



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Janaina Guimarães

**A POTÊNCIA TRANSFORMADORA DA BIODANÇA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO
COMO UM ATO DE CRIAÇÃO**

Santa Cruz do Sul - RS
2019

Janaina Guimarães

**A POTÊNCIA TRANSFORMADORA DA BIODANÇA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO
COMO UM ATO DE CRIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul - RS

2019

CIP - Catalogação na Publicação

GUIMARÃES, JANAINA

A POTÊNCIA TRANSFORMADORA DA BIODANÇA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO
COMO UM ATO DE CRIAÇÃO / JANAINA GUIMARÃES. – 2019.

93 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2019.

Orientação: Profa. Dra. ANA LUISA TEIXEIRA DE MENEZES.

1. BIODANÇA. 2. AFETIVIDADE. 3. EDUCAÇÃO. 4. METODOLOGIA. 5.
APRENDIZAGEM. I. MENEZES, ANA LUISA TEIXEIRA DE. II. Título.

Janaina Guimarães

**A POTÊNCIA TRANSFORMADORA DA BIODANÇA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO
COMO UM ATO DE CRIAÇÃO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr^a. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Orientadora - UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor Examinador - UNISC

Dr^a. Zulmira Aurea Bomfim
Professora Examinadora - UFC

Dr^a. Terezinha Maria Vargas Flores
Professora Examinadora - UFRGS

Dr. Feliciano Edi Vieira Flores
Professor Examinador - UFRGS

Santa Cruz do Sul - RS
2019

*Dedico este trabalho para as minhas filhas
Ana Julia e Letícia e para meu pai.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de reconhecimento perante o mundo por tudo o que nos cerca, pelas pessoas que fazem parte da nossa trajetória de vida e pelas experiências que nos constituem como seres plenos de vida. Ao fazer uma escolha, a de continuar a trajetória de estudos, através do ingresso no Mestrado, muitos foram os acontecimentos e também pessoas que oportunizaram que este desejo esteja sendo concretizado.

Muitas pessoas provocam emoções em minha vida, causando sentimentos que me nutrem, que me desafiam e me fortalecem no meu dia a dia e, principalmente nesta fase da minha vida, que é a de questionamentos e de busca para viver, tanto pessoal como profissionalmente, feliz e de forma coerente. Os encontros com estas pessoas e o resultado deles em minha vida e também no ato de minha escrita, desse projeto de dissertação, são o fundamento para os agradecimentos dirigidos que faço a seguir.

Ao meu pai, Luiz Carlos Guimarães, que me mostrou, desde criança, os caminhos e a importância do estudo, do aprendizado e de saber abstrair das situações adversas o sentido de uma vida equilibrada.

Às minhas filhas, Ana Julia Guimarães Lorenzon e Letícia Guimarães Lorenzon, que me escolheram para ser a mãe delas, me fortalecem e me desafiam a ser uma pessoa melhor a cada dia e a ter atitudes mais amorosas.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, Marluce, Carlos, Letícia, Ângela, Denise Ribeiro, Denise Fialho, Alexandre e Nilton, com os quais convivo e mantenho uma relação de respeito e que passei a ter uma grande admiração.

À minha amiga e também colega, Cristina Rigão, um exemplo de dedicação à educação, sempre disposta a me auxiliar em qualquer situação.

Aos professores do mestrado que demonstram em seus gestos e seus olhares, em suas palavras e omissões o quanto é importante o cuidado com a educação, nos fortalecendo e nos proporcionando espaços para a pesquisa e a aprendizagem. O grupo de professores de Mestrado em Educação da UNISC é um exemplo de compromisso com a vida do ser humano.

Aos colaboradores da UNISC, pela dedicação e empenho em nos auxiliar.

Aos meus familiares, aos colegas de trabalho e aos meus amigos, por compreender minha ausência física em momentos importantes.

Aos alunos que fazem e fizeram parte da minha trajetória profissional, pois são eles os protagonistas da minha intenção de aprimoramento acadêmico.

Ao grupo de Biodança do facilitador Dorli Signor, que me acolheu num abraço fraterno, difícil de expressar em palavras.

À Irmã Sônia Maria Southier, que permitiu a prática da Biodança com as crianças do CAS, na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência, em Santa Maria-RS.

Ao professor Felipe Gustsack, por aceitar fazer parte da banca de defesa, o primeiro professor com quem eu conversei acerca das minhas pretensões de ingresso no Mestrado e que, após esta conversa, tomei a decisão por ingressar na UNISC.

Ao Feliciano Flores, que aceitou o convite em fazer parte da minha vida através do seu olhar atento e cuidadoso para a pesquisa que realizei, envolvendo a Biodança e a educação, que são também fonte de sua escrita.

À professora Terezinha Maria Vargas Flores, que faz o percurso da vida junto à Biodança e acredita na vida que esta renova.

