criança mítica), pontos sensíveis e delicados do “ser professor” foram trazidos à superfície.

No encontro temático, preparando explicitamente um cenário para o encontro com a criança, a dança circular, qual brincadeira de roda tipicamente infantil, provocou ruídos e movimentação incontida. Nas reações das educadoras diante das danças, músicas e movimentos que traziam a criança para a roda, foi como que acionado um caminho de retorno. Memórias potencializadas, histórias revisitadas e então dores e delícias chegaram de longe ao hoje do encontro. Quando as educadoras compartilharam sentimentos e lembranças acontecidos naqueles encontros, surgiram crianças as mais diversas. Alegres, tristes, brincantes; solitárias, tímidas, medrosas, faladeiras; curiosas, inteligentes, estudiosas. As relações familiares também apareceram: pai, mãe, filhos. Nem só amor como poderíamos imaginar, romanticamente, mas também sofrimento, abandono, trabalho, repressão, disciplina.

Foram encontros mobilizadores, nos quais o grupo olhou para si mesmo. Com a dança, uma linha tênue foi esboçada entre presente e passado, criança e adulto. Estava aberta a conexão. Por meio dela, poderíamos avançar na aproximação desses pólos e na compreensão de seus conteúdos, para a vida pessoal e profissional das educadoras. Na breve conversa que mantivemos, apenas chamei atenção para a caracterização das diferentes crianças que surgiram na memória de cada uma assinalando, assim, a multiplicidade de condições infantis vividas e, portanto, a inexistência de uma infância universal, rodeada de amores, pureza e inocência. Por outro lado, juntando às condições social e histórica que definem a infância, diferentes infâncias, conversamos sobre os aspectos simbólicos da criança:

que nos faz lembrar a renovação da vida; que não nos deixa esquecer que viver é se aventurar.

Na roda, fomos até aqui. Não era minha intenção ir além. Nos limites do encontro, compreendido como situação de pesquisa, cuja proposta era essencialmente dançar e tomar contato com o estranho-desconhecido, tentei afastar o máximo possível a intervenção automática do pensamento. Queria deixá-las sossegadas, sem pressa, no espaço-tempo diferencial para o qual foram transportadas, recolhidas em suas histórias. Todavia, sempre atenta aos sinais do grupo, dentre as reações testemunhadas, não percebi nenhuma perturbação que necessitasse de maior acolhimento. A conversa, leve, que mantivemos, foi o espaço para a palavra tomar lugar e, creio, falou quem sentiu necessidade. Hoje, a partir da interlocução com outros discursos é que posso seguir estabelecendo relações com o acontecido, construindo sentidos.

Tem-se convertido em princípio educativo, principalmente na Educação Infantil, a necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha. Na mesma medida, constata-se que dirigir esse olhar para a criança real e concreta a sua frente é difícil para o professor, acostumado que está a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância. Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade através da sensibilidade que acolhe as diferenças. É neste ponto que destaco a importância do professor, na sua formação, reencontrar-se com sua criança, pois como acolher o outro fora de si se não acolhe o outro interno?

Muitas vezes é esse *outro interno*, sofrido ou satisfeito, que é repellido ou celebrado através daquelas crianças-alunas com quem o professor convive. Tomar contato com conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor (Furlanetto, 2003), principalmente porque seu ofício dar-se-á em relações. Exercício de alteridade é o que nos aponta o processo: as crianças-alunos são *outros* que o professor precisa reconhecer como tal para poder estabelecer relações saudáveis. O diálogo é pressuposto e, na mesma medida, tão difícil realizá-lo.

É espantoso constatar o quão diminuta é a capacidade das pessoas em admitir a validade do argumento dos outros, embora esta capacidade seja uma das premissas fundamentais e indispensáveis de qualquer comunidade humana. Todos os que têm em vista uma confrontação consigo próprios devem contar sempre com essa dificuldade geral. Na medida em que o indivíduo não reconhece o valor do outro, nega o direito de existir também ao “outro” que está em si, e vice-versa. A capacidade de diálogo interior é um dos critérios básicos da objetividade. (Jung, 1984, p.89)

A projeção é um fenômeno real da psique, que se interpõe nas relações humanas e, como não poderia deixar de ser, na relação pedagógica. “Nós fantasiemos sobre o outro, criamos imagens e idéias em relação a eles; mas trata-se sempre das nossas idéias, das nossas imagens e das nossas fantasias, nunca idênticas àquilo que o outro realmente é” (Guggenbühl, 1978. Sem referência de página. Grifado no original). No dizer de Amnérís Maroni: “Reconhecer o outro como portador de uma diferença radical no social pressupõe o reconhecimento do(s) outro(s) psíquico(s) que se gostaria de ocultar e vice-versa.” E ainda: “O conhece-te a ti mesmo é elemento fundamental da teoria do conhecimento e implica o reconhecimento das projeções.” (Maroni, 1998, p.71).

É fundamental destacar que os relacionamentos entre os seres humanos não se dão apenas de consciente para consciente. O encontro de duas pessoas, do ponto de vista junguiano, é o “encontro de duas realidades irracionais, isto é, de duas pessoas que trazem consigo não só uma consciência, mas, além dela, uma extensa e imprecisa esfera inconsciente” (Maroni, 1998, p. 126). Portanto, no relacionamento interpessoal, todos os componentes psíquicos conscientes e inconscientes, fantasias, projeções, emoções, sentimento, daqueles que dele tomam parte, entrarão em jogo.

É sabido que se um professor espera que seu aluno falhe, o perigo é grande deste aluno falhar, mesmo que isso não corresponda ao seu preparo fatural. (...). Na educação de crianças os sentimentos, idéias ou imagens inconscientes ou conscientes têm papel decisivo, um papel muito maior do que qualquer preceito ou doutrina educativos. São essas as fantasias pelas quais, em função das quais e apesar das quais as crianças se desenvolvem em indivíduos dinâmicos. (Guggenbühl, 1978. Sem referência de página).

Entre os poucos textos que Jung escreveu e publicou especificamente sobre educação, encontramos algumas conferências que, mesmo considerando seu caráter episódico, oferecem-nos pistas para pensar os termos que estou levantando: educação, criança, professor. Em 1932, em conferência proferida em Viena, temos a seguinte advertência de Jung: “Se alguém quer educar, que primeiro seja educado” (Jung, 1998, p.174). E adiante ainda:

Todo nosso problema educacional tem orientação falha: vê apenas a criança que deve ser educada, e deixa de considerar a carência de educação no educador adulto. Todo aquele que terminou os estudos acha que sua educação está completa ou, em outras palavras, que já é adulto (Jung, 1998, pp. 174-5).

Tudo aquilo que quisermos mudar nas crianças, devemos primeiro examinar se não é algo que é melhor mudar em nós mesmos. (...) Talvez estejamos entendendo mal a necessidade pedagógica, porque ela nos recorda, de modo incômodo, que de qualquer maneira somos crianças e precisamos muitíssimo de educação. (Jung, 1998, p.176).

Falando acerca da Psicologia Analítica e educação, diz o psicólogo suíço na terceira conferência proferida em Londres no ano de 1924:

É fato notório que as crianças têm um instinto seguro para perceber as incapacidades pessoais do educador. Elas descobrem se algo é verdadeiro ou fingido, muito mais do que estamos dispostos a admitir. O pedagogo precisa, por isso, dar atenção especial ao seu próprio estado psíquico, a fim de estar apto a perceber onde está o erro, quando houver qualquer fracasso com as crianças que lhe são confiadas. Ele mesmo pode muitas vezes ser a causa inconsciente do mal. (Jung, 1998, p. 125)

Ler os escritos de Jung sobre educação reforçou minha idéia da necessidade de incorporar, na formação de professores, movimentos que possam contribuir para ativar o contato com as polaridades *professor-criança* ou *mestre-aprendiz*. Reafirmou, para mim, a exigência de contemplar não apenas o conhecimento do mundo externo objetivo, da ciência, da cultura, da racionalidade, enfim. Em tal proposta de formação estaria considerada as relações entre educação e processos que ocorrem no mundo interno, inconsciente. Afinal, não podemos esquecer o que vimos descortinando até aqui: há uma criança interna no professor que precisa ser cuidada; a educação nunca está finalizada, pois há sempre mais a expandir em termos de consciência e conhecimento de si mesmo e, neste sentido, é essencial valorizar o processo de autoconhecimento; é fundamental, como bem nos disse Jung, que o professor dê atenção ao seu estado psíquico, vale dizer, a sua alma.

Tornar-se professor: ver, ouvir, cuidar sua criança

Dentro do adulto há uma criança que o impulsiona sempre para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representado pela ingênua abertura e pela irracionalidade das experiências da criança (Guggenbül-Craig, 2004, p.96).

A partir das idéias de Jung, o médico e analista Guggenbül-Craig (2004) traça considerações em torno do arquétipo que envolve certas profissões que são essencialmente relacionais como o médico, o terapeuta, o sacerdócio, o serviço social e o magistério. A natureza de tal arquétipo de relacionamento é a bipolaridade: tanto um quanto o outro pólo da relação traz em si o seu oposto, e uma boa relação seria desenvolvida a partir da integração dos dois pólos. É por essa direção que segue o ensaio de Guggenbül-Craig a respeito do arquétipo do *adulto instruído-criança ignorante*, ou do *mestre-aprendiz*.

O bom professor sente-se fascinado pelo arquétipo adulto instruído-criança ignorante. Um bom professor deve, por assim dizer, estimular o adulto instruído na criança, assim como deve o médico ativar o princípio interior de cura no paciente. Mas isso só pode ocorrer se o professor não perder contato com sua própria infantilidade. Em termos práticos, isso significa, por exemplo, que, ao ensinar, ele não deve perder a espontaneidade. Seu trabalho consiste não apenas em transmitir conhecimento, mas também em despertar a vontade de aprender nas crianças – o que só será possível se a criança espontânea e ávida de conhecimento estiver viva dentro dele (Guggenbül-Craig, 2004, p.97).

Ou seja, um professor seria tanto melhor professor quanto mais tivesse a consciência do pólo criança/aluno em si; quanto mais admitir, por exemplo, a ignorância, o fascínio e o desejo de conhecer no seu percurso. Seria essa admissão que facilitaria constelar no outro pólo da relação, no aluno, o lado professor, vale dizer, daquele que possui um saber e deseja saber.

Para fazer tais considerações, o autor toma por referência o arquétipo do *curador ferido*, aludido por Jung em seus estudos que, por sua vez, remonta ao mitologema grego do *médico ferido*, representado por Quíron. Conta-nos o mito que Quíron (em grego Khêiron), filho de Cronos e Fílira, era um centauro de grande discernimento e amplos conhecimentos. Sabia muito bem curar e compreender os enfermos, uma vez que ele próprio era um médico ferido. Distinguia-se dos demais centauros pela benevolência com que tratava os humanos.

Ele tinha uma afeição especial por Peleu e o protegeu em suas aventuras na corte de Acasto, além de defendê-lo da brutalidade dos outros centauros. Peleu correspondeu a sua afeição confiando-lhe a criação de seu filho Aquiles. Além de Aquiles Quíron educou, entre outros, Asclépio e Jáson, e o próprio Apolo ouviu suas lições, que versavam sobre música, ética, medicina, caça e guerra. Quando Heracles massacrava os centauros, Quíron, que lutou ao lado do herói, foi ferido casualmente por uma de suas flechas envenenadas. Quíron recolheu-se a sua gruta, e as dores causadas pelo ferimento incurável eram tão fortes que ele queria morrer, mas não podia por ser imortal. Prometeu, que estava acorrentado a um rochedo no monte Cáucaso, trocou sua condição de mortal pela imortalidade do centauro, que assim se livrou do sofrimento graças à morte (Kury, 1990, pp. 344-345).

Quíron, acometido por um mal incurável, é sofredor e coloca-se à disposição para aliviar o sofrimento dos outros. Estava ferido e, na mesma medida, podia ser curador e este seria o fator primordial para que o processo de cura se realizasse. Ou seja, seu próprio ferimento lhe dava condições de acolher a dor do outro e de encaminhar a cura. E não esqueçamos que, conta-nos o mito, o centauro Quíron possuía um espírito expandido, benevolente e sábio. Jung chamará atenção para essa particularidade: “o fator de cura é a personalidade do médico” (Jung apud Maroni, 2004, p.109).

Do que estamos tratando é do reconhecimento da participação ativa do inconsciente na determinação das relações. Tratando-se de professor-aluno¹³, teremos que o fator preponderante para o sucesso na relação ensino-aprendizagem será a personalidade do professor. A exemplo da educação do terapeuta, Jung acentua a importância do autoconhecimento do professor. Não se refere, portanto, à aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, mas de um conhecimento que emerge da busca em conhecer-se. No campo em que estamos transitando, será decisivo o conteúdo anímico. Uma alma alimentada, aberta, florescida, ligada aos apelos da criança interna, tanto mais ajudará o professor na sua jornada e, por conseguinte, as crianças.

... a verdadeira educação sempre se vincula à manipulação ativa da alma. O decisivo, então, para Jung, não é o conhecimento científico *tout court* do terapeuta, mas sua qualidade humana: o modelo de uma alma bem ordenada é traduzido pela sua atitude ética. Todo psicoterapeuta não só tem seu método: ele próprio é esse método (Maroni, 1998, p.127).

Nas palavras do próprio Jung:

... aquilo que atua não é o que o educador ensina mediante palavras, mas aquilo que ele *verdadeiramente é*. Todo o educador, no sentido mais amplo do termo, deveria propor-se sempre de novo a pergunta

¹³ Encontrei publicados alguns trabalhos de pesquisadores brasileiros que discutem ou pelo menos apontam a relação professor-aluno como relação arquetípica. Por se tratar de um campo ainda pouco explorado julgo importante indicar as referências. Cf. SAIANI, Cláudio. *Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. 3ª ed. ; BYINGTON, Carlos. *Pedagogia simbólica*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996 (capítulo V); FURLANETTO, Ecleide. *Como nasce um professor? São Paulo: Paulus, 2003 (capítulo “O encontro com as matrizes pedagógicas”); WENTH, Renata. Psicologia analítica e educação – visão arquetípica da relação professor-aluno*. In: www.symbolon.com.br/artigos (site consultado em 11/09/2005).

essencial: se ele procura realizar em si mesmo e em sua vida, do modo melhor possível e de acordo com sua consciência, tudo aquilo que ensina. Na psicoterapia tivemos de reconhecer que em última instância não é a ciência nem a técnica que tem efeito curativo, mas somente a personalidade; o mesmo acontece na educação: ela pressupõe a *educação de si mesmo* (Jung, 1998, p.145).

Na vivência da dança, na experiência que pode ativar reminiscências, lembranças de uma criança habitada, algumas pontes podem ser lançadas na direção do contato com tais dimensões da vida pessoal e profissional dos professores – ver-se, reconhecer-se, conhecer-se. No caso dos encontros em que a temática das danças levava explicitamente ao território da infância, anunciou-se visivelmente a possibilidade de um exercício de alteridade, cujo primeiro passo funda-se na admissão do outro interior. Aquelas danças colocaram aqueles adultos, via linguagem sem palavra, frente a frente com a sua criança.

Ao admitir a existência de uma criança interior, ao recebê-la, dar-lhe espaço e credibilidade, os professores poderiam ensaiar atitudes mais abertas, porque compreensivas, na relação com as diferentes crianças que estão ao seu lado (ou a sua frente?) na escola. Porque, de acordo com o que temos visto sobre um dos arquétipos que rege a relação pedagógica, é fundamental o professor estar conectado com o seu pólo criança, pois é deveras trágico o retrato daquele que se afastou demasiadamente da sua “infantilidade”.

Esse tipo de professor que cindiu e afastou o pólo infantil do arquétipo, passará então a queixar-se de que os alunos de antes tinham muito mais vontade de aprender. Seu contato com as crianças se dá apenas por intermédio do poder e da disciplina. Ao mesmo tempo, ele se torna uma pessoa triste e amarga. O entusiasmo novo e infantil morreu nele. As crianças são seus inimigos, representando o pólo cindido do arquétipo no plano interior, cuja reunificação ele tenta promover por intermédio do poder (Guggenbül-Craig, 2004, pp.97-98).

Reafirmo, pois: na experiência que estou analisando e a partir da qual vou tecendo idéias e dando forma a intuições, a dança permitiu a entrada para conteúdos pessoais e, como que puxando fios de um labirinto, foi conduzindo cada educador para sua história, para a percepção de sua criança. Há tempos está posta para os educadores a necessidade de retomar ou redescobrir a “dimensão brincalhona” (Rabitti, 1999), que nos conduz à criação e à recriação do cotidiano e nos aproxima ainda mais das crianças. Essa perspectiva já anunciada e almejada pode ser compreendida em termos de “reunificação do pólo infantil cindido”. A dança circular mostrou-se campo aberto para tal reencontro ou descoberta.

