

**DANÇAS CIRCULARES NA EDUCAÇÃO: TOCAR O *SER DA POESIA***  
**OSTETTO, Luciana Esmeralda – UFSC**  
**GE-01: Educação e Arte**  
**Agência Financiadora: CAPES**

**Na dança e na educação, encantar-se para poder encantar**

Na tradição hindu a dança é um ato criador, invenção dos deuses que ensinaram aos homens. Naquela mitologia, Shiva Nataraja é o senhor da dança, aquele que personifica e manifesta a força e os poderes de dissolução, evolução e preservação do universo. 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, Shiva 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. Todavia, como destaca o indólogo alemão Heinrich Zimmer (1989, p.123), “para exercer a magia, para lançar encantamento sobre outrem é preciso que o indivíduo em primeiro lugar encante a si mesmo”.

O mito que envolve a magia da dança inspira a reflexão sobre a formação de educadores e a prática educativa, sobre a necessidade de o professor encantar-se para poder encantar; criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação; ver beleza, viver a beleza para poder espalhar beleza; abrir-se à escuta e ao olhar do inusitado e misterioso, acolhendo múltiplos sentidos no mundo para poder ser sensível e acolher diferentes significados e sentidos construídos pelas crianças no cotidiano educativo; ousar para poder encorajar. Enfim, fazer para si para poder fazer ou propor aos outros.

Como contribuir com o processo de encantamento dos professores nos percursos da formação universitária? Como abrir veredas, oferecer pontes para travessias pelos reinos da magia e do mistério? A importância e a necessidade da arte nos cursos de formação de educadores, sobretudo no curso de Pedagogia, é evidente. Neste caso, a arte contemplada no âmbito de um programa de formação cultural que considera a pessoa na pessoa do educador, no convite a voltar-se para si mesma. Espaço aberto para a imaginação e o espanto, com experiências que contribuam para romper o olhar tradicional, cristalizado sobre certezas e direcionado por um pensar e fazer enquadrados previamente. Espaço-tempo para mirar outras direções, onde tudo fica possível, para além do império da razão.

Desta maneira, ao pensar a presença da arte nos cursos de formação, não o faço nos moldes de uma disciplina com conteúdos, conceitos e técnicas a serem dominados pelos professores para que “repassem” para as crianças. Em sentido contrário, imagino uma presença que, de certo modo, vá além do ensinar arte na universidade, marcando e articulando múltiplos saberes e fazeres, promovendo encontros, disponibilizando repertórios. Essencial seria oferecer pontes de sensibilidade para a escuta do que ordinariamente nos escapa, provocar histórias através das quais os estudantes pudessem aventurar-se a romper os hábitos de pensar: chamada para a autenticidade, à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho. Enfim, viabilizar tempos-espacos para o professor no seu processo de formação redescobrir-se, encantar-se.

### **Danças circulares: experiência e pesquisa na educação**

A pesquisa e a experiência com uma específica e particular proposta de dança, as danças circulares, indicaram que podemos provocar, a exemplo do que nos ensina a tradição hindu (com seus mitos e profusão de símbolos), a busca daquele espaço de encantamento e transcendência, espaço-tempo de reencontro com a dimensão poética do ser.

As danças circulares sagradas trazem em suas raízes o passado longínquo, a ancestralidade da dança dos povos de caráter comunitário e gregário (WOSIEN, 1997; WOSIEN, 2000; WOSIEN, 2002; RAMOS, 2002). Reencontram e recuperam a dança como comunhão e transcendência. Relembra um tempo em que dançar era celebração, participação, encontro e reafirmação dos ciclos da vida na tensão entre os mistérios humano e divino.

Nos passos da roda da dança, no círculo que move e remove reminiscências, temos a configuração de um ritual de entrega, de encontro além da palavra: com os outros, com diferentes culturas e tradições, com o mistério. Bernhard Wosien, o precursor do movimento conhecido como danças circulares sagradas, dizia: “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” (WOSIEN, 2000, p.120). Hoje, a prática das danças sagradas dos povos contempla diferentes tradições e culturas, como as da Grécia, Israel, Países Bálticos, Balcãs, América do Sul, entre outras.

A pesquisa de doutorado que dá base para o presente artigo, teve a marca do envolvimento com a prática e o estudo das danças circulares e foi valendo-me do repertório já constituído e incorporado que entrei na roda, com educadoras, para dançar e pesquisar. A investigação partiu do que chamei de “encontros para dançar”, realizados com duas turmas de alunas do curso de Pedagogia, no espaço-tempo de duas disciplinas eletivas do currículo e com um grupo de educadores que atuava na Educação Básica, ocupando o espaço de oficinas de formação continuada. As danças circulares sagradas passaram a ser o foco, ou a porta de entrada para o universo que eu buscava: o *ser da poesia*, por suposto perdido no adulto educador.