À professora Zulmira Aurea Bomfim, que aceitou o meu convite e se fez presente importante para que eu pudesse concluir esta etapa.

À minha orientadora Ana Luisa Teixeira de Menezes que também me envolveu em seus braços, respeitando minhas limitações como pessoa, como profissional, como estudante e como pesquisadora. Apontou caminhos e acolheu minhas decisões, com ternura e afeto, mantendo uma postura ética e decisiva para que as minhas escolhas fizessem sentido para a educação.

E por fim, à Gilana Taschetto, que abraçou junto comigo a proposta de realizar aulas de Biodança para crianças em uma Instituição Escolar. A você, minha eterna gratidão e meu sentimento de orgulho pelo que fez pelas crianças e por mim, em prol da Dança da Vida e da educação.

Ao Universo, ao Cosmos, a Deus, pela minha existência. Grata.

*Quão pouco conhecemos isso que somos
Quanto menos o que podemos ser!*

*Lord Byron
(George Gordon).*

RESUMO

A partir desta pesquisa, busquei perceber, na prática metodológica da Biodança, realizada com crianças em uma Instituição Escolar de Santa Maria-RS, a Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência, o quanto a afetividade, parte do eixo “potencial genético-integração” deste método, é importante para o processo educacional do ser. Além da afetividade foram observados outros processos que perpassam a educação, não só das crianças, em uma Instituição, mas a de uma educadora que se auto-organiza no processo de ensino-aprendizagem, revendo suas metodologias em busca de uma potencialização, também, no ato de educar. Com uma base teórica para os temas que foram abordados, salienta-se a constituição identitária de alunos entre nove e treze anos através dos processos educativos pelo qual todo ser humano passa. Para isso, foram observadas aulas de Biodança conduzidas pela facilitadora-educadora, que planejou e executou treze encontros com práticas e movimentos usados na metodologia da Biodança com ênfase na prática com a argila. As metodologias desenvolvidas para a compreensão da pesquisa foram a fenomenologia e a autoetnografia colaborativa. A primeira consiste na percepção do que acontece em um determinado tempo e espaço, já a segunda, consiste numa abordagem em que o pesquisador e pesquisandos, a partir de suas próprias experiências na pesquisa, tornam-se também parte desse processo. A escrita teve um caráter colaborativo, pois a facilitadora-educadora participou, numa atitude dialógica, do processo de efetivação dessa escrita, proporcionando a ela uma oportunidade de expressão quanto à experiência vivida como educadora. Como elucidações finais percebi que cada educador ao promover experiências no campo educacional, viabiliza entendimentos de si e de seu processo na educação, assim como possibilita a potência de aprendizagem com todos aqueles e aquelas as quais participam do processo. A Biodança, como modelo educativo, é viável no contexto escolar, pois proporciona um espaço de aprendizagem humanizadora que leva, tanto educando, quanto educador a vivenciar e poder compreender o processo de desenvolvimento de potenciais da identidade, em que, um dos fatores, entre outros, o da afetividade, no qual, educar-se é vital. Nesse contexto, a Biodança em argila contribui para o processo de aprendizagem individual, porque resgata o mais íntimo de cada ser para que o encontro proporcione condições do manifesto da natureza. O contato com a argila proporcionou uma manifestação do vivido e potencializou a expressão criativa e afetiva de cada criança.

Palavras-chave: Biodança. Afetividade. Educação. Metodologia. Aprendizagem.

ABSTRACT

From this research, I tried to understand, methodological practice of Biodance. It was carried out with children in a School Institution of Santa Maria-RS, Nossa Senhora da Providência Elementary School. The level of affectivity, part of axis "genetic potential-integration" is important in education process being. In addition to the affectivity, other processes were observed that cross the education, not only of the children, in an Institution, but that of an educator who organizes itself in the process of teaching-learning, reviewing its methodologies in search of a potentialization, also, in the act of educating. With a theoretical basis for the themes that were approached, the identity constitution of students between nine and thirteen years old is highlighted through the educational processes human being passes. For this, Biodance classes were observed, conducted by the facilitator-educator, who planned and executed thirteen meetings with practices and movements used in the methodology of Biodance with emphasis in the practice with the clay. The methodologies developed for the understanding of the research were the phenomenology and the collaborative autoethnography. The first is the perception of what happens in a determined time and space. Yet, the second is an approach in which the researcher and researchers, from their own research experiences, also become part of this process. The writing had a collaborative character, so that the facilitator-educator participated, in a dialogical attitude, of the process of effectuation of this writing, giving her an opportunity of expression as to the experience lived as an educator. As final elucidations I realized that each educator in promoting experiences in the educational field, makes possible understandings of itself and its process in education, as well as enables the power of learning with all those and those who participate in the process. Biodance, as an educational model, it is feasible in the school context, as it provides a humanizing learning space that leads both educatee and educators to experience and be able to understand the process of development of identity potentials, in which one of the factors, among them, affectivity, in which educating oneself is vital. In this context, Biodanza in clay contributes to the process of individual learning, because it rescues the innermost of each individual so that the encounter provides conditions for the manifesto of nature. The contact with the clay provided a manifestation of the lived and potentiated the creative and affective expression of each child.