Como já fiz notar, não foi meu propósito avançar na reflexão dos conteúdos que emergiram na experiência, mas a dança revelou a imensa carga afetiva

que envolve o motivo da criança. Por ela foram sinalizados conteúdos afetivos para os educadores tomarem contato. Conteúdos fortes e delicados, mobilizadores, que talvez não chegassem à consciência de outra forma, quero dizer, pela própria consciência e seu principal instrumento, a palavra. Antes da palavra, houve as imagens que irromperam na dança, com a música e os gestos – na roda, circularmente. Essas imagens só se deixam apanhar no limiar do relaxamento da consciência. Para utilizar uma expressão de Jung, é com o *abaissement du niveau mental*, um estado em que se observa “um afrouxamento desinibido de restrições psíquicas; intensidade reduzida da consciência, caracterizada pela ausência de concentração e atenção”, que conteúdos inesperados, essencialmente imagéticos, poderão emergir (Samuels, 1988, p.17).

E é isso que a dança pode promover na forma ritualística que assume. Uma vez revolvidos do chão onde repousavam, tais conteúdos e imagens poderiam depois se constituir em focos de análise, de auto-análise, permitindo que cada um entrasse cada vez mais nas suas memórias e, talvez, redimensionasse sua história como educador¹⁴. Dessa maneira, poderia dar-se a expansão da consciência ou, para utilizar o símbolo trazido pela criança, a renovação, o renascimento, a transformação.

Afinal, parafraseando o poeta¹⁵, o que pretenderia o professor, de sua jornada, senão transformar-se? A experiência da formação acadêmica deveria provocar essa viagem de transformação, pois, para tornar-se professor, há que abandonar algumas crenças, há que modificar caminhos, fazer travessias...

Para finalizar esse tópico, sirvo-me de um ensaio-conto de Jorge Larrosa sobre Rousseau, a respeito das confissões e da autoconsciência. Provocativamente, lembrando o tom e ao gosto do discurso pedagógico, o autor chamou de moral a parte final do texto, da qual reproduzo o trecho a seguir:

Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (Larrosa, 2003, p.41)

¹⁴ A necessidade de considerar, nos processos de formação, a história dos professores e a idéia de que a formação é “auto-formação”, pressupondo “autoconhecimento”, vem sendo apontada por diversos campos de conhecimento. Identifico, pois, caminhos próximos entre o que estou chamando de “encontro com a criança interior” e as “histórias de vida – autobiografia”. O diferencial do que desenvolvi na pesquisa foi o fato de privilegiar outra linguagem que não a memória verbal. A partir do contato com as imagens que surgiam através das danças, poderia ser uma perspectiva fecunda aprofundar o processo lançando mão da “autobiografia”, proposta discutida por diferentes autores. Cf. JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004; FURLANETTO (2003), já citada.

¹⁵ Na carta de 12 de agosto de 1904, a certa altura o poeta pergunta ao jovem poeta: “Não sabia estar em transição? Desejava algo melhor do que transformar-se?”. RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Globo, 1998. 29ed. (p.68)

Aprendizes somos todos: o que a dança circular sagrada ensina?

Ao identificar a presença da criança atuando na roda da dança entre os educadores e ao tomá-la como símbolo de renovação e transformação, não posso deixar de falar da minha criança provocada e da dimensão-aprendiz em mim constelada. Meu reencontro com ela não começou propriamente na dança, mas as rodas dançantes fazem parte de um espaço-tempo a partir do qual minha criança foi convidada a aparecer com mais força, me conduzindo a lugares indizíveis dentro e fora de mim.

Marca de um tempo em que começava a tomar contato com outras partes de mim mesma, combatendo certa rigidez instalada no cotidiano, são os versos atribuídos a Fernando Pessoa, apropriados por mim como sinalização do necessário retorno:

A criança que fui, chora na estrada
deixei-a ali quando vim ser quem sou
mas hoje vendo que o que sou é nada
quero buscar quem fui, onde ficou.

Desde que ouvi esse poema, perde-se a data na memória, nunca mais esqueci. Não sei precisar se são exatamente esses os versos que, apreendidos na oralidade, aparecem aqui sem citação de fonte. Significativo é o fato de continuarem a reverberar dentro de mim, de certa forma a criança me empurrando ao encontro com outras figuras que me ajudam a me tornar o que sou. No capítulo dois falei do toque do Louco, sentido através de uma dança em especial. Percebo agora que essas preciosas figuras simbólicas estão me conduzindo às origens, à “Floresta de Ouro”, reino da imaginação através do qual perambulam.

O homem precisa voltar às suas origens, pessoais e raciais, e aprender de novo as verdades da imaginação. E nessa tarefa seus estranhos instrutores são a criança, que mal entrou no mundo do tempo e do espaço, e o louco, que apenas escapou dele. Pois somente esses dois estão, até certo ponto, libertados da pressão desapietada dos acontecimentos diários, o impacto incessante dos sentidos externos, que oprimem o resto da humanidade. Esse curioso par viaja ligeiro e empreende jornadas distantes e solitárias, às vezes trazendo, ao voltar, um ramo luzente da Floresta de Ouro pela qual vagueou. (McGlashan apud Nichols, 1993; p.51)

Para trazer de lá, daquela floresta, um “ramo luzente”, é necessário sair em busca, aproximar e integrar o que insistimos em separar; é preciso saber-se ignorante, aprendiz, e entregar-se à aventura, à viagem conduzida pelo par. Gosto de pensar que o espírito novidadeiro e brincalhão da criança fez-me entrar na dança.

Antes, porém, de entrar na roda com os educadores, encaminhando a pesquisa, eu entrei em muitas outras rodas, experimentando, vivendo, aprendendo. Mesmo que os papéis se diluam no círculo, focalizar um grupo é deveras diferente de compartilhar das danças focalizadas por outrem. Numa e noutra situação, entretanto, estamos vivendo a polaridade mestre-aprendiz, sem dúvida.

Na trilha do encontro com a criança, na dança, outras tantas aprendizagens posso reconhecer. A coragem de encarar o não-saber e se entregar à aventura do não-sei-o-que-virá. Perceber e aceitar o erro, vislumbrando a possibilidade real do acerto. Aceitar a imperfeição e viver o momento-aqui-agora de estar em movimento, com o grupo, buscando a inteireza, mais que a perfeição. Eis a criança como símbolo: ela vai, não teme o tempo e a lei; vai, experimenta, cai, levanta e não se rende às dificuldades.

Na dança circular, o reencontro comigo, reinvenção da minha vida, aproximando dimensões até então segmentadas ou negadas; sentimento, intuição. O renascimento do sagrado em mim, abertura para acolher os mistérios da vida. A descoberta da alma. A dança também me preparou para aceitar e compreender a morte: não negar a morte e celebrar a vida. Vida-Morte-Renascimento, ciclos da vida. É a roda que gira. É o círculo que move o mundo.

Mais que tudo, com as Danças Circulares Sagradas, eu aprendi a agradecer. Talvez esse tenha sido o aprendizado fundamental, o que me colocou em outro nível de relação e compreensão da dança e da vida.

Tão essencial aprendizado não se deu de imediato, assim como não foi imediatamente que compreendi seu conteúdo. Foi preciso um longo processo de entrega para que o efeito das rodas dançantes se pronunciasse e, depois, eu pudesse tomar consciência do acontecido. Como quem recebe uma graça, no toque sutil da dança, experimentei a expansão de meu ser na gratidão.

Sem medo de ser simplista, há, em mim, um antes e um depois das danças circulares. Tem um antes que reclama muito da vida. Vale de lágrimas e queixas. Peso, dificuldade, caminho tortuoso para conquistas, que pediam sempre um esforço redobrado. Nada chegava de graça. Era preciso pagar um alto preço pelos ganhos. Como todos, ao meu redor, eram contemplados pela bonança, facilmente? Todos, felizes. Eu, abandonada. O mundo é cruel. Pobre de mim. Ai. Ai. Esboço de auto-imagem: um ser com uma enorme falta, melancólico, cobrando da vida a falta de sorte.

No depois, o auto-retrato que esboço não se sustenta. Há muito mais, posso ver. A vida é constituída de polaridades. Para além dos meus ais, identifico sinais de uma força que me impulsionava a seguir. A despeito da falta e da dificuldade, não me deixava desistir. E eu continuava. Não parava de caminhar. Só que eu não era leve. Abraçava a dor. Caminhava sobre pedregulhos. Dos presentes da vida, só conseguia perceber o quanto

custou ganhá-los. Sim, muito obrigada! Não agradecia com o coração pleno de felicidade. Não considerava, enfim, um presente da vida, a vida mesma.

Estou entrando por veredas delicadas, que talvez desvirtuem o sentido do texto. Mas considero importante apontar e localizar (até onde é possível perceber e sentir) as lições da dança circular sagrada, meu aprendizado e a inevitável transformação em mim. Claro que não foi apenas a dança, pois, hoje vejo, a vida é circular. Quando colocamos a roda a girar, se um aspecto que estava estagnado ganha movimento, tudo o mais também entra na roda, gira, em espirais ascendentes, rumo ao crescimento, ao equilíbrio, ao centro, à integração de ser. Sincronicidade. As danças me chegaram no momento em que podia ser receptiva a elas, num momento em que minha vida estava se transformando, tendo na base uma grande perda, embora eu não tivesse ainda consciência de tudo. De certa forma, a dança me escolheu e acolheu. Aprender a agradecer foi essencial para continuar.

Trago ainda comigo, feito marca profunda de preciosa descoberta, a sensação e o sentimento experimentados naquele dia, dançando a coreografia *Cura, equilíbrio, agradecimento*¹⁶. Foi um tempo, um instante que me aconteceu. No reino do conhecido, irrompe o inesperado. Todo o corpo sente. Choro um choro contido. A cada volta da roda, dançando ao som de Pachelbel, choro mais. O que se passava? Lá não era hora de procurar explicação. Vivi. Mas estranhava: a dança era uma “velha conhecida”, tantas vezes dançada, tantas vezes focalizada por mim, inclusive. Por que, então, depois de tantos e distintos tempos e lugares dançados, aquela reação? Espanto. Através da própria dança, que é longa, experimentei a volta à calma. No outro dia, voltando ao grupo com o qual eu participava de um curso de formação e no qual eu experimentara aquele “estranhamento emocional”, a revelação se deu: por tanto tempo eu não soubera agradecer! Não foi naquela dança e naquele dia que aprendi ou descobri a gratidão, mas foi através dela que tomei consciência do que as danças circulares vinham provocando em mim, com seus gestos rituais. A forma me levou ao conteúdo. Repetir a forma me levou à consciência. Reconheci fora o que estava agora dentro. A força que tem o gesto! Caminhar. Balançar. Parar. Recolher as mãos sobre o coração, cabeça e corpo levemente inclinados para a terra, devoção, humildade, agradecimento. A cura e o equilíbrio, como sugere o nome da dança, podem vir da gratidão. Tão profundamente simples que requer aprendizado. Viver é maior.

¹⁶ A dança *Cura, equilíbrio, agradecimento* é uma coreografia de Maria-Gabriele Wosien e Bernhard Wosien para *Pachelbel Canon*. Foi uma das primeiras danças que aprendi no meu reencontro com as Danças Circulares Sagradas, em 2002. Fonte: Renata Ramos, São Paulo-SP, com quem aprendi a coreografia e inúmeras vezes dancei.

Só agora percebo outras conexões: essa dança foi uma das preferidas entre os grupos de educadoras com os quais dancei no processo da pesquisa. Era muito solicitada, confiro no meu caderno de campo. Além das minhas anotações, depois de ter estabelecido relações no tempo do agora, encontrei as palavras de uma aluna que entrou na roda e sentiu o toque da dança. Seus escritos soaram para mim como um verdadeiro testemunho da experiência.

A cura e o equilíbrio

Uma mão sobre o coração, a outra sobre o meu ombro.

Secho as dhas, confio em ti que caminha à minha frente, você é meu guia. Sinto a força das rodas virar, o som me lembra a água do mar cortada pelo barco. Somos o barco que segue, que avança cortando as ondas, tomando leve o meu balançar, e você é o meu guia, confio em ti, que caminha à minha frente. Eu não o vejo, mas sinto que tu és guiado por outro, e nele confia. Uma mão sobre o coração, a outra sobre o meu ombro...

Secho as dhas, sinto a sua mão, firme da me segura. Sinto - me forte, importante, responsável. Se desejo infinitas bênçãos, o encontro com o que procuro. Você é a minha âncora, mantém meus compromissos, com as minhas responsabilidades. Você me impulsiona, segue adiante, não para!

A você que vai à minha frente, muito obrigada.

A você que vem atrás de mim, muito obrigada.

Desirée

Ter entrado na dança, antes da pesquisa, com muitos grupos aprendendo, circulando experiências, ampliando consciência, num processo de busca dos sentidos em mim creio ter sido essencial para que, depois, eu entrasse em rodas com as educadoras e estivesse aberta ao que pudesse surgir. Quando fui dançar com elas, no âmbito da pesquisa, eu já havia dançado em muitos círculos, de mãos dadas com diferentes pessoas, com diversos focalizadores, passando pela experiência de ser aprendiz. Por que não dizer, experimentara a transformação e chegava mais disponível, já flexibilizada pela própria dança. A partir da minha experiência de aprender a dançar, eu acreditava na possibilidade de qualquer pessoa e todos poderem dançar também. Bastava o desejo.

Tal como relatei no capítulo quatro, falando da experiência com as educadoras, muitos foram os sobressaltos e inúmeras as situações em que eu “me perdi” com o que vinha dos grupos. Nos diferentes grupos, a energia, o clima que foi construído foi diferente. Com um fluiu mais, com outros nem tanto. Todavia, ao final do processo, posso dizer que todos os grupos entraram na dança. Tal como qualquer situação de ensino, é difícil que todos os participantes vivenciem uma proposta de forma homogênea. As atitudes e a participação são diferenciadas. E nos grupos de dança igualmente se deu esse fenômeno. No espaço-tempo delimitado dos encontros, grande parte das educadoras foi tocada e verdadeiramente entrou na dança e o que experimentamos oferece indícios de que é um caminho fecundo para a formação de professores. No aspecto que estou discutindo aqui é um espaço singular para tomar contato e perceber claramente os pólos mestre-aprendiz presentes em cada um. É o outro lado do ser professor: entregar-se e dispor-se à aprendizagem de algo desconhecido, misterioso, que não se controla.

Sentidos da aprendizagem. Reconhecimento de luz e sombra. Busca. Amnéris Maroni (2005) ao discutir o processo de individuação, falando justamente de “busca e mistério”, permite-nos ampliar a direção do que vimos pensando sobre aquela relação mestre-aprendiz. Ela nos diz:

Expandimos a personalidade na medida mesmo em que conhecemos e nossa ignorância se alarga. Expandimos a personalidade quando a consciência, a luz apolínea, revela camadas mais profundas de trevas, de sombras. Expandimos a personalidade quando, tocados pelo mistério – pelo self –, buscamos. O homem, para Jung, é luz-e-sombra; a luz não elimina, porém, a sombra; alarga-a infinitamente” (Maroni, 2005, p.9).

Um aspecto que sem dúvida diz respeito à relação mestre-aprendiz é o erro, que na roda da dança é evidenciado; não por ser apontado, mas por torná-lo possível, medida de cada um, sem a cobrança que pesa e dói. Eu diria que é parte constitutiva da proposta a possibilidade de errar e, mais, o convite à coragem de errar. Não raro as professoras capturadas pelas danças, ao longo dos encontros, foram percebendo essa característica e, em seus comentários, mostravam-se aliviadas – “que bom, eu posso

errar!”. Esse fato é surpreendente e só reforça o caráter prescritivo e absoluto das práticas pedagógicas em curso, haja vista que se desconsidera no processo ensino-aprendizagem justamente o fator que possibilita o acerto: a experiência. Penso que o erro está para a experiência e à ampliação da consciência assim como o acerto está para a verdade estabelecida e à conformação da consciência. Ao experimentar os passos, vivenciar o ritmo, entrar em harmonia com o grupo, o professor-dançarino acaba olhando para si mesmo – seus passos, seu ritmo, sua coordenação, sua harmonia. E o que é isso senão ensaios de autoconhecimento?

Jung nos diz que o educador não pode apenas ser o portador da cultura, mas deve desenvolver ativamente a cultura. Não pode “estacionar” e, para tanto, precisa cuidar da “educação de si próprio”, sem a qual “começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si mesmo. (...) Para que seja possível a educação de si mesmo, exige-se o autoconhecimento como fundamento indispensável” (Jung, 1998, p. 62).

Através da dança, vejo clara a proposição de uma “educação de si mesmo”: dançando, encarando o erro como possibilidade do acerto, o educador não pára, segue, porque se sabe humano e em busca. Não tanto da perfeição, do certo, mas da autenticidade, do inteiro. Para aquele que se entrega, tal aprendizagem poderia contribuir para ativar o pólo aprendiz/criança e, na mesma medida, contribuir para uma visão ampliada sobre os erros e os limites das crianças/alunos com os quais o professor convive.

Aprendizes do silêncio

Silêncio.
Ouço música.
Capto a voz do cantor. Ela me diz *Certas coisas...*

Não existiria som se não houvesse o silêncio.
Não haveria luz se não fosse a escuridão. (...)
Nós somos medo e desejo.
Somos feitos de silêncio e som.