A proposta não foi dar aulas de dança, ensinar a técnica da dança, mas criar um espaço no qual pudesse ser tocada “a pessoa na pessoa do educador”. O foco estava na

dança como experiência de dançar em círculo, como convite para o reencontro de cada participante consigo mesmo. Não era “falar sobre” ou ensaiar uma coreografia para apresentar a uma platéia, nem tampouco aprender para ensinar às crianças. Era fazer para si mesmo, falar para si mesmo a partir do que as danças poderiam mobilizar. Guiava-me o pressuposto: na roda, de mãos dadas, voltada para um centro comum, onde simbologia, tradição e cultura de diferentes povos são dançadas e acolhidas, outras formas e dimensões do conhecer poderiam ser acionadas.

Todos os encontros foram documentados, principalmente por meio de registro escrito, detalhado, no meu caderno de campo. Alguns poucos encontros foram registrados também em fotografias e em vídeo. Houve a coleta de outro tipo de material, a produção dos participantes, resultado de seus registros pessoais. Fechando a roda, depois de inúmeros encontros, diferentes linguagens apareceram: desenho, pintura, escultura, poesia, prosa poética, relatório descritivo, relatório analítico, diário, colagem, cartaz. Resulta que, ao final do processo de pesquisa, estava de posse de um material heterogêneo e riquíssimo na sua diversidade. Foi preciso fazer escolhas: utilizei os dados recolhidos no meu caderno de campo, apenas recorrendo aos outros materiais em situações pontuais, quando julguei que enriqueceriam a análise.

A psicologia de Carl Gustav Jung e a arte, como campo de conhecimento, ofereceram-me o suporte para a análise das questões que emergiram da experiência, marcadas nos dados observados. Desta forma fui exercitando, também, a saída para o mundo, o encontro com o desconhecido e o mistério, estabelecendo um diálogo além fronteiras do campo específico, e seguro, da pedagogia e da formação de professores, o qual percorrera até então.

O que pode acontecer quando educadores entram na roda e aceitam o convite para dançar, lado a lado, mãos dadas no instante, passos ritmados em crescente harmonia? No círculo dançante, abolindo as diferenças e ao mesmo tempo afirmando a individualidade, o que pode acontecer?

**Para além do conceito, tudo é muito mais**

Dançar desta forma, circularmente, na universidade dentro de uma disciplina curricular, ou mesmo em oficinas de formação continuada, pode causar estranheza, talvez resistência ou mesmo recusa. A proposta de dançar por dançar, sem fim explícito “aplicado à prática pedagógica”, não é facilmente assimilada. 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 predominantemente 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.

Eis um ponto agudo do estranhamento: não há espaço para a alma na formação de professores (como de resto, na educação de um modo geral). As danças circulares provocam a possibilidade de tocar o coração, iluminando e florescendo a alma: “tudo é muito mais”. 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, submetido 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 estariam refletidos os indícios como: a falta de desejo, a curiosidade apagada, o medo do desconhecido, a afirmação de certezas, a negação da autoria, observados no meu contato com diferentes turmas do Curso de Pedagogia, no meu ofício de professora. Neste contexto, a intolerância diante da incerteza e 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 e culturas infantis, facilmente encontramos nas escolas aquelas atitudes com relação à produção “incompleta” das crianças, bem representadas por uma

prática ainda muito comum: o desenho pronto (xerocado, copiado, mimeografado, impresso).

Durante a pesquisa, esbarrei com um espaço escolar repleto de desenhos mimeografados e produções em série a partir de um modelo, nos quais nem de longe poderíamos perceber uma criança que pensa e faz. Não era meu “objeto de pesquisa”, mas foi impossível não perceber e não relacionar o visto com o que buscava compreender, sobre a educação do sensível.

[Era] 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, na mesa da professora, havia *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.

E assim vai-se educando esteticamente os meninos e meninas... Roubando-lhes 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 estes disparates?

De que adianta falarmos disso e daquilo, 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 vêm se repetindo dia após dia, ano após ano nas Escolas, na Educação Infantil?

A vida é tão mais rica, 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 (Caderno de campo, 2003).

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?

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. O autor chama a atenção para o fato 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 provocativamente inspiradora, na medida em que fala da busca de práticas diferenciadas que sejam capazes de ligar o que historicamente vem sendo separado:

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).

Caberia à educação, em suas diferentes instâncias, trabalhar esses opostos com vistas à sua integração tanto na cultura como no indivíduo. Teríamos, assim, uma educação que escuta, estimula e valoriza o não racional, “tanto quanto ouve e valoriza o racional, o técnico, o lógico e o pragmático”. Tal como propõe Gambini (2001, p.107), 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”.

Na trilha anunciada pelo analista, na minha perplexidade e busca no que se refere à formação de professores, sigo pensando que trabalhar aqueles tantos pares de opostos sem com isso desconsiderar um dos termos, seria fundamental e, na mesma medida urgente, para o educador encontrar-se com a incerteza, navegar no desconhecido, aprender a olhar, sentir e suportar a incompletude. 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, coloca-se como necessário o que chamo de “jornada da alma”.