Keywords: Biodance. Affectivity. Education. Methodology. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisa em periódicos da CAPES sobre afetividade e educação	50
Fotografia 1 - Trabalho com a argila	66
Fotografia 2 - Aluno trabalhando com a argila.....	67
Fotografia 3 - Observação	68
Fotografia 4 - Trabalho com as mãos	68
Figura 1 - Imagem da educadora	71
Figura 2 - Imagem do robô	72
Figura 3 - Criança cristal	73
Figura 4 - Pássaros.....	75
Figura 5 - Os homens azuis	76
Figura 6 - Fé e flores	77
Figura 7 - Feliz Aniversário.....	78
Figura 8 - O bem vence	79
Figura 9 - Mandala	82

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1 SEMEAR O AFETO É VITAL PARA A EDUCAÇÃO.....	13
2 O APRENDER DA CORPOREIDADE VIVIDA.....	19
3 BIODANÇA, UMA DANÇA PARA O ENCONTRO	27
4 A POTÊNCIA DE UMA APRENDIZAGEM SENSÍVEL NA ESCOLA.....	38
5 EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO.....	47
6 A POTÊNCIA TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO: DIÁRIOS DE UMA FACILITADORA-EDUCADORA.....	52
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	89

1 SEMEAR O AFETO É VITAL PARA A EDUCAÇÃO

*Quem me chamou
Quem vai querer voltar pro ninho
Redescobrir seu lugar*

*Pra retornar
E enfrentar o dia-a-dia
Reaprender a sonhar*

*Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você
Responde sim
À sua imaginação*

*A arte de sorrir
Cada vez que o mundo diz: não
Você verá
Que a emoção começa agora
Agora é brincar de viver*

*Não esquecer
Ninguém é o centro do universo
Assim é maior o prazer*

*Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você
Responde sim
À sua imaginação*

*A arte de sorrir
Cada vez que o mundo diz: não*

*E eu desejo amar
A todos que eu cruzar
Pelo meu caminho*

*Como eu sou feliz
Eu quero ver feliz
Quem andar comigo
Vem...*

*Agora é brincar de viver
Agora é brincar de viver
(Guilherme Arantes).*

No decorrer do ano de 2015, quando eu estava sentindo necessidade de voltar aos estudos acadêmicos, retomei a ideia de aprofundar a aprendizagem em relação ao fazer pedagógico, na educação formal. Por isso, a minha volta à academia era com a ideia de contribuir para a prática a qual estou inserida e que eu pudesse, de alguma forma, viabilizar horizontes para que esta prática fosse transformadora. Hoje, percebo que a fonte da minha presente pesquisa teve início quando eu fiz a Especialização em Gestão Escolar, em 2012, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em que o tema para a conclusão desta pós-graduação foi sobre a espiritualidade do docente e a implicação desta nas relações com os educandos. E aqui quero me reportar à espiritualidade como sendo àquela que se relaciona com as qualidades do espírito humano, e que segundo Leonardo Boff (2006), são as de amor, compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade e de harmonia. Qualidades estas que trazem felicidade para nós mesmos e, ao serem vivenciadas, aos outros seres. Ou seja, somos seres relacionais. E por sermos seres relacionais aprendemos na desordem do mundo e nas transformações consequentes, assim podemos nos auto-criar, desenvolvendo nossos potenciais sendo autores da nossa cognição. E para que isso seja possível, é necessária uma visão e uma ação além do proposto em um currículo regular. Percebendo estas questões, uma grande inquietação me trouxe à constituição do tema de estudo e pesquisa a que proponho nesta dissertação que foi preconizada na véspera do meu último aniversário, em 2017, momento que relembremos o nascimento.

Já, sendo participante do grupo de Biodança do grupo do Pe. Dorli Signor, em Santa Maria-RS, e com a noção deste sistema, o da Biodança, que integra o que, em algum tempo e espaço, foi rompido, foi significativo pra mim um pensamento, na realidade uma constatação. A vida biológica de todo ser começa pela união de um espermatozóide e de um óvulo. Algo simples e básico da genética que todos aprendemos ao longo da vida. Durante um tempo, no seio uterino, somos nutridos para nos formar e nos fortalecer, e assim, poderemos fazer parte integrante de todo o universo. Eis um pensamento: há um rompimento, uma desintegração com o físico de nossa mãe para nos lançarmos à nossa própria vida. O que foi vital para a concepção do nascimento, torna-se ao longo de nossa existência uma constante busca pelo fato de nós estarmos, a todo o momento, desligando-nos, desconectando-nos do princípio da vida: a união.