Na canção vejo refletidas as polaridades da vida. Compreendo. Mas *tem certas coisas que eu não sei dizer...* Na roda da dança, o que pode representar a dificuldade em ouvir a música, fazer silêncio, em envolver-se no silêncio? Já havia observado desde a minha prática como professora, seja em sala de aula, em palestras ou outras atividades coletivas que entre professores, quando reunidos, a dificuldade em se concentrarem no silêncio é evidenciada. No processo de pesquisa, pude reforçar tal observação. Todos os quatro grupos com os quais dancei demoraram em fazer silêncio, apresentaram dificuldades para se colocar em atitude meditativa, que implicava voltar-se para si mesmo, para o recolhimento.

Uma constatação provocativa! O encontro dos professores com o silêncio. Caminho lento. Parar de conversar ao entrarem na roda, dirigindo a atenção para um foco comum, o centro, os passos da dança, foi um aprendizado difícil, sim. Nos primeiros encontros, só barulho, tititi, ruídos.

Se somos feitos de silêncio e som (como nos lembram Lulu Santos e Nelson Motta com a música *Certas coisas*), por que prepondera o som, o ruído na educação, entre os educadores? Por que o desequilíbrio?

Pensar sobre a dificuldade do silêncio e a atitude “barulhenta” predominante entre os professores dançantes, remete-me a pensar nos tipos psicológicos estudados por Jung. Em suas pesquisas, Jung discutiu os diferentes modos de relacionamento do indivíduo com as pessoas, as coisas, o mundo enfim. Identificou, através do que chamou *tipos psicológicos*, as atitudes que a mente consciente pode adotar em relação ao mundo. Em primeiro lugar, diferenciou tipos gerais de atitudes: introvertida e extrovertida. Uma vez que todos nós apresentamos os mecanismos de introversão e extroversão, a configuração de um tipo acontece quando há a predominância de um sobre o outro.

Nesta caracterização, ao *tipo introvertido* corresponderiam aquelas pessoas cuja consciência é orientada por fatores subjetivos, que são dirigidas para o mundo interior da psique, influenciadas predominantemente por sua paisagem interna. O introvertido normalmente não exterioriza suas reações. “Quem possui uma atitude introvertida pensa, sente e age de modo a deixar transparecer claramente que o motivador é o sujeito, enquanto o objeto recebe valor apenas secundário” (Jung, 1991a, p.430). Para o lado contrário dirige-se o *tipo extrovertido*, cuja consciência está predominantemente orientada para os objetos, para a paisagem externa. “Todo aquele que se encontra num estado extrovertido pensa, sente e age em relação ao objeto, e isto de maneira direta e externamente perceptível, de modo a não pairar dúvida sobre sua atitude positiva para com o objeto” (Jung, 1991a, p.406).

Silêncio, barulho: seria uma questão de tipo? A partir do que vimos em Jung, poderíamos pensar que, para o introvertido, ao lhe ser solicitado silêncio, sentir-se-ia em casa, pois sua energia psíquica está direcionada para o mundo interno. Recolher-se não seria estranho para o *tipo introvertido*, na medida em que, por definição, sente-se à vontade nesse campo em que não precisa externar suas reações imediatas. Já ao extrovertido, acompanhando aquela caracterização tipológica, seria difícil aquietar-se, dialogar com seu mundo interior; por vezes até angustiante. Seu comportamento flui com mais facilidade para o exterior, para as coisas, o objeto fora de si. Afinal, como diria Jung, o *tipo extrovertido* não tem dificuldade em sua expressão pessoal, “gosta de entregar-se ao mundo que o rodeia” (Jung, 1991a, p.310).

Reconhecer os diferentes tipos psicológicos pode ajudar-nos a compreender algumas atitudes dos grupos de alunas, direcionadas que estavam inicialmente para o exterior, quando a proposta trazida pela dança circular era a conexão com o interior. Neste caso, os extrovertidos poderiam estar passando por uma situação delicada, vivenciando um drama. Porém, não seria menor o drama dos introvertidos, pois o pedido de silêncio não se referia apenas a si mesmo. Estava apontado para o grupo. Era recolhimento em grupo e, por isso mesmo, exposição. De modo que poderia afirmar: todos os grupos estavam em situação delicada. Vivenciavam experiências estranhas ao seu comportamento usual.

Na mesma medida em que identifico a dificuldade, sigo pensando que o exercício de dar espaço para o silêncio, cultivando o encontro consigo mesmo, apresenta-se como um ingrediente essencial na formação do educador. E por que julgo importante o movimento de ouvir a si mesmo no silêncio? Não seria para cada um ficar em si; mas, percebendo-se, se capacitar a ouvir e ver o outro, os outros, o mundo alargado pela experiência. Como perceber-se, tomar contato com porções desconhecidas (às vezes negadas) de si mesmo, sem aquietar-se? O barulho, o burburinho não é paisagem para exercitar esses movimentos.

Silenciar, calar-se: atitude que abre caminho para ouvir; no caso

dos professores, ouvir a criança, o aluno, as diferenças. Ouvir é um aprendizado. Mas, quem ensina? Onde há, na experiência cotidiana, o pedido de silêncio?

Somos um país extrovertido, dirigido para fora, para a festa, para a indiferenciação do burburinho. Perpassa nosso imaginário que no Brasil tudo pode facilmente virar samba, e samba dá carnaval – festa na rua, multidão, extravasando aspectos guardados e não conscientes. Não temos uma tradição introspectiva. Somos tropicais. Entretanto, esta face do brasileiro poderia esconder ou encobrir o reverso, sua sombra. A euforia coexiste com a dor; a alegria com a tristeza, mas não aparece. Conversando sobre a alma brasileira, o analista Roberto Gambini nos diz:

Eu percebo uma profunda tristeza no Brasil, acompanhada de alegria e de vontade de viver. O Brasil tem muita energia vital, mas tem uma tristeza enorme. (...) a tristeza que está prestes a se manifestar, mas que a gente abafa, disfarçando: “Não, nós somos alegres, nós somos extrovertidos, nós vivemos num país tropical.” Tentamos nos convencer disso para não deixar essa tristeza falar. (Gambini & Dias, 1999; p.75).

Não entrar em contato com o silêncio ou negá-lo, ou ter dificuldade em colocar-se num estado de escuta, pode ser uma negação em admitir a existência dessas porções nebulosas, tristes e doloridas do viver. Na euforia, esquivava-se da dor, esquece-se o mal. Mas o mal está dentro de nós, é nossa sombra (Gambini & Dias, 1999). Essencial é admiti-lo, para que se possa seguir integrado e ampliar a consciência sobre o viver. Não quero dizer com isso que o silêncio é dor, tristeza. O silêncio tem muitas faces. Há um silêncio plenitude também. Todavia, a condição para mudar o registro de automatismos cotidianos, para a quebra de atitudes cristalizadas, é o silêncio. Ele nos desafia, provoca angústia, pois é no silêncio que podemos ficar frente a frente com a falta, cara a cara com a negação para, então, quem sabe, expandir em possibilidades.

No suave território do silêncio, nós tocamos o mistério. É o lugar de reflexão e contemplação e é o local onde podemos nos conectar com o profundo conhecimento, o caminho da profunda sabedoria. (Angeles Arruen apud Bolen, 2003, p.52).

A dança circular pede silêncio. Um estado silencioso é solicitado do dançarino para que nele possa ecoar a música, abrindo o canal receptivo para a experiência; depois, para que cada um possa tomar consciência de seus gestos, para centrar-se e ainda, por fim, para a conexão de cada um com a roda, o grupo. A dança na roda é um convite a escutar e ver além do óbvio manifesto no dia-a-dia: um círculo de meditação, em movimento.

A palavra meditação indica movimento para si mesmo, uma volta para dentro: “*Sentar na Calma*” é o nome taoísta para essa prática. Por meio dela, busca-se alcançar a serenidade. “Esta é a condição inicial e básica para que

algo mais aconteça. E como aferi-la? **Pelo coração**, privilegiado órgão sensorial de emoções. **Sentir** num nível corporal amplo que o coração está calmo, o peito vazio”. (Gerber, 1999, p.11)

Não é o pensamento que se pretende atingir com a meditação, mas o vazio: “esvaziar a mente da palavra sabida, criando um vácuo que atraia o que não se sabe”. (Gerber, 1999, p.11). Relembro a atitude não-silenciosa dos educadores: estariam saturados, cheios, sabidos, sem espaço para a incursão por territórios desconhecidos. Justamente o pensamento estava acionado, e o que a dança solicitava, inicialmente, era o sentimento, a entrega a um caminho que passava pelo coração, através do silêncio.

Dançar no círculo das Danças Sagradas é, pois, meditar, abrir os canais obstruídos da percepção, sintonizar o silêncio para poder ouvir as notas sutis que os ventos trazem, soprando de outras direções. É um exercício espiritual, exercício silencioso no movimento, no equilíbrio e na sintonia com o nosso corpo (Dijkstra, 2001). Chama um estado introspectivo, mesmo que a dança seja alegre e vibrante; pode estar direcionada para fora, mas a conexão é sempre com dentro.

Segundo a filosofia budista, orar é pedir, e meditar é ouvir. Durante a meditação, a percepção se desloca da preocupação com as agitadas ondas da superfície de nossa vida, para o ritmo e as correntezas mais profundas que se movimentam dentro de nós. Desta forma nos conduz, gradualmente, ao nosso ponto de conexão com a vida. As Danças Circulares são meditativas, na medida em que são instrumentos para promover nossa concentração e focar nossa atenção, facilitando o contato com a nossa essência. (Eid, 2002; p.156).

Através da dança, na percepção do silêncio, o homem apodera-se de sons e formas. Ele pode construir a “forma movimentada do invisível” (Wosien, 2000; p.138). Na caminhada passo a passo do círculo, em direção ao silêncio, desprende-se da agitação, apropria-se de si, volta para casa.

O recolher-se é uma experiência não vivenciada ou incomum entre os educadores. Então demoram a se conectarem com o silêncio, na cadência da música, consigo, com os outros. Mas por quê? Seria suficiente justificar pelas características de um país tropical, carnavalesco, festivo?

Para além desses aspectos levantados como possibilidade, trago comigo a intriga de que os professores (e os adultos em geral) não gostam de errar. Preferem não passar pela experiência, se supõem que não darão conta. E, num primeiro encontro com as danças circulares, ao entrarem na roda, o momento inicial pede a exposição de corpo inteiro, podendo revelar limites, explicitar dificuldades. É quando se revela, igualmente, uma falta de jeito, certo desconforto que só pode ser extravasado na conversa, ou no riso nervoso. A pessoa que está literalmente apartada de si, pela educação racionalista que recebeu, dentro e fora da escola, quando entra

na roda apenas mostra-se como a regra do dia-a-dia, apresenta-se com o comportamento cotidiano na forma de levar a vida.

Dizemos que a roda da dança é um microcosmo, é uma representação da roda da vida. A forma com que nos comportamos e lidamos com situações diversas no cotidiano, trazemos para o círculo da dança. Tolerância ou intolerância para com os próprios erros e os erros dos outros, atitudes expansivas ou contidas, agitação ou calma, paciência ou impaciência diante de ritmos lentos e repetitivos, acolhimento ou negação do outro, identificação com certas culturas e indiferença a outras, equilíbrio ou desequilíbrio diante de sentimentos emergentes, percepção ou não dos próprios movimentos e dificuldades, aceitação ou não dos próprios limites são polaridades de comportamentos que tomam lugar na roda e, quanto mais houver abertura, tanto mais poderão ser tocadas e integradas. Acontece quando um grupo vai conquistando um entrosamento e vai sendo capturado pelo espírito da dança: começa a ouvir a simbologia que perpassa cada roda. Desta forma, as pessoas que já deram espaço ao silêncio vão tomando consciência e se percebem na roda da dança repetindo atitudes da roda da vida. Tal percepção, sempre sutil, é como uma faísca que, acolhida e alimentada, toma a proporção do fogo que cresce, ilumina e aquece possibilidades de transformação.

Nas reações “conversadeiras” dos educadores na dança, identifico, igualmente, o medo do desconhecido e a repressão do espírito aventureiro, que não lhes permite jogar-se à experiência da qual não têm controle. É impressionante como os adultos, de modo geral, mas especialmente os professores, não estão abertos à aventura, à experimentação, à possibilidade de errar. Certamente esse comportamento típico de adultos não vem de um querer deliberado. No meio do caminho está a educação e a cultura, que roubaram, da criança que foram, a dimensão do jogo, da aventura, da coragem e ousadia de lançar-se ao mundo e inventar mundos (Malaguzzi, 1999). Não é verdade que a escola, tradicionalmente, ensina apenas o acerto? E os cursos de formação? Prescrição, modos de fazer, verdades absolutas, rotinas, falta de tempo para experimentar, arriscar-se. Como diria Jorge Larrosa, “são as rotinas da linguagem as que, se superpondo ao mundo, matam o silêncio. E isso na medida em que tudo nos é dado já convencionalmente formulado, rotineiramente esclarecido” (2003, p.47). Não se ensina ou incentiva a coragem e a confiança para experimentar, buscar soluções, errar, acertar, como um desafio. Que contradição do sistema de ensino! Ensina-se o medo da procura e o recuo diante do desconhecido. As conversas, os risos, no contexto de grupos iniciantes de danças circulares sagradas, são para mim demonstrações de tais ensinamentos assimilados em anos de aprendizagem cultural.

Não é fácil revelar idéias e práticas quando não somos estimulados a trocar pontos de vista, quando aprendemos a guardar nossas descobertas e saberes construídos para nós mesmos, para “usar com a minha turma de alunos”... Partilhar é um verbo pouco conjugado entre educadores, na escola. Partilhar: mostrar-se. Essa é justamente uma das conseqüências

advindas do ato de entrar na roda da dança circular: mostrar-se. E de corpo inteiro! Pois a dança reclama a inteireza do ser presente na roda. No círculo de mãos dadas, lado a lado com todos, mostramo-nos para os outros. Não há como esconder-se. O corpo mesmo denuncia a tentativa. E então, o que fazer para esconder-se, para não confrontar com limites e possibilidades? Tentar disfarçar ou descarregar a dificuldade – rindo, conversando, fazendo piada.

Tendo identificado o riso e a conversa como atitudes recorrentes no início das rodas, certo dia propus a um dos grupos dançar *Heather*, uma dança tradicional da Letônia. Coreografada por Anastasia Geng, pertence ao grupo de danças inspiradas nos Florais do Dr. Bach. É uma animada e divertida dança, que tem na figura da coruja o centro da história contada por meio dos movimentos dos dançarinos. Segundo consta, o floral *Heather* é indicado para pessoas tagarelas, que têm muita necessidade de estar em companhia de outros e falar-lhes de si. Tomando por base a tipologia dos florais,

ao tipo *Heather* pertencem as pessoas palradoras! O Dr. Bach chamou-as afetuosamente de ‘tagarelas’, porque gostam de se achegar de você e falar desenfreadamente. (...) Os que os ouvem têm dificuldade em participar da conversa e, mesmo quando o fazem, isso só serve para alimentar o tipo *Heather* com uma deixa ou com um lembrete para que conte mais uma história acerca de si mesmo. (Howard, 1992; p.27).

Tal como a administração do floral, a dança parecia perfeita para aquele momento do grupo, em que não paravam de falar, não ouviam ninguém. Entretanto... A turma não gostou da dança! Não se divertiu nem conseguiu sintonia com ela. Nada de harmonia, só desconexão e tumulto. Pela reação, ficou claro que aquela dança não conquistou simpatia. E posso desconfiar por que: trazia à mostra o contrário do padrão de funcionamento da turma, ao mesmo tempo em que demonstrava um lado conhecido. Quer dizer, era expansiva, ruidosa, descontraída, misturada, brincalhona; contudo, chamava ao destaque algumas personagens – as corujas – que deveriam ir para o centro da roda num certo momento do desenrolar da coreografia. Esse era o momento da exposição, de assumir a identidade individual (*heather* é conhecida como a flor da identidade). Era quando o contrário de que falei se apresentava: se na roda poderiam ficar indiferenciadas, escondidas atrás da conversinha e dos risinhos coletivos, ao serem chamadas para o centro da roda, assumindo o papel da coruja, ganhavam visibilidade e teriam que se assumir como eram. Dificuldade então se fez. A dança, carregada de simbolismo, apresentou sem disfarces, no corpo dançado, o incômodo, a negação e o limite em experimentar o silêncio.

Diante das conversas que quebravam a sintonia da roda (e de um processo) que estava começando, eu verdadeiramente me impressionava e me espantava. Mais de uma vez me perguntei: será que esses professores estão

com uma “casca” tão dura assim? Por vários momentos cheguei a pensar que seria impossível romper a casca, mais rígida em um grupo que outro. Guardei para mim esse pensamento. Sabia do poder da Dança Circular e isso me ajudava a continuar e a confiar no processo de constituição dos grupos. Minha atenção era redobrada no início, pois estava conhecendo as turmas e reconhecendo comportamentos. Lentamente, dando tempo ao tempo, crescia minha compreensão da dinâmica que cada grupo ia assumindo. Pouco a pouco, esboçava leituras sobre o silêncio – a falta de silêncio, a dificuldade do silêncio, a recusa do silêncio.

Quando ouvi de uma aluna, com todas as letras: “eu não gosto de silêncio”, tive a certeza de que a Dança Circular estava atuando, mobilizando aspectos negligenciados – na aluna e quiçá do grupo. Estava localizada a falta.