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 essa dimensão? Como ser autor sem se desviar da consciência prescritiva, do modelo, da verdade estabelecida do reino do seguramente conhecido? 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). Para encontrar o *ser da poesia* perdido no adulto-educador, é preciso, pois, afirmar a realidade desse outro lado, desse território de passagem, terra das travessias, pois aí está o lugar da poesia.

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. “Ou isto ou aquilo”, ser ou não ser, consciente ou inconsciente, razão ou emoção, pensamento ou sentimento, bem ou mal, certo ou errado? Escolher pressupõe desprezar um dos termos e, neste movimento, cristalizar posições, endurecer atitudes, 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 proposta será útil considerar a advertência de Jung (2001, p.24):

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.

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. Porém, ao valorizar a sabedoria milenar chinesa, também elabora uma crítica à “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).

A dissociação das funções psicológicas do homem e, principalmente, o afastamento do contato com conteúdos do inconsciente foram indícios que direcionaram a crítica junguiana a uma cultura altamente desenvolvida, responsável pela uniformização das forças individuais. Deste ponto, buscará e afirmará o espaço intermediário, no qual a personalidade consciente e o inconsciente se relacionam, 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, 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 (1991a, p.64), “é a mãe de todas as possibilidades onde o mundo interior e exterior formam uma unidade viva, como todos os opostos psicológicos”. 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.

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 Amnérís Maroni (1998), 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” (p.116).

A vida, contínua transformação, justifica-se pela busca do mistério. E neste caminho, relembrando 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 (1991, p.83) 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”. 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: “pensamento dirigido ou lógico, a rigor um pensamento da realidade” (JUNG, 1999, p.9) e “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 (*mythologein*), de criar e viver imagens (MARONI,1998, p.125).

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, desaloja. Se nos colocamos em posição de escuta, receptivos aos mistérios do mundo – àquelas porções não aprisionadas nos limites do conhecido e comprovado, no campo do possível – expandimos às beiras do impossível, atravessamos uma fronteira e então outra e outra mais. Como disse o poeta, “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. Constituímo-nos 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. Mas, 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?

### **Travessias, criação: tecer a alma**

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, lancei mão de 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, a simbologia vivenciada na composição da coreografia, a atenção pode ser desarmada. A dança circular, como meditação em movimento, convidando ao silêncio, possibilita esvaziar o que está saturado, oferecendo espaço para o novo nascer. Por que não ver nos passos da roda de dança, no círculo que move e remove experiências, a configuração de um ritual que é prenúncio da abertura para abraçar, para acolher, o que virá a cada um dos participantes?

A pesquisa revelou e afirmou as danças circulares sagradas como 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 tessitura da alma.

E há trabalho nisso. 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. 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, é 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, já, 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 mediante 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. 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 e 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, a alma ganha força para se manifestar e 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 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.

Dançar. Conectar-se novamente. Irrigar. Florescer. Não se deixar perder na unilateralidade. Fazer travessias. Chamemos a isso de cuidar da alma. 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.

James Hillman (1984) reivindica 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”. A pesquisa com as educadoras na roda da dança fazem-me reafirmar a necessidade da poesia e, igualmente, enunciar uma reivindicação para o campo em que atuo: que a educação seja um “lugar de fazer alma” o que passa, necessariamente, por valorizar e ouvir também o não racional, tal como preconizou Roberto Gambini (2001). Enfim, que tanto mais possa ecoar nos tempos e espaços educativos “um sentido primitivo e substancial de alma como poder de vida” (HILLMAN, 1984, p.183).



### Referências bibliográficas:

BARCELLOS, Gustavo. Jung, junguianos e arte: uma breve aproximação. *Pro-Posições*. UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas-SP, v.15, n.1(43) – jan/abr.2004 (p. 27-38).

BOLEN, Jean Shinoda. *O caminho de Avalon: os mistérios femininos e a busca do Santo Graal*. Rio de Janeiro:Record:Rosa dos Tempos, 1996.

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. (p. 103-157).

HILLMAN, James. *O mito da análise*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *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)

JUNG, Carl Gustav. *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.

\_\_\_\_\_. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Mysterium coniunctionis*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1988. 2ªed.

\_\_\_\_\_. 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).

MARONI, Amnéris. *Jung: o poeta da alma*. Porto Alegre:Summus, 1998.

PESSANHA, Juliano Garcia. *Ignorância do sempre*. Cotia-SP:Ateliê Editorial, 2000.

RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo: TRIOM, 2002. 2ªed.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem; numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1989. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki.

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.

ZIMMER, Heinrich Robert. *Mitos e símbolos na arte e civilização da Índia*. (Compilado por Joseph Campbell). São Paulo: Palas Athena, 1989.