Edgar Morin (1997), um dos grandes pensadores da complexidade, aponta relações a respeito das definições de *homo* nas concepções de *sapiens* e *demens* e tece uma história da vida como parte integrante da poesia, com suas loucuras, insanidades e como a sabedoria, que

tanto nos momentos insanos quanto nos momentos de amor, podem afetar diretamente a vida amorosa de cada um. Para Heráclito, assim como para Morin, quando a questão é o que é a vida, ambos afirmam que é um processo de decomposição, de morte, de perda para que possamos nos rejuvenescer, nos regenerar como princípio vital de reconhecimento da existência do amor e sim, profetizar que “[...] o amor faz parte da poesia da vida” (MORIN, 1997, p. 32).

Acoplado estes pensamentos de complexidade, penso que observar os percursos percorridos e que nos influenciam diretamente, seja em nossas emoções, em nossos sentimentos, em nossas ações, é também permitir que o universo faça realmente parte de nossa trajetória de vida. Por isso, observar, não apenas a nossa vida, mas sim como as vidas que se entrelaçam nas nossas, influem para que a organização do cosmos conspire a favor de uma plenitude. Esse foco procurei traçar na minha pesquisa, pelo desejo de não ver somente em mim, mas naqueles que sentem a necessidade de ser cada dia mais pleno, de voltar à origem da vida, de permanecer em constante alerta às situações que promovam transformações e potencializem, de modo ilimitado, a dimensão afetiva de cada um.

Nesta pesquisa, além de algumas convicções acerca dos potenciais humanos para ser feliz e pleno, tencionei alguns questionamentos diante desta dimensão que é o existir, pensando e vivenciando a Biodança, juntamente com a educação escolar, a qual faço parte, como profissional.

A Biodança foi criada por um autor que sentiu necessidade, a partir de suas experiências pessoais, de proporcionar aos seres a dimensão amorosa e espiritual das relações. E concebendo que não vivemos sozinhos, isolados, e sim, em constante comunhão, sinto também essa necessidade de como e de que maneira podemos alcançar o êxtase numa dimensão relacional. Seja essa, consigo mesmo, com o os outros, com o cosmos, com os objetos. Quais são os pressupostos que durante a nossa existência interferem em nossas dimensões afetivas? Um método, uma metodologia é capaz e viável para promover a relação afetiva entre os seres? E isso pode acontecer em toda e qualquer circunstância, em todo e qualquer lugar, em qualquer estado em que eu me encontro, seja físico ou emocional? Posso prevenir um estado de desintegração ao adotar um método de integração? Quem está mais propenso a desintegrar-se, alguém que busca seu centro ou àqueles que vivem em função de uma vida que não contemple a afetividade?

São muitos questionamentos que podem ser lançados a partir da busca pelo amor pleno genuíno e vital. Por isso não limitei a minha linha de pesquisa somente em aspectos restritos da afetividade, mas sim, pensando a relação desta com o corpo em nossas

aprendizagens. Muitos outros questionamentos, situações e crenças apareceram diante deste tema que é muito abrangente e que no decorrer da pesquisa fui fazendo memória, na escrita.

Ao participar do grupo de Biodança, que tem como facilitador, o Pe. Dorli Signor, um educador de extrema vitalidade e senso crítico, que evidencia e potencializa a alegria de viver em suas palavras e suas ações, pude perceber que relações, mesmo não sendo de vínculos duradouros, estão sujeitas a influenciar as outras pessoas. Cada abraço, cada sorriso, cada gesto de olhar vivido no grupo de Biodança, parecem ser diferentes das vivências do dia a dia de nossa realidade. Refleti desde o primeiro dia de encontro: por que somos acometidos de tanta racionalidade e de praticar gestos frios ao nos relacionarmos com as pessoas, se a amorosidade e o gesto carinhoso podem nos fortalecer como ser humano?

Percebi nesse tempo de convivência com os demais integrantes do grupo que participar da dança da vida é vital para cada um. Muitos demonstram a alegria e a euforia de poder estar dançando com os outros e de estar num espaço que é “sagrado”. E aqui resignifico e refaço minhas ideias a respeito do espaço físico, um lugar preparado para congregar as vidas que ali se encontram. Então outro questionamento me fez repensar sobre tudo que envolve educação e afeto. Qual é o espaço físico e espiritual que preparamos para que a nossa afetividade seja semeada e cultivada? Aliás, existe em nossa vida o pensamento voltado para a importância ou não desse espaço, seja ele em nossos lares, em nossas escolas, em nossa vida social, de trabalho, enfim, nos espaços e lugares por onde percorremos? Semear o afeto nas relações é vital, independente do espaço ou este é fundamental?

Com estes questionamentos e com outros que vieram ao longo da pesquisa, pretendi, tendo, a metodologia da Biodança como tema e campo de pesquisa, compreender se a afetividade nas vivências e experiências de vida tem um grande significado na educação e podem, através da corporeidade, intensificar a potência da afetividade nas relações.