Pela importância que assumiu o dizer da aluna que não gostava do silêncio, trago novamente o diálogo que estabelecemos na época do ocorrido, já relatado em páginas anteriores, quando da narração da experiência com os grupos de dança.

Registro
28 de abril 2004

– Ah! Mas eu não gosto de silêncio! Eu falo muito, gosto de agito. Com as crianças também. Eu saio da aula e não me canso de falar, enquanto as outras professoras reclamam que estão sem voz.

– Talvez seja justamente esse o seu aprendizado, o silêncio; o que parece ser a dificuldade geral dos adultos professores...

Retrucou que é meio surda; teve um problema sério no ouvido, até operou.

Nessa hora eu suspirei, espantada. Exclamei: *Agora entendi tudo! Você não entende?*

(...)

Disse-lhe que ela era para mim um exemplo do que pode fazer a Dança Circular – mesmo que tenha sido às avessas. A Dança faz a gente tomar contato com esses lados que negamos, o nosso “fundo do baú”, o que não queremos ver. Para mim, isso estava posto claramente para ela. Só restava saber se aceitaria continuar, experimentar um outro lado seu – que aparece no silêncio.

Retomar o diálogo torna-se importante pelo fato de ter reforçado minha intriga sobre a dificuldade do silêncio entre os professores e por trazer à consciência mais alguns dados para a compreensão do fenômeno.

Ao falar que “gosta de agito”, que “não se cansa de falar”, a aluna revela seu aspecto extrovertido, seu lado que não se aquieta, que se entrega sem reservas ao mundo. Ficar em silêncio, conter-se, às vezes é um problema para o extrovertido. Neste caso, a dificuldade estava tão soterrada, tão negada, que a aluna parecia não querer, ou não poder, ouvir – nem a si mesma, nem a dança, nem o grupo. O canal de abertura para a experiência, que chamava à entrega, estava obstruído.

Nesta direção é que considero a atuação diferenciada e fundamental da

dança. No círculo dançante pode acontecer o duplo movimento de olhar para dentro e para fora. A roda girando provoca a atitude de ouvir as vozes que vêm de dentro e de fora do dançarino. Há, todavia, quem não queira ver nem escutar. Pensemos então: o que aconteceu na cena aqui lembrada? O ritual, a roda, a música, a dança, empurraram a aluna para si mesma e foi na conversa que mantivemos, na corrente da comunicação, na estruturação dos discursos, trazendo o de dentro para fora, que a mesma pode dar visibilidade aos seus limites. Aceitá-los seria outro movimento. Mas a situação da dança mostrou, apontou um caminho de aprendizagem individual.

Na continuidade, atravessada a fase inicial, desconcentrada e barulhenta, era visível a ampliação de conteúdos simbólicos nos gestos e nas falas das educadoras; nos jeitos de viverem e dizerem a experiência. Para que a força e o significado da roda da dança pudessem se revelar e começassem a ser apropriados pelos grupos, foi preciso tempo. Foi necessário confiar, esperar para o tempo de o silêncio vingar. O tempo! Esse mesmo tempo que em regra não é destinado aos processos interiores, “às coisas do coração”, ao sentimento, à emoção. Às coisas enfim que têm importância secundária na sociedade do trabalho e da racionalidade e, por consequência, nas instituições educativas. Vemos o comando do tempo cronológico impedindo a parada, em que o encontro indizível com o mistério, no momento do silêncio, poderia acontecer.

Na nossa cultura, a capacidade de contemplação está perdida (Moore, 1997). Na realidade frenética da produção material, impelida por *Chronos*, parece que não estamos fazendo nada quando contemplamos. Recolher-se no silêncio, espantar-se, capturar a expressividade do tempo descontínuo, do instante, que passa desordenadamente e não em linha reta, longe está da experiência comum de nossos dias. Não há lugar para o corte, o susto, o choque da experiência no tempo dominado por *Chronos*.

E a educação? É atravessada por *Chronos*. Desde o planejamento escolar, o tempo cronológico é rigorosamente calculado e minuciosamente vivido na rotina. Então sentimos o peso da limitação e do controle a delimitar o que e quando fazer algo. Em regra, o planejamento educacional não deixa escapar o tempo para o instante, o imprevisível. Assim, aprisionado, o tempo transforma-se em inimigo da experiência e, por decorrência, da criação.

A entrega ao silêncio pede outra qualidade de tempo: *Kairós* palavra grega que significa “momento certo”. “Quem vive *Kairós* perde a pressa, a velocidade, o consumo do tempo. (...) *Kairós* obriga-nos a viver o *agora*. Aliás, só aprende e vive o *Kairós* quem pode predominantemente viver o *agora*.” (Maroni, 2005, pp. 14-15). Não mais o tempo cronológico imóvel e homogêneo, controlado e manipulado pela razão, mas o tempo indeterminado aberto para o novo. “Vivenciar um tempo *kairótico* é vivenciar acontecimentos que cortam a sucessão temporal, e com isso marca-se uma significativa diferença entre o que vem antes e o que vem

depois. *Kairós* está, pois, a serviço da vida.” (Maroni, 2005, p.13).

A dominação e a determinação de *Chronos* no mundo acadêmico, como se já não o soubéssemos, revelou-se explicitamente na manifestação de uma das turmas com quem dancei na universidade. Ao dançar com tal grupo de alunas na Unicamp, as quais estavam no último semestre de Pedagogia, era visível a preocupação com o trabalho de conclusão de curso – o TCC, que estavam elaborando como etapa final para poderem se formar. Traziam a tensão (e certa agonia) do processo de elaboração do trabalho para os encontros de dança. Ficou claramente demonstrada a falta de tempo, a pressão dos prazos e a ansiedade provocada por tudo isso quando, num dos encontros eu propus dançarmos uma cantiga brasileira que tem os seguintes versos:

Calma, calma, pra que tanta pressa
Muita calma, temos tempo à beça
Tudo tem seu próprio tempo, as ondas do mar, o vento
Cada estação, o dia, a noite vem e vão.¹⁷

¹⁷ Composição e coreografia de Sônia Etrusco (Belém-PA). Aprendi essa dança com a própria coreógrafa em 2003, no II Encontro Brasileiro de Danças Circulares Sagradas.

É o nosso hino! - exclamaram espontaneamente. Nos encontros seguintes, comentaram: *É a música do TCC. A gente canta para os professores do último ano...*

O círculo da dança configura-se um espaço privilegiado e preenche de possibilidades para que algo aconteça. Anuncia-se nele a experiência de um tempo qualitativamente diferenciado, que transcorre para além da duração da dança, no tempo infinito da meditação em movimento. No tempo capturado e sentido na corrente que passa pelo coração, com a profundidade, as cores e as formas daquele que se deixa levar por *kairós*, o bailarino abre seus braços ao encontro do mistério. O silêncio inaugura a passagem. Há que aprender o silêncio.

Voltando ao processo dos grupos dançantes da pesquisa, algumas passagens foram abertas, sim. O silêncio ganhou espaço e vislumbramos o fluir sereno da dança, prenúncios do tempo *kairótico*. Desnecessário dizer: entre aqueles que se deixaram envolver pelo espírito da dança. Por que como já afirmei, ninguém dança por decreto, por obrigação. Se coagido, no máximo executa uma técnica. As danças circulares apenas fazem um convite, um chamado. Aceitá-lo depende de cada um. Cabem aqui as palavras de Bernhard Wosien:

A dança, em especial, tem essencialmente a ver com a meditação, porém, só quando o bailarino verdadeiramente participa e é arrebatado pela sua musa. Jamais uma fonte pode se nos tornar acessível, se nós não mais acreditarmos nela. Este ser arrebatado, porém, é o elemento meditativo. Contrariamente a isso estão aqueles esforços dedicados essencialmente à apresentação e ao desempenho. Contrariamente também ao refletir e ao analisar intelectuais, o objeto da meditação deve ser movimentado da alma

através de exercícios contínuos – o caminho da meditação leva de dentro pra fora. (Wosien, 2000, p.28).

No contexto da experiência que estou analisando, posso afirmar que muitos foram arrebatados e entregaram-se verdadeiramente ao caminho da meditação, do silêncio eu diria, que leva de dentro para fora. Aceitaram o convite, deixaram-se tocar pela musa Terpsícore. Lembro de algumas danças muito solicitadas, fato que não poderia indicar outra coisa senão que foram apreciadas. Por exemplo, depois de várias vezes dançarem *Elm* (Letônia), *Menoussis* (Grécia), *Tread gently on the earth* (Inglaterra), essas danças foram para a lista das preferidas dos grupos. E são danças explicitamente meditativas – ritmo lento, música suave, passos leves: essencial e evidentemente espaço onde ecoa o pedido sensível para o silêncio de todos.

Se o processo tivesse se encerrado nos primeiros encontros, não teríamos tempo de perceber a entrega de um número considerável de educadoras entre os grupos. Poderia deduzir e cristalizar a observação inicial: os professores não se entregam à aventura, não conseguem fazer silêncio. Dançar com os grupos de professores confirmou a Dança Circular como um momento privilegiado de aprendizado do silêncio. Somos feitos de silêncio e som, de medo e desejo. Na dança, os professores que enfrentaram o medo e deram lugar para o desejo, tornaram-se aprendizes do silêncio. Esse aprendizado é segredo de cada um, mas revelou-se coletivamente no impulso que as rodas receberam no passar do tempo. Não houvesse essa aprendizagem, não teria havido rodas tão bonitas e intensas e integradas. A roda girou. O silêncio se fez. A experiência é de cada um.

Jornada da alma: o outro lado da racionalidade

Dançar na universidade, dentro de uma disciplina curricular, causa, no mínimo, estranheza, talvez resistência ou mesmo recusa. A proposta de dançar por dançar, sem fim explícito “aplicado à prática pedagógica”, não é facilmente assimilada. Por quê? Na minha percepção porque parece vazia, sem conteúdo; porque não dá informação linear e, didaticamente, não trabalha com textos, não oferece técnicas, não tem, enfim, aplicação prática imediata para o fazer dos professores. A dança circular é uma linguagem estranha ao meio acadêmico, que fala a linguagem da racionalidade, da ciência, calcado na palavra, no conceito. É um universo de conhecimento diferente, desconhecido, mais próximo da arte que da ciência. Na diferença, desestabiliza o já posto e assente. Desaloja a razão, perturba a ordem do discurso, pois solicita outras dimensões do ser – o corpo inteiro, espírito e alma.

À distância da alma

Eis o ponto agudo do estranhamento: não há espaço para a alma na formação de professores (como de resto, na educação de um modo geral). A dança circular provoca a possibilidade de tocar o coração, iluminando e florescendo a alma: “tudo é muito mais”. As danças circulares ligam-se, pois, àquele conjunto de práticas e saberes que foram negados e relegados pela ciência, no seu afã de tudo classificar e controlar. Como conteúdo esquecido pelo homem moderno, condenado ao império da razão, pode ser um dos caminhos para restabelecer o contato com dimensões perdidas no mundo do “eu como consciência”, fundado com a modernidade. Buscamos a inteireza? A palavra divide, o círculo da dança une.

A educação institucional ajuda nesse distanciamento da alma, no qual, para mim, refletiriam a falta de desejo, a curiosidade apagada, o medo do desconhecido, a afirmação de certezas, a negação da autoria presentes entre os alunos na universidade. Tais indícios, observados no meu contato com diferentes turmas do Curso de Pedagogia, no meu ofício de professora, foram já apresentadas como cenário no primeiro capítulo e, por assim dizer, representam questões responsáveis pelo encaminhamento da pesquisa. São atitudes que, tal qual dissera Antônio Abujamra a respeito dos pedagogos, poderiam chegar ao absurdo de colocar braços na Vênus de Milo. A intolerância diante da incompletude da vida é patente. Então não vemos, no âmbito escolar, a persistência dos desenhos mimeografados

e aquela prática da ajeitadinha que o professor dá no desenho torto de uma criança ou, ainda, a escolha dos supostos melhores desenhos para o painel de exposição? Hoje, mesmo considerando o avanço das teorias sobre os processos ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento infantil, facilmente encontramos nas escolas aquelas atitudes com relação à produção “incompleta” das crianças.

Durante a pesquisa, esbarrei com um espaço escolar repleto de desenhos mimeografados e produções em série a partir de um modelo, no qual nem de longe poderíamos perceber uma criança que pensa e faz¹⁸. No espaço massificado, suprimidos os autores, poderíamos, sim, antever um adulto que também não exerce sua autoria. Ao repetir o modelo das famigeradas lembrancinhas para datas comemorativas (no caso era dia dos pais) e oferecer desenhos prontos para as crianças pintarem, o professor atesta aquela dissociação que venho pontuando entre razão e sensibilidade. Nesta medida, configura-se um apartar-se da alma – a inteireza de ser humano e, assim, de ser professor. Como poderia um sujeito cindido formar sujeitos inteiros? Como imaginar um indivíduo que repete formando indivíduos que criam? Como já vimos, o exemplo é um educador implacável que joga por terra a máxima “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”...

¹⁸ Cf. relato do episódio no capítulo 4: “Sobre um dia em que a dança esbarrou no espaço...”.

Na tradição pedagógica, inconsciente e aprendizado estão separados, “sempre foram províncias estrangeiras (...) como se não houvesse uma relação fundamental entre inteligência e inconsciente” (Gambini, 2001, p.105-6). E inconsciente, cabe lembrar, significa o não-conhecido. É deste campo, o desconhecido, que o analista Roberto Gambini (2001), em seu artigo “Sonhos na escola” oferece-nos chaves preciosas para pensarmos a educação que estamos fazendo e a educação que poderíamos fazer. A começar pelo tema anunciado no título, percebemos a singularidade da discussão proposta. Acompanhando suas idéias ao longo do artigo, facilmente somos pegos pela perplexidade ante a essencialidade das questões, também provocações, ali postas. Diria que o autor nos convida a uma viagem, profunda viagem, pelo desconhecido – o não-mapeado, o não-classificado. Ao fazê-lo daquele particular lugar, a psicologia analítica, revela o quanto a educação precisa abrir-se a outros campos e temas, num tempo em que a unilateralidade das atitudes, a especialidade, as disciplinas isoladas já dão mostras de insuficiência, diante da complexidade dos fenômenos educacionais e sociais desse início de século.

...se vier a ocorrer algum salto quântico no campo da educação, ele advirá não da elaboração de mais uma teoria racionalizante, mas da capacidade de abriremos as portas da percepção para as experiências acumuladas em cem anos de psicoterapia e começarmos a refletir sobre uma possível articulação entre educação e os processos que ocorrem no inconsciente.

O ponto básico desta idéia é que o inconsciente cria a predisposição para aprender. Não só para aprender; na verdade, o inconsciente abre ou fecha o próprio acesso à experiência da vida” (Gambini, 2001, p.106).

Considerando que a matriz do conhecimento está localizada no inconsciente, “a educação deixaria de ser meramente um canal de transmissão de informações, passando a ser muito mais um processo que favoreceria a individuação do ser humano, atuando positivamente sobre a formação da sensibilidade, do imaginário, da dimensão poética e da criatividade” (Gambini, 2001, p.107). O autor chama a atenção para o fato, francamente visível, de que a cultura e a ciência insistem em renegar a dimensão não-racional, relacionada ao sentimento, à sensibilidade, à imaginação. Sua exposição sobre essa evidência é tão clara, tão incisiva e tão provocativamente inspiradora, que vou reproduzir um longo trecho do artigo:

O que estamos buscando são instituições e práticas que formem, além de cidadãos, indivíduos capazes de estabelecer uma conexão mais profunda do que aquela até hoje prevalecente entre a dimensão racional e a não racional, entre pensamento e sentimento, que se lance uma ponte reunindo dois mundos cindidos pela ininterrupta evolução da racionalidade a partir do século XV. Nossa cultura e nossa humanidade, no decorrer da história moderna, acabaram polarizadas: razão e desrazão, consciente e inconsciente, corpo e espírito, normal e anormal... a lista é longa. Há uma cisão porque ainda vivemos esses pólos como entidades antitéticas e portanto separadas. (Gambini, 2001, p.107).

Continuando sua lúcida reflexão, Gambini formula uma pergunta e anuncia possibilidades – utopias, como ele próprio denomina suas idéias sobre educação: “Será que não caberia à educação, no que lhe compete, trabalhar esses opostos com vistas à sua integração tanto na cultura como no indivíduo? Vislumbro, portanto, uma educação que ouça o não racional, que o valorize e estimule tanto quanto ouve e valoriza o racional, o técnico, o lógico e o pragmático” (Gambini, 2001, p.107).

Na trilha anunciada pelo analista, tomo para mim a pergunta formulada, considerando-a mais que isso, uma tradução perfeita de meu incômodo, minha perplexidade, minha busca no que se refere à formação de professores. Trabalhar aqueles tantos pares de opostos sem com isso desconsiderar um dos termos, alimentar a alma, encontrar-se com a incerteza, navegar no desconhecido, aprender a olhar, sentir e suportar a incompletude, não seria fundamental e, na mesma medida urgente, para o educador? Sim. Eis também minha utopia. Não haveria como falar de “repertórios artístico-culturais” dos professores, de suas “múltiplas linguagens”, como se tem falado, principalmente na Educação Infantil, sem considerar aquele pólo insistentemente reprimido na educação: o inconsciente, o não-racional. Neste caso, eu chamaria de uma “jornada da alma” como necessidade.

Falar de alma soa quase como um tabu, algo proibido no âmbito de uma educação cujo primado da razão é lei. Mas, como pretender o contato com as múltiplas linguagens, com a criação, sem considerar a alma?

Como ser autor sem se desviar da consciência prescritiva, do modelo, da verdade estabelecida do reino do seguramente conhecido? Como diria Jung, a criação só pode ser vivida “quando estamos na alma. (...) Afirmar a realidade da alma, essa perspectiva intermediária entre corpo e espírito, é ser poeta” (Barcellos 2004, p.34). E não é isso que busco – o *ser da poesia* perdido no adulto-educador? É preciso, pois, afirmar a realidade desse outro lado, desse território de passagem, terra das travessias.

Há que iluminar a alma como caminho, pois aí está o lugar da poesia. Antes da luz, porém, vejamos a sombra, o exílio da alma.

A alma exilada

É James Hillman quem nos diz que “a alma perdeu seu reino” há mais de mil anos, muito antes de Descartes, do Iluminismo e da ciência moderna, a partir de dois eventos acontecidos nos séculos VIII e IX.

No ano de 787, aconteceu o Concílio de Nicéia, no qual Bispos da Santa Igreja Católica reuniram-se em torno do valor e importância das imagens, antigo foco do conflito entre o cristianismo e as velhas religiões politeístas (para as quais estátuas, ícones, pinturas e figuras de barro constituíam objetos de adoração e veneração).

Em Nicéia, fez-se a distinção entre a imagem como tal, seu poder, sua plena realidade divina ou arquetípica, e o que a imagem representa, indica, significa. Desse modo, as imagens tornaram-se alegorias. (...) Retirou-se sutilmente da imagem o seu potencial. Sim, imagens são permitidas, mas apenas se forem oficialmente aprovadas, ilustrativas da doutrina teológica. A espontânea estatutária é espúria, demoníaca, diabólica, pagã, herege. Sim, a imagem é permitida, mas somente para ser venerada pelo que representa: idéias abstratas, configurações, transcendências para além da imagem. Imagens tornaram-se meios de perceber a doutrina, auxiliares na focalização da fantasia. Tornaram-se representações, não mais apresentações, não mais presença do divino poder (Hillman, 1998, p.205-6).

Desta forma, nos diz Hillman, aquele Concílio de 787, despotencializando a imagem, privando-lhe da autenticidade que lhe é própria, marca uma vitória da tradição em que o espírito suplanta a alma.

Outro Concílio de Bispos da Igreja Católica, no ano de 869, será determinante para consagrar a redução da alma ao espírito racional-intelectivo. A partir daquela reunião, na cidade de Constantinopla, “nossa antropologia, nossa concepção da natureza humana, passou de um tripartido cosmo de espírito, alma e corpo (ou matéria) ao dualismo de espírito (ou mente) e corpo (ou matéria)” (Hillman, 1998, p.202).

A cisão que se processou entre corpo, alma e espírito foi bem acolhida pelos tempos modernos, marcadamente tempos de elevação e exaltação do espírito racionalista. A modernidade não precisaria da alma para dominar o mundo haja vista que, como enunciaria Descartes, *Cogito, ergo sum*. O homem é razão, e a razão é progresso, certeza, verdade. No desenvolvimento que assistimos com o progresso, acompanhamos também o distanciamento do homem dos espaços sagrados. Decretando a morte dos Deuses, o homem concedeu todo o poder à razão, proclamando-se senhor onipotente do mundo conhecido, provado, comprovado e, por isso mesmo, controlado. O homem, exilado de sua alma, viu-se amparado e ao mesmo tempo reduzido nos limites da razão, com as certezas formuladas pela nova ciência.

No seu rastro, vemos a demarcação da subjetividade moderna: “unidade e transparência da consciência dominada por um ponto fixo e defensivo (eu penso) capaz de anular toda e qualquer incerteza e que está na base de todo saber filosófico e científico protegendo-nos contra o desconhecido, o inquietante e deixando-nos mais à vontade num mundo explicável” (Maroni, 1998, p.15). Tal como a resolução de uma equação, o racionalismo anula a tensão dos opostos, anulando, assim, o encontro com o mistério, negando a realidade do terceiro termo, a substância que emana do inconsciente, justamente o conteúdo anímico.

Por conta daqueles remotos acontecimentos históricos e também por tudo que lhe sucedeu, somos “modernos à procura de uma alma (...). Ainda estamos procurando reconstituir aquela terceira instância, aquele reino intermediário da psique – que é também o reino das imagens e o poder da imaginação” (Hillman, 1998, p.202-3).

Exílio da alma, procura da alma, retorno à alma, estar na alma: o que é a alma? Como bem assinalou James Hillman, as fronteiras da alma são incertas e seria impossível defini-la de modo adequado. Com essa ressalva, o autor, em seu livro *O mito da análise* (1984), oferece-nos excertos de sua visão a respeito do termo, apresentada em outros trabalhos. Como ele próprio diz, o que escreveu é “uma amplificação” do que entende por alma. Tomo por certo e necessário trazer sua contribuição, mesmo que por meio de uma longa citação.

Outros termos, de há muito associados à alma, amplificam-na ainda mais: espírito, mente, coração, vida, ardor, humanidade, personalidade, essência, âmago, propósito, coragem, virtude, moralidade, sabedoria, morte, Deus. (...) A alma tem sido imaginada como o homem interior, como uma força cósmica da qual todas as coisas vivas participam, como tendo sido criada por Deus, como consciência, como uma multiplicidade. (...) Existem parábolas que descrevem a possessão da alma pelo diabo ou sua venda a ele (...) desenvolvimento da alma (...) jornadas da alma (...) e essa busca da alma conduz, sempre, às “profundezas”. (...) Esta exploração da palavra demonstra que não estamos lidando com um conceito, mas com um símbolo. Os símbolos, como sabemos, não estão totalmente sob nosso controle e isto nos impede de usar o termo sem ambigüidade, embora o tomemos como referindo-se ao fator humano desconhecido que torna o significado possível, que transforma acontecimentos em experiências, que é comunicado no amor e tem um anseio religioso. Alma é um conceito deliberadamente ambíguo (...) assim como o são os símbolos supremos que fornecem as metáforas radicantes para os sistemas de pensamento humano. “Matéria”, “natureza” e “energia” têm, em última instância, a mesma ambigüidade; assim como “vida” a tem e “saúde” (Hillman, 1984, p.31).

A própria citação de Hillman nos fala da impossibilidade, e impertinência

em definir o que seja a alma. Fiquemos por aqui, então, sem pretender explicar nem tampouco esgotar as possibilidades de relações e significação deste símbolo. Para o quadro que estamos esboçando é suficiente indicarmos a supressão da alma, no processo histórico, assim como a inevitável necessidade de recuperá-la para continuar a produção de uma outra história em que o homem seja novamente tomado em sua inteireza tripartida. Vale dizer, em que a realidade da alma, reino do mistério e por isso da eterna criação, seja assumida como constitutiva e constituinte da aventura de *tornar-se humano*.

¹⁹ Amnérís Maroni (2005a) em seu artigo *Jung na “era das catástrofes”*, oferece um retrato da época em que vivemos (“alta modernidade – pós-modernidade para alguns, modernidade líquida para outros”). Ao discutir os principais conceitos da Psicologia analítica, chama a atenção para essa era marcada por vivências traumáticas, em que são perceptíveis “novas doenças da alma” que reclama, por isso, a recuperação das funções psíquicas reprimidas pela cultura.

Na “era das catástrofes”¹⁹ não há como não vermos anunciada essa outra história. Após um longo exílio, apartado da alma e recolhido na arrogância de saber, tendo o homem atingindo o mais alto grau da especialização e da produção material, urge o retorno para casa, reunificando o que fora dividido.

A modernidade, como Édipo na interpretação de Jung, ao “desencantar o mundo” (...) pretendeu dar conta do enigma e do mistério, transformando-o em incógnita, resolvível através da ciência e da razão. Neste afã louco, neste profundo auto-engano, a época moderna gerou destroços, caos, ruínas, desordens, mas também, e inadvertidamente, gerou as condições para re-introduzir no mundo “pós” a força do mistério. O ressurgimento do mistério se dá após uma espécie de provação. Sua reparação não é, então, ingênua, pois o homem moderno pôs o mistério à prova (Maroni, 2005, p.10-11).

Reencontrar-se no caminho do mistério. Não para negar as conquistas, obtidas principalmente via pensamento científico, pois muito custou ao homem a diferenciação da razão; mas para redescobrir sua alma, para ir além, expandir-se. Importante: nesta jornada, não mais a conquista como ação primeira, mas a recepção – é do inconsciente, esse mar profundo desconhecido, que se desdobra a consciência. Envolvida em tais questões, que são para mim descobertas, identifico em Jung um pensador que me ajuda a continuar a busca, pois sua psicologia retornou à alma.

A psicologia de Jung baseia-se na alma. É uma psicologia tripartida. Não se baseia nem em matéria e cérebro, nem em mente, intelecto, espírito, matemática, lógica, metafísica. Ele não usa nem os métodos da ciência natural e da psicologia da percepção, nem os métodos da ciência metafísica e da lógica do raciocínio. Ele afirma que tem sua base num terceiro lugar entre ambas: *esse in anima*, “estar na alma” (Hillman, 1998, p.206).

Na tensão das polaridades, o reino intermediário

Na escuridão é que a luz se manifesta, e no perigo aquilo que salva.

C. G. Jung

Nossa tradição está alicerçada na base do “ou isto ou aquilo”, na impossibilidade da união dos contrários. Os pares de opostos nos acompanham e nos pressionam, dada sua absoluta incompatibilidade com nossa formação unilateral e, de certa forma, nossa fixação com a completude. Ser ou não ser, consciente ou inconsciente, razão ou emoção, pensamento ou sentimento, bem ou mal, certo ou errado, a lista é grande. Na trilha do “ou isto ou aquilo”, escolher pressupõe desprezar um dos termos e, neste movimento, cristalizar posições, endurecer atitudes e, por que não dizer, empobrecer a experiência da criação. Enredados nesta perspectiva, impedimos a expansão de ser no mundo, de sermos plena e autenticamente nós mesmos no mundo.

Para a discussão que estamos propondo será útil considerar a advertência de Jung: “A ciência é um instrumento do espírito ocidental e com ela se abre mais portas do que com as mãos vazias. É a modalidade da nossa compreensão e só obscurece a vista quando reivindica para si o privilégio de constituir a única maneira adequada de apreender as coisas” (Jung, 2001, p.24). Suas observações são formuladas face à sabedoria oriental, para a qual seus estudos, por meio de sua experiência prática como psiquiatra, se abriram e com a colaboração da qual pode seguir afirmando outras formas de compreensão em que o coração não se oculte “sob o manto da chamada compreensão científica”, tipicamente ocidental (Jung, 2001, p.23).

Na introdução do seu comentário ao livro de vida chinês *O segredo da flor de ouro*, o psicólogo suíço ressalta que tal cultura nunca se afastou da realidade da alma e sempre reconheceu a polaridade de tudo o que vive. Ao valorizar a sabedoria milenar chinesa, poderíamos pensar que Jung defenderia práticas orientais para os males ocidentais. Nada disso. Ele é inclusive crítico da “imitação ocidental” classificando-a de “trágica, por ser um mal-entendido que ignora a psicologia do Oriente. É tão estéril como as escapulidas modernas para o Novo México, para as ilhas beatíficas dos Mares do Sul, ou para a África Central onde o homem culto pode brincar de ser *primitivo*, a fim de fugir disfarçadamente de suas tarefas imediatas (...)” (Jung, 2001, p.25). Eis a particularidade do ensinamento que podemos aprender com o oriente: uma forma de compreensão “mais ampla, mais alta e profunda – a compreensão mediante a vida”, em que os opostos “se equilibram na mesma balança” (Jung, 2001).

Jung é um crítico da especialização e, por conseguinte, da fragmentação da consciência, característica da sociedade moderna, que privilegia o desenvolvimento de uma única função: o pensamento. (Maroni, 1998). Podemos acompanhar a crítica elaborada por Jung por meio de seus

²⁰ Sobre as atitudes *introversa* e *extroversa*, caracterizadas na tipologia junguiana, já fiz referência no item “Aprendizes do silêncio”.

estudos e extensa pesquisa sobre os tipos, publicados em seu livro *Tipos psicológicos* (Jung, 1991a). Nesse volume, postula a existência de quatro funções psicológicas básicas – pensamento, sentimento, sensação, intuição, que podem ser do tipo extroversas ou introversas²⁰.

As quatro funções identificadas por Jung estão constituídas em pares de opostos: duas funções racionais – *pensamento* de um lado e *sentimento* de outro, e duas funções irracionais - *sensação* de um lado e no seu oposto a *intuição*. Tais funções podem ser concebidas “como quatro maneiras de organizar e sofrer a vida” (Hillman, 2002, p.110). São modos de operar e agir da personalidade consciente. Apenas para situar minimamente o pensamento do autor, apresento a seguir uma caracterização das quatro funções.

O pensamento é aquela função psicológica que, de acordo com suas próprias leis, faz a conexão (conceitual) de conteúdos de representação a ele fornecidos (Jung, 1991a, p.434). O pensamento exprime *o que* uma coisa é. Dá nome a essa coisa e junta-lhe um conceito, pois pensar é perceber e julgar (Jung, 1985, p.8).

O sentimento é, em primeiro lugar, um processo que se realiza entre o eu e um dado conteúdo, um processo que atribui ao conteúdo um *valor* definido no sentido de aceitação ou rejeição (“prazer” ou “desprazer”), mas também um processo que, abstraindo do conteúdo momentâneo da consciência ou de sensações momentâneas, pode aparecer como que isolado, como “disposição de ânimo” (humor). (...) O sentimento é, portanto, também uma espécie de *juízo*, mas que se distingue do juízo intelectual, por não visar ao estabelecimento de relações conceituais, mas a uma aceitação ou rejeição subjetivas (Jung, 1991a, p.440).

A sensação ou o sensualizar é a função psicológica que proporciona a percepção de um estímulo físico. Por isso é idêntica à percepção. (...) percepção pelos órgãos dos sentidos e pelo “sentido do corpo” (sensação sinestésica, vasomotora etc.). (...) é algo simplesmente dado que não está submetido às leis da razão, ao contrário do pensamento e do sentimento (Jung, 1991a, pp.438-439). A sensação me diz que alguma coisa *é*; não exprime *o que é*, nem qualquer outra particularidade da coisa em questão (Jung, 1985, p.8).

Intuição (vem de *intueri* = olhar para dentro). (...) É a função psicológica que transmite a percepção *por via inconsciente*. Tudo pode ser objeto dessa percepção, coisas internas ou externas e suas relações. O específico da intuição é que ela não é sensação dos sentidos, nem sentimento e nem conclusão intelectual, ainda que possa aparecer também sob estas formas. (...) É uma espécie de apreensão instintiva, não importando o conteúdo (Jung, 1991a, p.430).

Essas formas básicas da vida psíquica: pensar, sentir, sensualizar e intuir, são funções da consciência presentes em todos os indivíduos. Jung observou que a partir de disposições internas inatas, cada indivíduo desenvolverá uma dessas funções como principal (chamada também função superior) e, nestes termos, conformará um “tipo”. Quanto mais uma função é solicitada a se diferenciar, ganhando primazia, tenderá a se distanciar das demais, provocando mesmo uma inferiorização da função oposta. Isso é facilmente verificável em nossa sociedade: quanto mais é solicitada a especialização do pensamento, mais o sentimento, do outro lado da polaridade, é relegado, remetido a níveis inferiores da psique, próximos do inconsciente.

Acolher a “teoria dos tipos” é admitir uma premissa básica do pensamento de Jung: a diferença é o que nos constitui. Entretanto, culturalmente, essas diferenças no modo de cada um se relacionar com o mundo não são consideradas. Uma pessoa que tenha como função superior o sentimento ou a intuição encontrará muitas dificuldades para se adaptar às determinações de um modo de viver pautado na supremacia da função pensamento. A diferença, nestes termos, é identificada como problema, defeito, fragilidade. E não é isso que frequentemente acontece na escola? As crianças intuitivas e aquelas que apresentam a função sentimento como dominante, assim como aquelas introvertidas de modo geral, não são acolhidas facilmente. Sofrem, vivem deslocadas, reprimidas na sua forma autêntica de ser. Não se adaptam, ou se adaptam às custas de uma profunda cisão. Ao discutir a função sentimento, James Hillman observa: “A educação do sentimento, no sentido de gostos, valores e relacionamentos, não constitui o cerne da escolarização. A música, a arte, os esportes, os clubes sociais, a religião, a política, o teatro e a leitura por prazer são eletivas e extra-curriculares” (Hillman, 2002, p.188). Prosseguindo, o mesmo autor deixa-nos a pergunta crucial: “Para que escola o coração pode ir?”.