A aprendizagem do ser humano perdura por toda a vida e acontece em qualquer lugar, em distintos espaços do viver. Tudo está em movimento. Tudo é fluidez. E nessa condição de caminhar é possível perceber o quão é profunda a constituição de possibilidades que emana o ser. As interações com o meio e com os outros seres, compreende uma explícita ordem universal de organização que decorre de um desenvolvimento físico, emocional e transcendental. Essa ordem manifesta o direcionamento de uma evolução que provém de inúmeros séculos. Desenvolver-se naturalmente nesse ínterim é uma constituição que inclui conexões internas criando entrelaces com modos de ser e estar nas relações.

Nós somos o que as nossas escolhas nos oportunizam, o que os nossos sentimentos nos levam a crer, o que os nossos pensamentos nos levam a realizar, o que o nosso corpo nos leva

a sentir e o que os acontecimentos nos levam a praticar. São as experiências pelas quais vivenciamos que nos fazem descobridores de nós mesmos. A existência é determinada pela relação natural do ser com o meio. Tecemos uma linguagem que compreende a lógica biológica e cultural nos definindo como seres de dimensões fisiológicas e seres de dimensões relacionais.

A educação pode ser um meio de elevarmos a potência do viver. Isto porque, através dela, percorremos caminhos que nos levam à inteireza. O desenvolvimento humano se expressa de distintas formas e é através destas distinções que o conhecimento vai sendo construído criando possibilidades para a realização humana.

Tendo em vista esta articulação, busquei compreender, nesta pesquisa de dissertação, a importância da Biodança para o processo educacional do ser humano. Para isso, investiguei quais movimentos e práticas são usadas para potencializar as linhas de vivências definidas por Rolando Toro, pesquisando o quanto estas práticas podem ser uma potência para a educação integral.

A capacidade de relacionar-se com o cosmos de forma afetiva e criativa, em detrimento de um projeto social altamente racional, cartesiano e mercadológico, faz-nos questionar sobre quais aspectos da vida do ser humano há sinais de que as transformações no decorrer da existência sejam vistas sob aspectos vivenciais. Por isso a intencionalidade de um estudo voltado para a importância do ser afetivo e a implicação deste sentido para a educação, tendo como base a metodologia usada na Biodança, que é um sistema integrador, que possibilita a elevação dos potenciais saudáveis através da dança, da música, do encontro consigo e com o outro e com o cosmos, convivendo em grupo e projetando uma cultura de vínculo amoroso. Todo esse processo é voltado com o olhar sensível para a corporeidade.

Para Rolando Toro (2002, p. 13),

A Biodanza é, por isso, uma ampla transgressão dos valores culturais contemporâneos, das imposições de alienação da sociedade de consumo e das ideologias totalitárias. Propõe-se a restaurar no ser humano o vínculo original com a espécie como totalidade biológica, e com o universo como totalidade cósmica.

Nas pesquisas realizadas para a constituição da base teórica, pude perceber que os estudos relacionados à Biodança são bem aprofundados na área da saúde, sendo esta já reconhecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), como terapia integrativa, através da portaria de nº 849 de 27 de março de 2017, publicado no Diário Oficial da União (BRASIL, 2017). Pude perceber também, que a maioria dos pesquisadores, em seus relatos em dissertações e

teses já tinham bastante experiência como integrantes de Biodança. Nesse sentido, antes de começar a pesquisa teórica sobre Biodança, optei por, primeiramente participar de um grupo, para depois compreender a base teórica. E à medida que minhas observações foram tendo um sentido mais profundo, procurei relações do sistema com a educação. Perfazendo esse processo acredito que a pesquisa sobre a potência em afetividade na educação é um tema pouco desenvolvido no meio acadêmico, principalmente sob a ótica da corporeidade, das relações e do olhar do educador sobre seus movimentos metodológicos. Primeiro, porque não sou uma pesquisadora que tem uma experiência de longo tempo em Biodança. Segundo, porque ao revisitar obras e autores que falam sobre afetividade, não há um vínculo diretamente ligado à educação e sob uma ótica de uma metodologia, menos ainda. Ou seja, as possibilidades de potencializar a afetividade na educação, por meio de uma reflexão centrada na corporeidade é viável para que a educação de cada ser seja contemplada em sua totalidade.

Muitas dúvidas fizeram com que a cada leitura que eu fizesse, a cada descoberta de uma nova teoria, de uma nova concepção de educação voltada para a integralidade através de um sistema, reforçassem minhas convicções, principalmente como professora, que é importante buscar elementos que contemplem a vida por meio das relações e conexões.

Há muito que dizer sobre o corpo na Arte, mas na vida cotidiana de cada um este aspecto é vivido, mas pouco teorizado, por isso relacionar metodologia, vivência, afetividade, corporeidade e educação foi, em suma, um desafio para a minha pesquisa.