A dissociação das funções psicológicas do homem e, principalmente, o afastamento do contato com conteúdos do inconsciente foram indícios que direcionaram a crítica de Jung a uma cultura altamente desenvolvida, responsável pela uniformização das forças individuais. Influenciado pelo romantismo²¹, empreenderá, então, uma busca incessante “do terceiro reino, da disposição intermediária, do terceiro ponto”, em que a aproximação dos opostos se realize (Maroni, 1998). Vislumbra, pois, um espaço intermediário em que a personalidade consciente e o inconsciente possam se relacionar, sem negar-se mutuamente. É neste lugar do “entre”, com a marca essencial da produção de símbolos, que vemos anunciada a possibilidade da criação. É neste lugar, o terceiro reino, que se afirma o poético, o metafórico; que não está nem lá nem cá, nem na consciência nem no inconsciente (Maroni, 1998). Um lugar tecido com o que Jung chamou de “fantasia ativa”.

A realidade viva não é dada exclusivamente pelo produto do comportamento real e objetivo das coisas, nem pela fórmula ideal, mas pela combinação de ambos no processo psicológico vivo,

²¹ De modo geral, o Romantismo é caracterizado como um movimento de oposição ao racionalismo classicista do Iluminismo. A tradição romântica alargou o território da alma, valorizando os aspectos negados pelo Iluminismo: introspecção, intuição, sentimento, devaneio. É dos românticos a visão do homem como “um ser cindido, fragmentado, dissociado” (Rosenfeld & Guinsburg, 1993, p.272). As influências do Romantismo na obra de Jung, na qual encontramos freqüentes citações de Goethe, Schiller, Schopenhauer, Carus, foi apontada e discutida por Amnérís Maroni no livro *Jung: o poeta da alma*. São Paulo: Summus, 1998.

pelo *esse in anima*. Somente através da atividade vital e específica da psique alcança a impressão sensível aquela intensidade, e a idéia, aquela força eficaz que são os dois componentes indispensáveis da realidade viva. (...) A única expressão que me ocorre para designar esta atividade é *fantasia* (Jung, 1991a, p.63).

A fantasia é a atividade específica da psique, uma atividade sobretudo criativa, que conduz o homem a um processo ilimitado de simbolização e, por conseguinte, de expansão da consciência e de novas possibilidades de pensar e fazer o mundo. A fantasia, nos dirá ainda Jung, “é a mãe de todas as possibilidades onde o mundo interior e exterior formam uma unidade viva, como todos os opostos psicológicos” (1991a, p.64). A fantasia revela-se nos sonhos, no devaneio, na imaginação. Entretanto, há que distinguir a *fantasia ativa*, em que tanto um processo inconsciente quanto disposições da atitude consciente entram em jogo para “assumir os indícios ou fragmentos de relações inconscientes e relativamente pouco acentuadas e, por meio de associação de elementos paralelos, apresentá-los numa forma visual plena” (Jung, 1991a, p.407). O importante a ser destacado aqui é a participação positiva da consciência, diferente do que acontece no sonho, considerado fantasia passiva, conquanto seu conteúdo emerge do inconsciente, tão só.

A *fantasia ativa*, como processo que permite aproximar consciência e inconsciente, produzindo algo novo, tem o mesmo estatuto que outro termo cunhado por Jung: *função transcendente*, assim chamada “*porque torna possível organicamente a passagem de uma atitude para outra, sem perda do inconsciente*” (Jung, 1984, p.74). A dinâmica envolvida no processo foi assim apresentada:

A confrontação entre as posições contrárias gera uma tensão carregada de energia que produz algo vivo, um terceiro elemento (...) um deslocamento a partir da suspensão entre os opostos e que leva a um novo nível de ser, a uma nova situação. A função transcendente aparece como uma das propriedades características dos opostos aproximados. Enquanto esses são mantidos afastados um do outro – evidentemente para se evitar conflito – eles não funcionam e continuam inertes (Jung, 1984, p.90).

Se através da *função transcendente dos opostos* surge uma modificação do ponto de vista, uma vez confrontados fatores conscientes (racionais) com inconscientes (irracionais), Jung acentua: “Mas uma mudança somente é possível se a ‘outra coisa’ tiver sido permitida, ao menos até que se tenha conscientemente tomado conhecimento dela” (Jung, 1988, p.192).

Eis a possibilidade anunciada da unificação dos opostos, a inter-relação de polaridades, marcando a modificação de pontos de vista: a emergência do símbolo. Simbolizar é descobrir outros sentidos, ir além do conhecido, atravessar fronteiras; é fazer ligações, unir fragmentos, expandir a personalidade. Há nesta dinâmica um convite a um curioso escutar e ver

as coisas de modo diferente. Não de explicá-las, ou mesmo compreendê-las, mas de não negar o desconhecido e, talvez, surpreender-se com o que aparece. Aí está o germe da criação.

Neste ponto, será conveniente apontar que “Jung, desde o início oscila entre ciência e arte; para ele, um dos paradigmas da psique, talvez o mais importante, é o estético” (Maroni, 1998, p.47). Jung foi leitor atento de Friedrich Schiller (1759-1805), poeta e dramaturgo alemão, cuja obra se estende também para o campo da filosofia e que, já no século XVIII, propunha uma “educação estética do homem”. Para Schiller, é a beleza que concede ao homem a sua humanidade. É através da disposição estética que o homem pode superar a unilateralidade imposta pela razão e conquistar o que ele chama de “a suprema de todas as dádivas, a dádiva da humanidade” (Schiller, 1989, p.110). Como bem indicou Amnéris Maroni, há uma evidente ligação entre o pensamento junguiano e as proposições de Schiller: “A solução dialética vislumbrada por Jung tem uma clara marca schilleriana. Schiller buscou essa síntese dos opostos na arte, na trilha dos românticos. Jung encontrou-a no símbolo, na fantasia ativa, na imaginação criadora” (1998, p.116).

A vida, contínua transformação, justifica-se pela busca do mistério. E neste caminho, lembrando as funções psíquicas delineadas por Jung, é a intuição que nos conduz à expansão, à criação, na medida em que nos impele ao encontro de territórios desconhecidos. Ao tratar dos aspectos da psicologia da obra de arte e de seu criador, Jung atribui um valor essencial à intuição como guia, como aquela que “conduz-nos a áreas desconhecidas e ocultas, a coisas que, por sua natureza, são secretas” (1991, p.83). Abrir-se à intuição é como livrar-se da proteção que “o escudo da ciência e da razão” oferece ao homem, fixando-o na temporalidade do presente. É dar passagem ao *pensamento fantasia*, uma forma de pensar que coexiste com o *pensamento dirigido*.

É importante ressaltar que encontramos, na concepção junguiana, duas modalidades de pensar. Uma forma que o autor chamou de “pensamento dirigido ou lógico, a rigor um pensamento da realidade” (Jung, 1999, p.9) e outra que denominou “pensamento-fantasia”, o qual se observa justamente quando não estamos com a atenção dirigida, quando “não mais obrigamos nossos pensamentos a seguir uma determinada linha, mas deixamo-los flutuar, cair e elevar-se de acordo com seu próprio peso” (Jung, 1999, p.14). Enquanto o primeiro é um fenômeno totalmente consciente, o outro é conduzido por razões interiores, advindas do inconsciente. Um trabalha para a comunicação e a adaptação à realidade; o outro justamente afasta-se da realidade e pode ser entendido sob o que comumente se chama de sonhar ou fantasiar. (Jung, 1999). Através do pensamento dirigido, só transitamos por caminhos já trilhados, recompomos o já conhecido. O novo emerge do pensamento-fantasia, nascido no “entre”, quando experimentamos um estado de atenção flutuante, vale dizer relaxado, da consciência. “Pelo pensamento-fantasia se faz a ligação do pensamento dirigido com as “camadas” mais antigas do espírito humano, que há muito

se encontram abaixo do limiar do consciente” (Jung, 1999 , p.25).

Nesta forma de conceber os processos de constituição do psiquismo,

a intelligence du coer tem seu espaço garantido. (...) o intelecto e a ciência estão a serviço da força e do propósito criador. É devolvida ao homem a sua capacidade de fabular, de narrar histórias – via sonhos e imaginação ativa – a seu respeito e a respeito do mundo, da história, da natureza. O homem readquire sua capacidade de mitologizar (*mythologeïn*), de criar e viver imagens (Maroni,1998, p.125).

²² As idéias que perpassam essa parte do meu texto, ao longo deste parágrafo em especial, foram apresentadas e discutidas pela Prof. Amnéris Maroni, na disciplina “Subjetividade e política”, por ela ministrada no Programa de Pós-Graduação do IFCH/Unicamp, em 2005.

Valer-se do *pensamento fantasia* é ir além dos limites estabelecidos pelo conhecimento científico, erguido sob os auspícios do *pensamento dirigido*. Se este nomeia, classifica, instala, põe ordem, aloja o que não tem lugar, o *pensamento fantasia*, ao contrário, diferencia, cria, toca o indizível, provoca o movimento na tensão dos contrários, desaloja²². Se nos colocamos em posição de escuta, receptivos aos mistérios do mundo – àquelas porções não aprisionadas nos limites do conhecidamente provado e comprovado, no campo do possível – expandimos às beiras do impossível, atravessamos uma fronteira e então outra e outra mais. “Aquilo que desaloja é o mais hospitaleiro” (Pessanha, 2000, p.37). Seguimos assim, de passagem em passagem, travessia após travessia, braços dados com a imaginação, que nos permite conviver com a inquietude, experimentando o “espaço intermediário”, reino da criação. Vamos, enfim, indefinidamente, procurando um lugar psíquico sem ter que fazer a escolha comum – lá ou cá – sem procurar se fixar, seja em um ou outro pólo. Quero dizer, na rigidez da consciência ou na instabilidade do inconsciente. Constituímos tecelões da própria alma.

Apresentar e admitir a discussão posta por Jung – acerca da unilateralidade do homem moderno, da postulação da intuição e do sentimento como funções psíquicas essenciais, da distância entre consciência e conteúdos inconscientes e da busca incessante de um terceiro ponto que possa unir os opostos através da “imaginação ativa” – é sobremaneira importante para ampliar a análise do trabalho realizado com as danças circulares sagradas na interface de uma proposta de formação de professores. Como falar de criação e reinvenção do cotidiano educativo e da vida, reivindicando a poesia nossa de cada dia, sem afirmar a realidade da alma?

Tecer a alma: travessias

A nossa razão nunca pode compreender plenamente, nem mesmo nosso próprio diálogo interno, e por isso nunca podemos nos tornar tão integrados a ponto de falar apenas uma língua.

James Hillman

Ao propor as danças circulares aos professores, propus uma outra forma de linguagem, diversa do habitual dentro do espaço curricular. Uma linguagem através da qual a consciência pode ser deslocada, fugir do controle, revelando o não-dito. Na forma ritualística da linguagem da dança no círculo, as mãos dadas, os gestos repetidos acompanhando a música, meia-luz compondo o ambiente, a atenção pode ser desarmada. A dança circular, como meditação em movimento, convidando ao silêncio, já falamos, possibilita esvaziar o que está saturado, oferecendo espaço para que o novo nasça. Por que não ver nos passos da roda de dança, no círculo que move e remove, a configuração de um ritual que é prenúncio da abertura para abraçar, para acolher o que virá a cada um dos participantes?

Para mim, as danças circulares sagradas constituem oportunidades de imaginação ativa, campo aberto para a aproximação dos opostos, um caminho propício para configurar o reino intermediário de que vimos falando, onde o poder da imaginação é que conta e, a partir da sua atuação, o mundo interno é alargado. Instantes fluídos de tecer a alma.

E há trabalho nisso. Não é mágica, mesmo tomando o acontecimento como graça recebida. Há que ter o desejo da busca. Tal como vimos, o espaço intermediário é o espaço do “entre”, onde consciência e inconsciente se tocam, através da predisposição consciente. Quando eu afirmo: tem que ter disposição para entrar na roda, estou dizendo isso. Sem propósito, é difícil ultrapassar a barreira da racionalidade, do consciente de plantão, sempre alerta, pronto para desativar qualquer quebra, qualquer entrega.

A dança, no círculo, seria um momento especial, um instante profundo de recriação da pessoa – na coragem de encarar a roda e a aventura que cada dança poderá ativar. Aceitar o convite da dança é, sem dúvida, uma passagem, a entrada por um portal que conduz a pessoa para si mesma, para territórios distanciados, mas extremamente próximos de si. Cada um poderá atravessar ou não esse portal, mas, atravessado, mergulha num reino de fantasia, fontes de imaginação. Como não pensar na simbologia evocada em cada dança? Como não pensar nos povos, nas tradições trazidas ao presente? A dança tira-nos do lugar, mostrando outros lugares – em nós e no mundo. A coragem e a disposição de entrar na roda, aceitando os limites do corpo e muitas vezes a estranheza dos passos e música, é ponto de partida fecundo para o desprendimento e abertura da pessoa para outros universos.

Nesse sentido, as danças circulares sagradas mexem com conteúdos que

são essencialmente atitudes. Não ensinam um programa, um cronograma, uma técnica, um modo de fazer com as crianças. Ensinam possibilidades de encontro com conteúdos que falam a cada dançarino em particular: necessidades de aprendizagem para sua vida. Trazem e fazem sentidos articulados ao viver de cada um. Essa é a essencialidade das danças circulares: sinalizar e abrir passagem para acessar conteúdos negados, reprimidos ou desqualificados no mundo racional da cultura científica. É, enfim, a possibilidade de encontro com conteúdos inconscientes, ativando outras funções da consciência, além do pensamento.

Mais do que a qualquer resultado objetivo, de conhecimento ou comportamento, a dança circular conduz às fronteiras do desconhecido. Ela não define, não explica. Apenas abre. E porque ela abre, para significados e sentidos na experiência, territórios conscientes e inconscientes, convida ao acolhimento do não-conhecido, não-pensado, não-vivido, não-sabido. Faço aqui uma relação com a atitude de recuo das minhas alunas, mencionada no capítulo um, que não entravam na galeria porque “não entendiam” de arte. Não se arriscavam, portanto, a atravessar as portas envidraçadas além das quais repousavam mundos. Não entravam e, assim, se preservavam do confronto com o estranho. Em direção contrária seguimos na roda da dança: dançando vamos, justamente, “lá” onde não entendemos. Vivemos o “entre”.

Por mais temeroso que seja habitar paisagens dantes não reconhecidas, por mais angustiante que seja dar os primeiros passos rumo ao “não sei onde vai dar a estrada”, enfim, por mais espantoso que seja dar as mãos na roda e movimentar-se com outros, o círculo dançante apresenta-se como uma paisagem viva e repleta de possibilidades. Sua vivacidade pode ser um prenúncio para “fazer alma”. De maneira diversa, configura-se o reino das certezas pedagógicas: explicando, negando as dúvidas, oferece uma pretensa segurança, impede o mergulho na angústia do não-saber. Porém, também impede a emergência de qualquer novidade. Bloqueia a travessia, interdita a criação, deixa a alma no deserto.

As danças circulares podem se apresentar como ligação, como espaço de irrigação dos jardins da alma, contra a desertificação. “O deserto é uma metáfora da árida paisagem psicológica, onde a criatividade e a geratividade estão ausentes, onde nada floresce e a vida é sem sentido e emocionalmente monótona” (Bolen, 1996, p.155).

Na quietude dos gestos na roda, no acalento da música que ecoa, a alma é tocada. Alimentada e revigorada no ritual e no simbolismo evocados no círculo dançante, ganha força para se manifestar. Sua linguagem, que é poética, pode então ser despertada.

Jean Bolen, percorrendo os mitos e os mistérios femininos, fala-nos que o reino de Avalon continua existindo, lado a lado com a consciência racional, e que é alcançado “quando alteramos nossa consciência, seja adormecendo e sonhando, nos apaixonando ou quando nos encontramos

em uma situação em que o véu que separa os mundos fica mais tênue e o atravessamos”. (Bolen, 1996; p.125) As danças circulares podem ser uma dessas situações, em que o véu fica mais tênue e vivificamos a divindade, o lugar sagrado perdido do homem moderno. Mais uma vez a afirmação do reino intermediário. Essencial.

Dançar. Conectar-se novamente. Irrigar. Florescer. Não se deixar perder na unilateralidade. Fazer travessias. Chamemos a isso de cuidar da alma.

Quando discuti a simbologia do círculo, propondo a circularidade como princípio para a educação; quando apontei a necessidade do silêncio, do aprendizado do silêncio para o ofício do professor, considerando que é preciso sensibilizar sua escuta, ouvir a si mesmo para, então, estar receptivo a ouvir o outro – os alunos, as crianças, o mundo; quando indiquei a presença da criança em cada adulto, a existência do pólo criança/aprendiz no professor e a essencialidade de tomar contato com essa realidade; ao falar enfim destes aspectos, estava a um só tempo falando da alma. Estava ampliando o campo de visão, me aproximando do coração do mistério: jornada da alma. Aqueles caminhos serão percorridos, recriados, reinventados na medida em que o professor não se distanciar, ou melhor, retomar a proximidade com essa dimensão negada por séculos de racionalismo esclarecido.

É apenas *estando na alma* que poderemos abandonar certezas e pontos fortificados. Somente colocando-nos em atitude receptiva, a ponto de poder ouvir o “murmúrio das vozes internas”, a fala da alma (Hillman, 1984, p.151) em seu particular idioma: fantasia, metáfora, analogia, poesia, ensaiaremos novos passos. Assim talvez possamos ir quebrando a rigidez das verdades pedagógicas, experimentando a mobilidade de pensamento, negando o aprisionamento do fazer educativo no discurso do único, afirmando a multiplicidade (e as contradições) da vida. *Na alma*, nos colocamos em trânsito, criamos diferentes focos de visibilidade do mundo, o que significa novos focos de visibilidade de nós mesmos, da educação, das relações pedagógicas.