2 O APRENDER DA CORPOREIDADE VIVIDA

A vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo (Humberto Mariotti).

*Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos,
Sem amor eu nada seria.
É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal,
Não sente inveja ou se envaidece.
O amor é o fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer...
(Legião Urbana).*

A vida, em sua singularidade, é a expressão de uma relação com tudo o que a envolve: o vínculo do ser consigo mesmo, com o cosmos e com os outros seres. Há uma totalidade nesse entrelaçamento. Conexões são formadas a partir do sistema de interações conhecidas e desconhecidas, intensificando a manifestação da existência, no Universo. Ela é feita de momentos e o que existe de mais concreto é o agora, viver em ato, pois o ontem não existe mais e o futuro ainda é um caminho que há de ser percorrido. Se perdermos os momentos, perdemos a vida, tendo o poder sobre si mesmo, sendo o protagonista, o autor da própria história, auto-constituindo-se junto através dos conhecimentos, das próprias emoções, a partir do próprio corpo.

Durante aproximadamente vinte e cinco séculos, como efeito de uma herança metafísica, fomos acometidos de uma fragmentação do ser, separando o corpo da mente, um ser subtraído de si mesmo, de sua individualidade, de seu protagonismo, de sua autoria, provocando o adoecimento. Na modernidade, intensificou-se o pensamento dedutivo que converge para um determinismo institucionalizado, matando o sujeito em detrimento da ciência. Muitos que falaram em nome da ciência, no século XIX, postularam variados determinismos centrados na competitividade, na educação voltada para o trabalho, na degeneração da subjetividade, enfim, manifestaram com veemência a autoridade de uma razão imperialista e excludente.

Com as ideias de Nietzsche (2002), o principal desconstrutor da Modernidade, o conhecimento passa ter um olhar mais aguçado para a plenitude deste ser. Rompendo com a metafísica, reconstituindo a ideia de construção em ato e de que aprender é viver, a condição biológica, de autoria, passa a transformar-se num espaço sagrado, num espaço da “vontade de potência”, que é a vontade de cada um sobre si mesmo, um empoderamento de si. Ao tomar posse de si mesmo há uma conectividade e um aprendizado em rede, tecendo relações complexas, num constante devir. Este viver em fluxo reconfigura o sujeito e o potencializa num processo de auto-organização, de autopoiesis e que leva ao equilíbrio.

Cada ser traz consigo uma história social-afetiva-cultural, preciosa e única, que contempla a identidade. A partir também da configuração de um código genético, da realidade biológica e natural, o ser vai se constituindo pelo fenômeno relacional.

A identidade, como presença, não se pensa, se vive no aqui-agora – Presente Eterno. Ela é inacessível a qualquer forma de compreensão e visível frente aos outros. É acessível ao outro e à própria pessoa somente na vivência. Só em seus aspectos parciais se constitui como significado ou noções de si mesma, como história e cultura (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 157).

Se há a capacidade de cada um em viver em ato, potencializando a posse de si mesmo como auto afirmação, há um sujeito singular que emerge de um paradigma relacional envolvido por fenômenos sensíveis. Somos capazes de escolher o modo pelo qual nos relacionamos e como queremos existir, fazendo a opção por uma vida com poucos significados ou de um sentido pleno a cada ato. Este conceito de escolha, dentro do paradigma da complexidade faz parte da ideia de criação de novos padrões, onde a reversão das coisas tende a ser uma decisão de autenticidade.

Potencializar a ação do ser dentro da tessitura de relações é, para a teoria da complexidade, a capacidade de afecção que Espinosa (1983) protagoniza como o *conatus*, é o corpo sendo afetado pelo mundo. E desses afetos surgem as experiências que, sendo boas ou más, sendo bons encontros ou maus encontros, provocam movimentos internos que são necessários para agir e aí há a convergência para a auto-organização, que é um instrumento autopoietico de reorganização do caos de si, de consciência de uma nova integração. Para que a auto-organização aconteça se faz necessário entender que há uma condição biológica necessária para a compreensão da construção do Espaço Sagrado, que é o espaço da poiesis onde se transforma o nada em autoria. Por isso o que dá liga para a auto-organização é a energia da qual tudo no Universo é formado. Maturana e Varela (2001) reproduzem essa ideia para o que eles chamam de sistemas que aprendem, onde no momento em nos apropriamos de

nossos próprios processos, nos potencializamos, gerando troca de energia, concebendo a aprendizagem. Este processo se estende ao longo de toda a nossa existência, com infinitas conexões, sejam essas com outros objetos, com outros seres ou consigo mesmo e, que permitem fazer parte, ser autor, observador e observado, num processo evolutivo, construindo um sistema auto-organizativo que entendemos por conhecimento. Portanto a aprendizagem se dá através de um processo de elaboração e não de repetição.

Uma das características essenciais da vida é a auto-organização. Humberto Maturana e Francisco Varela realizaram estudos aprofundados sobre a autonomia nos processos vitais, segundo os quais os seres vivos caracterizam-se pela capacidade de “produzir a si mesmos” continuamente, a qual Maturana denominou de “autopoiesi”. Ela revela uma autonomia biológica segundo a qual as células parecem “saber” como se comportar no tempo e no espaço para gerar os diversos órgãos e desenvolver as funções vitais. As células e os tecidos possuem um tipo de “cognição” que lhes permite organizarem-se. Propus o conceito de “inconsciente vital” para me referir a este processo “cognitivo” de auto-organização dos seres vivos (TORO, 2002, p. 48).

No paradigma da complexidade o sujeito autor, singular e auto constituinte revela o grau de potência, seja ele alto ou baixo, que as afecções determinam num encontro. Como o cérebro é uma caixa fechada, nossa comunicação com o mundo se dá através das perturbações, nos acoplando com a realidade através das técnicas, onde habitamos, vivemos e nos inventamos por meio da linguagem. Assim percebe-se que há um processo seminal no pensar e agir da ação humana, pois “[...] todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). Cada um de nós cria a própria realidade de acordo com a tessitura de relações existente nas experiências. O modo como os seres se dispõem nessas relações determina a capacidade de evolução da vida, compreendendo que evolução é o mesmo que aprendizagem.

Portanto, se conhecer é aprender a viver e viver está ligado à ação, Humberto Maturana levanta um questionamento importante para a concepção da existência que é como se faz para conhecer. Diante desse questionamento do “como” se faz para conhecer os processos de pensar e agir, Espinosa (1983) aponta para um outro questionamento “O que pode o corpo?”

Ninguém, na verdade, até ao presente, determinou o que pode o corpo, isto é, a experiência não ensinou a ninguém, até ao presente, o que, considerado apenas como corporal pelas leis da Natureza, o corpo pode fazer e o que não pode fazer, a não ser que seja determinado pela alma (ESPINOSA, 1983, p. 185).

Convergingo para o eixo central que as perguntas nos remetem, convém um entendimento do que Nietzsche diz quando afirma que “[...] tudo é corpo e nada mais” (NIETZSCHE, 2002, p. 47), pois é através da experimentação do corpo que se produz o conhecimento.

Para Espinosa (1983) mente e corpo são duas expressões de uma substância única, que compreendem a capacidade de pensar e existir presente na complexidade. Desta forma é através do corpo que as afecções produzem efeitos em nossas ações. “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (ESPINOSA, 1983, p. 184), portanto o que vem de fora não nos determina, mas nos perturba de forma significativa, conduzindo-nos a uma vida intuitiva, que, segundo Espinosa, é o gênero mais perfeito do conhecimento.

Nossas ações surgem de um cenário que envolvem a constituição da vida num fluxo emocional, que são nossos desejos, preferências, medos, enfim, distintas configurações que determinam nossa trajetória. Nesse âmbito, não há como pensar que todo ser emocional não contrapõe um ser racional e a razão, nesse caso, faz-se útil para conduzir bem o viver. No livro *Ética*, Espinosa (1983) nos conduz para um universo pouco explorado, nas experiências e vivências, das nossas ações cotidianas: os afetos que são a transição de um estado de perfeição para outro, sendo que perfeição e realidade, para Espinosa, são uma só e mesma coisa.

Apesar de podermos formar ideias sobre as transições, elas não são experiências necessariamente intelectuais. O que Espinosa (1983) nos convida a refletir é que sendo o corpo uma dinâmica de forças e que conseguem manterem-se, os afetos por sua vez, são as variações que as forças efetuam ao encontrar-se com o mundo. Com isso, preconiza-se que conhecer é fazer parte de um corpo que é afetado, que sente, que está no mundo com outros objetos e outros corpos, delimitando uma relação, os encontros.

O corpo não é uma unidade isolada que entraria em relação com outras unidades isoladas, mas é um ser originária e essencialmente relacional: é constituído por relações internas entre capacidade de afetar outros corpos e ser por eles sem se destruir, regenerando-se, transformando-se e conservando-se graças às relações com os outros (CHAUÍ, 2011, p. 73).

Na ética de Espinosa (1983) os afetos são essenciais. Para ele desejo, alegria e tristeza são afetos primários e que originam todos os outros. Deles extraímos as mais variadas possibilidades de conhecimento que possam nos bem ou mal conduzir. Essa tradução se dá nas ações de cada um, se dá, pelo fato, das adequações que a mente produz das experiências.

Segundo Espinosa (1983), corpo e mente, razão e emoção, são indissociáveis e por sua vez são uma grande potência no ato de viver. Essas relações produzem um efeito libertário para a conquista da felicidade. E nada mais virtuoso do que conquistar a liberdade senão pelos bons encontros.