Inspirada nas palavras de James Hillman reivindicando para a Psicologia “uma língua da metáfora, da poesia, do mito”, capaz de “refletir a beleza de Psique, grávida de voluptuosidade” reafirmando o objetivo de “fazer alma”, ousou fazer igualmente uma reivindicação para o campo em que atuo: que a educação seja um “lugar de fazer alma”. Tal como Roberto Gambini (2001) reivindicava, “uma educação que ouça e valorize o não racional”, tanto mais possa ecoar nos tempos e espaços educativos “um sentido primitivo e substancial de alma como poder de vida” (Hillman, 1984, p.183).

Na parte que me toca diretamente, como professora de professores, ofereço a dança circular para essa jornada de “fazer alma” na educação, com os professores. Houve a pesquisa, há a escrita, mas o essencial, para mim, é a oferenda que se realiza.

A arte no itinerário de formação dos professores



A experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é
uma chamada que não é transitiva.

Jorge Larrosa

Ao entrar na roda com educadoras estava inquieta, mobilizada por indagações, dúvidas a respeito do tipo de formação que temos realizado na universidade. Vislumbrava a importância da arte e me perguntava sobre seu espaço na composição de um programa de formação de professores. A experiência das danças circulares, no âmbito da pesquisa na educação, deu-me elementos para ampliar minhas perguntas, reforçando uma direção intuída. Refiro-me à presença da arte nos cursos de formação, em especial no curso de Pedagogia, não como conteúdo a que os professores deverão dominar para “repassar” para as crianças; mas que, em sentido contrário, contribua para a desestabilização desse domínio. Presença que se estenda para além dos moldes de uma disciplina com conteúdo específico, contemplando principalmente tempo-espaço para o professor redescobrir-se. Enfim, como um programa de formação cultural que considera a pessoa na pessoa do educador, no convite a voltar-se para si mesmo; onde a imaginação e o espanto possam ter lugar de destaque; que proponha experiências que contribuam para romper o olhar tradicional, cristalizado sobre certezas, mirando outras direções e, quem sabe, subverter o império da razão.

Não seria, então, ensinar arte na universidade, mas antes, promover encontros. Disponibilizar repertórios assim como oferecer pontes de sensibilidade para a escuta do que ordinariamente nos escapa. Seria provocar histórias através das quais os estudantes pudessem aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar: à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho. Possibilitar travessias. Chamada para a autenticidade. Resulta que o encontro com a arte torna-se encontro-busca, porque envolve atitude diante da vida, na ousadia e na coragem de correr riscos e de se afirmar autor, criador de sentidos.

Nesta direção, podemos compreender os processos formativos como uma aventura pessoal, que pressupõe escolha e envolve viagens interiores e exteriores. Jorge Larrosa, falando da obra e dialogando com algumas características dos personagens do escritor Peter Handke, vai delineando o que chama de seu “itinerário de formação”, marcado pelo desprendimento de si mesmo como também pelo despojamento das regras e das convenções da sua cultura. Oferece-nos, assim, a imagem de um itinerário que envolve tanto o “desfazimento do eu quanto abertura do mundo” (2003, p.50). Mais adiante considera: “a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele” (Larrosa, 2003, p.53). É uma relação interior, cujo produto é imprevisível; uma relação que, ao formar, transforma o sujeito.

Seguindo a sinalização de Larrosa, sigo pensando que na formação do professor não caberia “ensino de arte”, mas “educação estética”. Imagino uma dinâmica-conteúdo capaz de ativar outras dimensões, outros tipos de conhecimento que possam ajudar aquele em formação a “voltar-se para si mesmo” – movimento que “constitui o núcleo e a grandeza da experiência

estética” (Larrosa, 2003, p.51). Uma proposta que envolva um conjunto de vivências e experiências de natureza diversa daquela em curso na educação acadêmica (quer dizer, sob o primado do intelecto), abrindo-se à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição. Que não descarta o estranho, o incompreensível, o inexplicável; que traz, por isso, a pluralidade, acolhe a incompletude e deixa-se mostrar à diferença.

Falar em “possibilidades formativas da dança circular” seria empobrecer a experiência possível na dança. Seria também permanecer no lugar de certo discurso pedagógico, talvez dominante, que reivindica a primazia dos fundamentos teóricos de braços dados com os desdobramentos didático-metodológicos. O caso não é de sustentar a velha distinção entre pensar e fazer ou entre teoria e prática. Porém, não se pode pretender solucionar a dissociação através da inclusão de mais um conteúdo racionalizante na lista das disciplinas curriculares, como se ao pronunciarmos “arte” estivéssemos pronunciando a palavra mágica que por si só faria a integração do que culturalmente está fragmentado. Não. Não basta introduzir no currículo disciplinas do campo da arte, pois o que está em questão é a experiência.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p.21). E aquilo que “nos toca” e “nos acontece”, só nos acontece como experiência através do susto, do choque, o instante em que a consciência é desarmada. Na experiência do choque, a quebra da proteção consciente, anuncia-se o processo de criação (Benjamin, 2000). É quando paramos e podemos exclamar: alguma coisa está acontecendo aqui, em mim, comigo. A arte como formação seria tanto mais pertinente e vital quanto mais contribuir com essa quebra, essa parada. E, portanto, não será através de teorias sistematizadas, com a enunciação de conceitos, que se dará efetivamente. Precisamos de conceitos, claro. Mas, como propôs James Hillman “é na linguagem conceitual que estamos presos, onde estamos no ego, onde as coisas estão mortas, onde retornamos ao que está feito e acabado e onde as imagens não podem nos alcançar” (1989, p.65). A experiência, naqueles termos, é que poderá trazer uma luz que fala à imaginação. O conceito, a explicação, nos protege dessa luz.

É clássica a discussão proposta por Walter Benjamin (1996) sobre a pobreza de experiências que caracteriza o mundo moderno. Pobreza que se verifica na mesma proporção do aumento da informação, da diminuição ou falta de tempo e do excesso de trabalho. Formas de um modo de viver em que tudo acontece vertiginosamente e, por isso mesmo, raramente algo nos acontece. No caso do curso de Pedagogia, como não pensar nos estudantes “abafados” pelas tarefas, teorias e listas infindáveis de conteúdos que devem responder, com o tempo todo “tomado” pela grade curricular? Estudantes que reclamam sua condição de sujeito, que querem tempo “para si”, que pedem calma aos professores, como apontado no decorrer da pesquisa e do texto. Como, professores, não atentamos para o fato? A experiência precisa de tempo e é inimiga da informação desmesurada, que lhe rouba o lugar.

O percurso da pesquisa e a análise do vivido foram me mostrando que a educação estética não se ensina em uma disciplina curricular. Perpassa toda a vida acadêmica e atravessa o cotidiano para além dos muros da universidade. Da mesma forma, a criação e a imaginação não se restringem ao campo artístico, mas é, sobretudo, no diálogo com a arte que poderemos aproximar opostos, tocar o universo do imponderável, onde “o oculto do mistério se escondeu”. Com Jung percebemos não ser possível falar em criação sem considerar esse mundo deixado à margem na modernidade: o inconsciente. Sem franquear espaço para o inconsciente estaremos perpetuando “o mesmo”, permaneceremos no “território do mesmo” fixado pela consciência e, portanto, definido, controlado, formatado. Então, de nada adiantará instituir nos cursos de formação de professores um discurso sobre arte e diferentes linguagens se o “mundo das imagens” permanecer na sombra.

As danças circulares, por sua vez, distanciam-se da informação, convidam ao silêncio, solicitam tempo para acontecerem e, desta forma, possibilitam o “nos acontecer”, algo. Caberiam na estrutura curricular da universidade?

Dançando com as educadoras pude vislumbrar possibilidades e limites para a inserção das danças circulares sagradas no cotidiano da formação. As próprias educadoras, principalmente nos grupos da Unicamp, porque estavam em pleno processo de formação universitária, testemunharam a essencialidade e a importância de levar as danças para o espaço acadêmico – elas tocam num lugar que o curso normalmente não toca, afirmaram. O convívio com as rodas dançantes de educadoras confirmou a necessidade e urgência de abrir espaços cada vez maiores para as linguagens expressivas entrarem na formação inicial dos professores, por elas mesmas, sem adequá-las a um “modo de fazer para ensinar”. Dançar na roda confirmou, também, a importância de partilhar encontros indizíveis que contribuam para ampliar o que temos chamado de repertório cultural – repertório que só pode ser vivencial, profundamente relacionado com a inteireza de ser, conquistada na relação com o outro. Mais do que constatações, considero esses aspectos analisados como sinais de um caminho através do qual poderemos nos aventurar, cautelosamente ensaiando passos. Começamos, pois, promovendo encontros que ofereçam, pelo menos, uma quebra na linearidade do processo, possibilitando ensaios de duvidar, de se arriscar, para acolher a incompletude e a provisoriidade do conhecimento. As danças sagradas circulam por aí.

Não desprezemos a estrutura acadêmica, simplesmente, mas atuemos no sentido de romper hábitos e padrões instalados no cotidiano, às vezes na própria maneira de se conceber um conteúdo curricular. O desafio está em abrir espaço para o novo, para a manifestação da linguagem da alma. E, neste ponto, além da estrutura interna dos cursos de formação, precisamos levar em conta o professor-formador. O reencontro com o ser poético só poderá acontecer na medida em que “os professores se percebem como pessoas ainda capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação” (Albano

Moreira, 2002, p.127). Todo e qualquer professor...

O professor precisa estar alimentado e conectado com a sua expressão, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a expressão e a criação das crianças (dos estudantes na universidade também). Do contrário, sua sombra será projetada nas crianças e nelas refletirá a sua impotência e a sua tristeza de não poder se afirmar autor. Esse processo é visível através, por exemplo, de uma prática comum nas escolas: o desenho. Como bem identificou Ana Angélica (2002) a perda do desenho da criança também se dá através do professor – um adulto que perdeu a confiança na sua capacidade de desenhar e, por isso, não acredita na capacidade da criança. Aqui começa a expropriação de vozes e a apropriação das vozes alheias, sem autoria: o desenho mimeografado.

Eles, os adultos, que um dia foram crianças, que sabiam criar a sua pipa, rabiscar sua amarelinha, construir seus barcos de papel. Eles, os adultos, professores que reproduzem na escola as relações de poder da sociedade em que vivem. Sua relação com os alunos está permeada por essa relação de dominação. São dominados, dominam. Não criam e, portanto, não estimulam a criação. Não desenham, copiam e levam os alunos à cópia” (Albano Moreira, 1984, pp.83-84).

Diante dessa realidade que permanece e é trágica, tamanha a feiúra, a mesma autora já advertira, há tantos anos (sua pesquisa é de 1984), que a educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo.

Trata-se de puxar as imagens esquecidas, ir ao fundo e avançar. Projetar-se. Há momentos de volta ao passado para resgatar o seu universo lúdico, há em outros momentos saltos para o desconhecido, o desprender-se e avançar em busca do inusitado: é o momento da criação. Que se alimenta no universo interior e se lança em busca do novo (Albano Moreira, 2002, p.95).

Um caminho que passa pela aceitação a novos itinerários, a explorar velhos-novos territórios, dentro de si e a seu redor, arriscando novos olhares “reaprendendo a ver, a se espantar com o que vê...” (Albano Moreira, 2002, p.95). “O espanto é um desinstalar-se de posições fixas e de hábitos cristalizados; por isso gera níveis de questionamento que exigem uma transformação em nosso modo de ser” (Unger, 2001, p.149). Assim, é da maior importância ir lá onde não se conhece, não recuar diante do mundo. Não temer.

Alimentar o universo imaginário do educador, provocando o desejo, que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. Talvez por isso a escassez de propostas educativas que incluam as múltiplas linguagens: o tempo curricular e o espaço acadêmico não foram

e não estão pensados e planejados para acolher a arte que, em regra, obedece a espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem, para recebê-las, para acolhê-las. Sem isso seremos apenas conquistadores, impondo ritmos, limitando experiências, estabelecendo a força da determinação cronológica, reino em que o mistério, que impulsiona a procura, está fora de cogitação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p.24).

Tal necessidade e importância ficou evidenciada quando, no processo, as educadoras perceberam e valorizaram: aquele lugar, aquele momento, aquela experiência de dançar no círculo era “para elas”, não era para ensinar depois a alguém, vale dizer, a seus alunos. Foi preciso a repetição do gesto, aprender a lentidão da espera, cultivar a paciência, deixar correr sem aprisionar ou fechar o processo das rodas de dança para enfim, as educadoras começarem a perceber e aceitar a experimentação de um tempo fluido, sem fim explicitamente pedagógico, demarcado com técnica ou objetivos de aprendizagem. Foram pouco a pouco percebendo que na proposta de “dançar por dançar” residia o convite à fruição do aqui-agora de cada dança a cada encontro. Não “dançar para aplicar” marcava o caráter desprezioso, fortuito daqueles momentos de entrega que, depois, pode ser resumido na expressão testemunhada com sabor de descoberta: “é um tempo para mim!”.

Há que ressaltar também a particularidade dos espaços em que dançamos: salas amplas, sem móveis, com chão de madeira, acolhedoras. Espaços que convidavam a entrar na roda (à exceção daquele dia que a dança literalmente esbarrou, por que não escolhemos, num espaço escolarizado). Considerando a sala em que realizamos os encontros na Faculdade de Educação da Unicamp, fiz referência que fora inaugurada justamente quando começávamos a dançar. Fora construída especialmente para atividades e práticas diferenciadas daquelas desenvolvidas nas salas tradicionais, mobiliadas com carteiras, mesas e cadeiras. Era uma proposta nova, causou admiração das alunas e, passado o estranhamento, recebeu aprovação. Não há como não perceber um passo significativo na direção do acolhimento de novos tempos na formação de professores, o fato de uma Faculdade de Educação construir uma sala daquela modalidade.

Meu itinerário através das danças circulares sagradas conduz-me a

admitir a constituição de tempos e lugares na jornada de formação que, aproximados da arte, provoquem a beleza. Lembro, pois, de James Hillman (1993) e seu inspirador artigo, falando da repressão da beleza que tomou conta das diferentes instâncias da vida contemporânea. Ao apontar a ausência de beleza na psicoterapia, seu campo de atuação, levou-me a concluir que também na Pedagogia o estético não é um valor praticado, não é uma categoria de base. Basta observarmos a linguagem utilizada, os métodos empregados, o arranjo das salas de aula, as rotinas, a arquitetura dos prédios, ou seja, os jeitos de viver o cotidiano educativo – tão pouco criativos, sem sabor, feios. Nesta hora, compreendemos facilmente a incoerência e os limites de uma proposta que pretenda incluir a arte apenas como disciplina curricular, espremida entre um intervalo e outro em que se opera a repressão da beleza. Eu diria mais, esfacelada por Chronos.

Para que sigamos tecendo uma jornada da alma, alimentando processos, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar. E nisso há um longo caminho, que passa pelo coração. As danças circulares, através dos símbolos e ritos que nos reaproximam da alma, afirmam-se como um espaço propício para liberar a beleza. Para tocar o coração, que é o órgão que percebe a beleza.

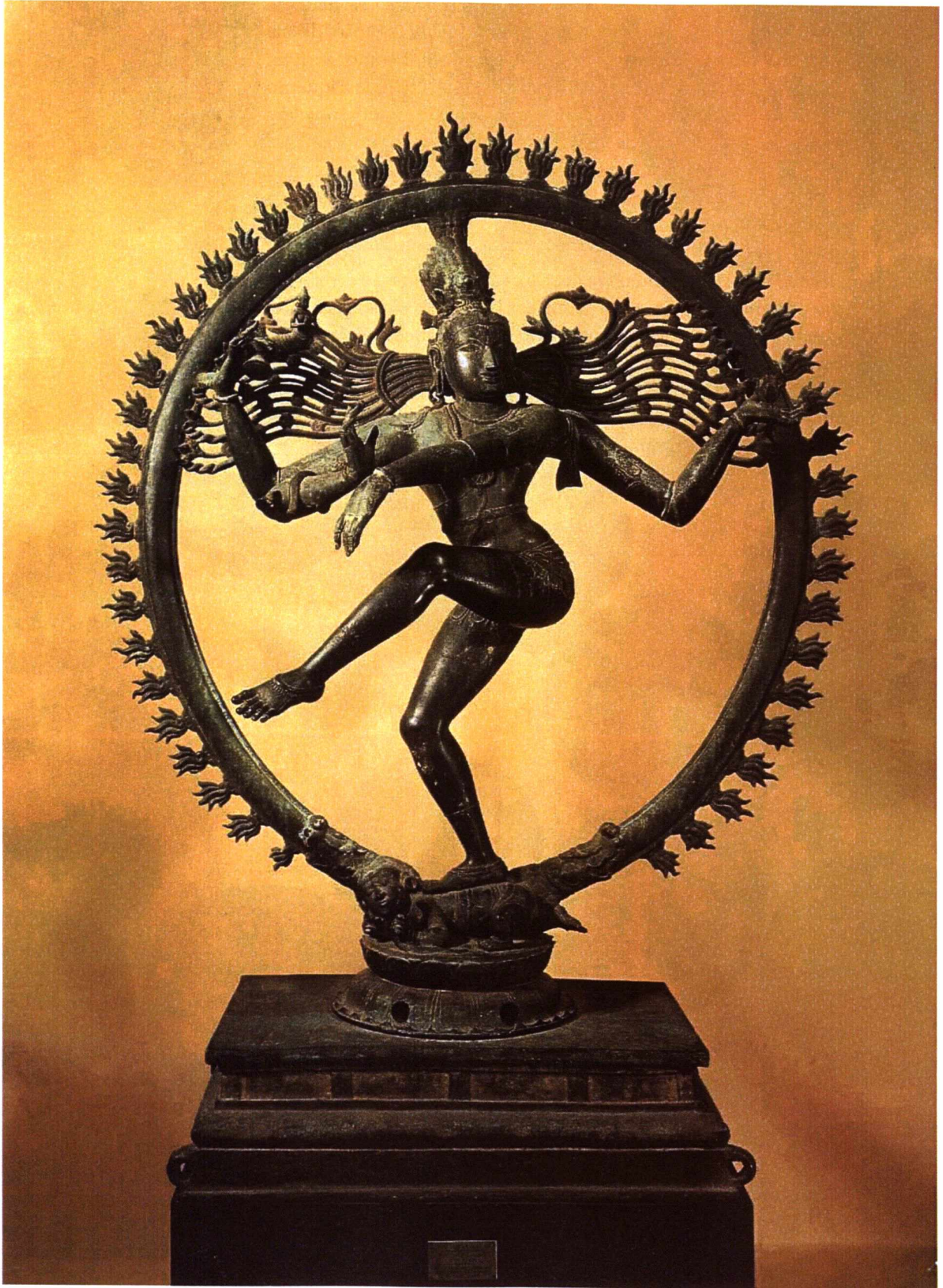
A menos que se abra o coração (...) permaneceremos surdos e cegos, reprimindo, ao contrário, nossas melhores intenções, simplesmente porque o órgão que percebe a beleza, que emite o suspiro, a resposta estética, não foi mexido. (...) No pensamento do coração, portanto, repousa a chave para a prática da beleza e o fim da repressão. Assim, acima de tudo (...) deixemos que o coração seja tocado (Hillman, 1993, p.140).

Na mesma rota, lembro também o poeta que canta “beleza são coisas acesas por dentro” (Jorge Mautner). Inscrever a arte no itinerário da formação fará sentido quanto mais puder acender coisas por dentro dos professores. Fogo. Acender a chama. Imaginar. Constituir o reino intermediário. Criação, reinvenção, disposição à aventura de viver por inteiro. Iluminação ao aventureiro. Incendiar o receituário de respostas. Destruição do que precisa ser renovado. Aquecimento da alma, (in)justamente desprezada por uma educação racionalista e pragmática. Entregar-se à beleza.

Do reino dos mitos que atravessam as danças circulares, uma imagem final: Shiva Nataraja, o senhor da dança. Aquele que personifica e manifesta a força e os poderes de evolução, preservação e dissolução do universo.

Na tradição hindu, a dança é um ato criador, invenção dos deuses que a ensinaram aos homens. Shiva é o dançarino cósmico que no seu girar incessante faz mover a energia eterna: criação–expansão, preservação–duração, destruição–renovação (Zimmer, 1989).

Na conhecida imagem, o deus segura na mão direita superior um tambor, feito ampulheta marcando o ritmo, a energia do som criador. Traz em sua



mão esquerda superior uma língua de fogo, o elemento da destruição e símbolo da transformação. Observamos no equilíbrio entre as mãos, o equilíbrio criação-destruição na dança cósmica. A segunda mão direita eleva-se no gesto de paz e proteção: “não temas”; enquanto a outra mão esquerda, em sinal de Graça, aponta para baixo, para o pé esquerdo erguido, símbolo de liberação. A divindade pisa sobre o demônio caído, símbolo da ignorância e cegueira da vida humana. Um anel de chamas e de luz emerge do deus e o rodeia: “a energia da sabedoria, a luz transcendental do conhecimento da verdade, cuja dança emana da personificação do todo” (Zimmer, 1989, p.124).

A coreografia que Shiva incessantemente executa é o redemoinho do tempo, o ritmo cíclico da vida, morte e renascimento. O universo é o movimento. Da tradição hindu aprendemos que dança é uma forma ancestral de magia. Através dela a personalidade do dançarino se transforma, expande-se, chega à vivência do divino. Eis um porém: “para exercer a magia, para lançar encantamento sobre outrem, é preciso que o indivíduo em primeiro lugar encante a si mesmo” (Zimmer, 1989, p.123).











À margem do texto, ao longo da escritura

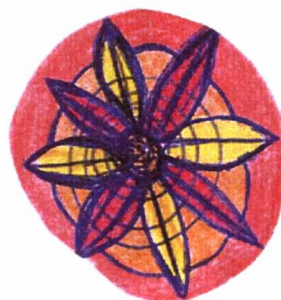
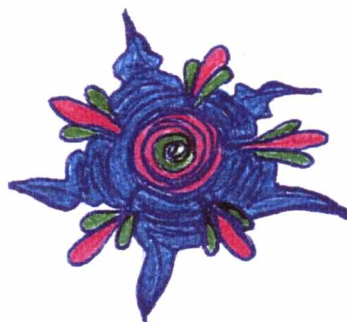
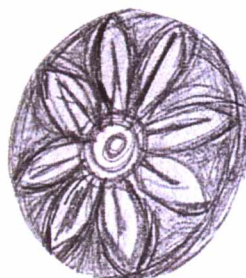
Na pausa da letra
Riscos
Rabiscos
Linhas circulares
Nos papéis sobre a mesa
Redondas formas ganham visibilidade
Depois, chamam a cor
Sem pretensão
Atendo ao chamado:
Recobrimo os desenhos rabiscados
Pequenos círculos são harmonizados

Recortes
Reunião
Coleção
Marcas de um processo
Sentidos emergentes:
Pedacinhos de buscas
Intervalos de paciência
Rotas de perdição e achados
Formas da espera
Cores da entrega

À margem do texto
Suspendendo a escrita
Riscando e colorindo rodas
Produção inusitada
Composição de outras histórias
Entremeados nos rabiscos das formas circulares
Estão guardados segredos...
Os entraves
As esperas
O não-saber-para-onde-ir
O branco
Desespero da incerteza
Sensação de estar empacada

Atravessando o ritmo da palavra escrita
A imagem atravessava o pensamento
Esvaziava
Preparava a acolhida do não sabido
Iluminava
Fazia circular o que estava travado
Sinalizava o centro
Acalmava
Abria
Juntava

À margem da tese
Círculos essenciais
Apoiando a travessia
Mandalas
Surgidas assim, na espera, na entrega
São, também, matéria da tese
Que me constituiu



Referências bibliográficas



- ABUJAMRA, Antonio. Entrevista com José Miguel Wisnik, Fernando Martins e Patrícia Gomes. *Provocações N° 63*. Vídeo Cultura. São Paulo: Fundação Padre Anchieta. S/d.
- ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 2002. 9ªed.
- ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo:Plexus Editora, 1998.
- BARCELLOS, Gustavo. Jung, junguianos e arte: uma breve aproximação. In: *Pro-Posições*. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas-SP, v.15, n.1(43) – jan/abr.2004 (pp. 27-38).
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro:Record, 1997. 4ªed.
- BARTON, Anna. *Espírito da dança*. Volumes I e II. São Paulo:TRIOM, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo:Brasiliense, 1996. 7ed. (Obras escolhidas; v.1).
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000. 3ed. (pp. 103-149). (Obras escolhidas; v.3).
- BERNI, Luiz Eduardo. Danças circulares sagradas: uma técnica de meditação ativa. In: RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo:TRIOM, 2002. 2ª ed. (55-71)
- _____. *A Dança Circular Sagrada e o sagrado*. Dissertação de Mestrado (Ciências da Religião). PUC – São Paulo, 2002.
- BOJUNGA, Lygia. *Feito à mão*. Rio de Janeiro:Agir, 2001. 2ªed.
- BOLEN, Jean Shinoda. *O caminho de Avalon: os mistérios femininos e a busca do santo Graal*. Rio de Janeiro:Record:Rosa dos Tempos, 1996.
- _____. *O milionésimo círculo*. São Paulo:TRIOM, 2003.
- CARVALHO, Carlos Solano. Introdução às danças circulares sagradas. In: RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo:TRIOM, 2002. 2ª ed. (pp.5-8)
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro:José Olympio, 1996. 10ªed.
- CHEVALIER, Tracy. *Moça com brinco de pérola*. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2002.
- DIJKSTRA, Joyce. *Nella danza sei tu; la spiritualità e la cura nelle danze meditative*. Verona: Gabrielli Editori, 2001.
- DUBY, Georges. *History of Medieval Art, 980-1440*. New York: Rizzoli, 1986.
- EID, Marizilda M. Rodrigues. Danças circulares: uma caminho para a cura. In: RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo:TRIOM, 2002. 2ª ed.(pp.151-158)
- ELIADE, Mircea. *Origens*. Lisboa:Edições 70, 1989.
- FRANCES, Lynn & BRYANT-JEFFERIES, Richard. *Dança circular Sagrada e os sete raios*. São Paulo:TRIOM, 2004.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulus, 2003.

- GAILLARD, Christian. *Jung e a vida simbólica*. São Paulo:Loyola, 2003.
- _____. *Le musée imaginaire de Carl Gustav Jung*. Éditions Stock, 1998.
- GAMBINI, Roberto & DIAS, Lucy. *Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- GAMBINI, Roberto. Sonhos na escola. In: SCOZ, Beatriz (Org.). *(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos ensino/aprendizagem*. Petrópolis-RJ:Vozes, 2001. 2ªed. (pp. 103-157).
- _____. A íris do terceiro olho. In: SARTORI, Lucila. *A água e seus exercícios*. Catálogo da exposição. São Paulo, 2003, pp.21-29.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1980. ▽
- GERBER, Ignácio. De Freud a Bion pelos caminhos de Lao-Tzu: um cenário transdisciplinar. São Paulo, 1999. (Digitado).
- GRAHAM, Marta. *Memória do sangue*, uma autobiografia. São Paulo:Siciliano, 1993.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999. 16ªed.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *O abuso do poder na psicoterapia; e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério*. São Paulo:Paulus, 2004. Tradução Roberto Gambini.
- _____. O relacionamento terapêutico na visão da psicologia analítica de C. G. Jung. In: BATTEGAY-TRENKEL. *O relacionamento terapêutico na visão das diferentes escolas psicoterapêuticas*. Stuttgart:H. Huber, 1978. (Tradução do prof. Pethö Sandor, em apostila do Centro de Integração e Desenvolvimento).
- HILLMAN, James. *O mito da análise*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1984.
- _____. *Entre Vistas: conversas com Laura Pozzo*. São Paulo:Summus, 1989.
- _____. *Cidade e alma*. São Paulo:Studio Nobel, 1993.
- _____. Picos e vales: a distinção alma/espírito como base para as diferenças entre psicoterapia e disciplina espiritual. In: _____. *O livro do puer – ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus*. São Paulo:Paulus, 1999.(pp.202-233)
- _____. & VON FRANZ, Marie-Louise. *A tipologia de Jung*. São Paulo:Cultrix, 2002. 3ªed.
- HOWARD, Judy. *Os remédios florais do Dr. Bach passo a passo*. São Paulo: Pensamento, 1992. 5ªed.
- JAFFÉ, Anieli. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, C.G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, s/d. 10ªed.(pp.230-271).
- JECUPÉ, Kaka Werá. *Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo:Peirópolis, 2001.
- JUNG, C.G. *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1991. 3ªed.
- _____. *Símbolos da transformação*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999. 4ªed.
- _____. *Tipos psicológicos*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1991a.
- _____. *Psicologia e alquimia*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994. 2ªed.
- _____. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1984.
- _____. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1985.

- _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1986.
- _____. *Mysterium coniunctionis*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1988. 2ªed.
- _____. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, s/d. 10ªed.
- _____. *Memórias, sonhos, reflexões*. (Reunidas e editadas por Aniela Jaffé). Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 2002. 22ª Reimpressão. (Tradução Dora Ferreira da Silva).
- _____. Comentário Europeu de C. G. Jung. In: JUNG, C. G. & WILHELM, Richard. *O segredo da flor de ouro*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001. 11ªed. (pp. 21-80).
- _____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003. 3ªed.
- KLOKE-EIBL, Friedel. Curso de aprofundamento em Danças Circulares Sagradas. Realizado em São Paulo, de 11 a 13 de setembro de 2003. Promoção: TRIOM-Centro de Estudos, Editora e Livraria. (Anotações pessoais).
- KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Editor, 1990.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte:Autêntica, 2003. 4ªed. Tradução Alfredo Veiga Neto.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 (pp.20-28).
- LESSING, Doris. *A tentação de Jack Orkney*. Rio de Janeiro:Record, 1972.
- _____. *Andando na sombra: segundo volume da minha autobiografia, 1949-1962*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre:Artmed, 1999.
- MARONI, Amneris. *Jung: o poeta da alma*. Porto Alegre:Summus, 1998.
- _____. *Jung: individuação e coletividade*. São Paulo:Moderna, 2004. 2ªimpressão.
- _____. Busca e mistério. *Primeira Versão*. Campinas:IFCH/UNICAMP, Nº 131, Abril/2005.
- _____. Jung na “era das catástrofes”. *Viver Mente & Cérebro – Coleção Memória da Psicanálise Nº.2*, (pp.30-39). São Paulo: Duetto Editorial, 2005a.
- MOORE, Thomas. The liminal zones of soul. In: GABLIK, Suzi. *Conversations before the end of time*. New York:Thames &Hudson, 1997. (pp.381-409). (Tradução de Ana Angélica Albano para uso didático).
- MORI, Cleber Menezes. A formação da apatia no Curso de Pedagogia. Florianópolis, março/2002. (Digitado).
- NICHOLS, Sallie. *Jung e o tarô: uma jornada arquetípica*. São Paulo:Cultrix, 1993. 6ªed.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Dos gestos na educação infantil: textos do corpo. In: ____ & LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas,SP: Papyrus, 2004 (pp.121-128).
- PENNICK, Nigel. *Geometria sagrada: simbolismo e intenção nas estruturas religiosas*. São Paulo: Pensamento, 2002. 6ª ed. (Tradução Alberto Feltre).
- PESSANHA, Juliano Garcia. *Ignorância do sempre*. Cotia-SP:Ateliê Editorial, 2000.
- RABITTI, Giordana. *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio*

Emilia. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo: TRIOM, 2002. 2ªed.

RODA DE LUZ. Boletim das danças circulares. Rio de Janeiro, RJ. Nº. 14, jul./set de 2003.

RODRIGUES, Gláucia. Mudanças. In: RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo: TRIOM, 2002. 2ª ed. (pp.43-53).

ROSENFELD, Anatol & GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, J. (Org.). *O romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1993. 3ªed. (pp. 261-294).

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Globo, 1998. 29ªed.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*; numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1989. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

SEMINÁRIO DE DANÇAS ISRAELENSES. Realizado de 24 a 26 de junho de 2005. São Paulo. Promoção da Universidade Anhembi Morumbi. Coordenação: Gláucia Rodrigues e Alberto B. Worcman. (Anotações pessoais).

SILVEIRA, Nise da. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1982. 2ªed.

SERRANO, Miguel. *O círculo hermético*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

STEWART, Íris J. *Sacred woman, sacred dance: awakening, spirituality, through, movement and ritual*. Rochester, Vermont: Inner Traditions Internacional, 1998.

TARKOVSKI, Andreaei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2ªed.

TUCCI, Giuseppe. *Teoria e prática da mandala*. São Paulo: Pensamento, 1984. (Tradução Mário Muniz Ferreira).

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.

URBAN, Paulo. O simbolismo da serpente. *Revista Planeta*, nº. 341. Fev/2001.

VON FRANZ, Marie-Louise. A função inferior. In: HILLMAN, J. & VON FRANZ, M-L. *A tipologia de Jung*. São Paulo: Cultrix, 2002. 3ªed. (pp.9-106).

VON SCHWICHOW, Marianne. *Anastasia Geng, quelques dates de sa vie*. Langen, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o registro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: TRIOM, 2000.

WOSIEN, Maria-Gabriele. *Danças sagradas: o encontro com os deuses*. Madri: Edições del Prado, 1996. (Série Mitos Deuses e Mistério). Versão brasileira: GVS. Distribuído por Fernando Chinaglia, Rio de Janeiro – RJ, 1997.

_____. *Danças sagradas: deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: TRIOM, 2002.

_____. *Dança: símbolos em movimento*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2004.

WALKER, Alex (Org.). *A verdade interior: um guia do trabalho espiritual da comunidade de Findhorn*. São Paulo: TRIOM, 1998.

ZIMMER, Heinrich Robert. *Mitos e símbolos na arte e civilização da Índia*. (Compilado por Joseph Campbell). São Paulo: Palas Athena, 1989.