Essa concepção difere arditamente do dualismo cartesiano que tem influenciado o pensamento filosófico e a pesquisa científica, em especial a relacionada à inteligência artificial. António Damásio (2012), em seu livro, “O erro de Descartes”, aponta essa diferente concepção, uma concepção de que a mente, entendida por ele como os processos cerebrais, é separada, dissociada do corpo e que está levando alguns pesquisadores a embasar seus conceitos de que compreender o ser biologicamente por meio de seus processos biológicos com computadores que só possuem mente, negam que o corpo possa sofrer modificações ou afecções em determinadas circunstâncias, ou seja, em suas vivências e experiências. No entender de Damásio (2012) essa distinção não convém e defende uma fusão de estudos que integrem uma investigação psicológica juntamente com estudos neurobiológicos, partindo de uma abordagem integrativa das emoções e da razão.

Convém exprimir que emoção e sentimento, assim como Toro evidencia em seus conceitos, têm diferentes concepções. Para Damásio emoção é um programa de ações, não tendo nada a ver com o que se passa na mente, mas que acontece nas ações, no corpo. Os sentimentos são a experiência mental daquilo que se está a passar no corpo. A emoção é visível, perceptível, o sentimento pode ser oculto, não necessariamente é visto ou percebido, e essa diferença do que é mental e comportamental é importante para compreender os estudos sobre os afetos. Além destas delimitações, Damásio (2012) traz em suas reflexões algo genuinamente importante para as afecções que é a tomada de decisões e os reflexos da vida social, a organização da sociedade, para a organização básica do ser e como implica na vida afetiva.

Percebo diante deste paradigma o quanto Rolando Toro (2002) é coerente ao diagnosticar um ser desintegrado dele mesmo, e que tem esse reflexo devido aos entornos de sua vida.

Geralmente identificamos a afetividade com o afeto, com o movimento de aproximação (hemisfério cerebral esquerdo?) com o outro. No entanto, a afetividade, ou a percepção de como o outro nos afeta, pode também envolver o movimento de afastamento (hemisfério cerebral direito?), quando temos bem desenvolvida em nós a capacidade de seleção, de escolha, de preferência. Tentamos nos afastar daquilo que pode nos ser prejudicial, atendendo ao instinto de luta ou fuga. Buscamos a aproximação daquilo que nos é agradável, levados pelos instintos gregário, de nutrição, de proteção, de acolhimento (FLORES, 2005, p. 48-49).

Como seres sociais e que vivemos em ambientes de constante aprendizagem, a compreensão e o cuidado com a vida passam também por uma prática pedagógica de apreensões indispensáveis para o bom desenvolvimento do processo cognitivo de cada um. Volto minha atenção para o entendimento do que envolve a inteligência afetiva, proposta por Rolando Toro para a Biodança e visualizada em estudos e práticas na Educação Biocêntrica. Esta é uma prática que propõe “[...] nos ocuparmos previamente da própria existência-em-relação” (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 81) e fazer uso do tempo em vista não das emergências patológicas, dos problemas que são próprios do dia a dia e que temos que resolvê-los, mas sim, de nos relacionarmos com os acontecimentos de uma maneira que a carga de energia despendida seja reduzida para que nossa atuação no mundo possa se dar de forma harmoniosa. Fazer uso de estímulos para mobilizar esta maneira de viver é uma dos alicerces presente na dança integradora, da Biodança. Mais uma vez, a inspiração de conectar os sentidos à consciência, leva-nos a percepção de que renovar o inconsciente vital através de uma reeducação afetiva, transita pelas experiências relacionais que temos e pelo sentimento de pertencimento do universo.

Cavalcante e Góis (2015) relacionam teóricos que se dedicam à pesquisa voltada para as práticas pedagógicas e que envolvem estudos relacionados à inteligência e destacam entre eles: Rolando Toro, que pensa num sistema de desenvolvimento humano, de renovação vital e de reeducação afetiva, permeado por um complexo metodológico que potencializa a reintegração do ser; Henri Paul Hyacinthe Wallon, político ligado à educação, médico, psicólogo e filósofo, direciona suas intenções para a gênese da pessoa, centralizando a dimensão afetiva como condição necessária para a aprendizagem dos alunos. Tais autores reforçam a convicção de que “[...] a emoção é a fonte do conhecimento e que a afetividade envolve várias manifestações, abrangendo os sentimentos (ordem psicológica) e as emoções (ordem biológica) e que os dois não são sinônimos” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 128); Jean Piaget, o primeiro interlocutor ligado aos estudos da educação infantil, foi psicólogo, filósofo, biólogo, zoólogo e epistemólogo e centrou suas pesquisas no campo científico e cognitivo. Na busca pela compreensão sobre o psiquismo humano, considerou que a primeira a função afetiva na infância é a primeira a ser desenvolvida. Suas intenções são voltadas para a gênese da lógica e da inteligência, e que através desta, concentra-se a aprendizagem, por ser um fenômeno biológico ligado à base neurológica e do corpo. A inteligência, para Piaget, faz parte de um processo de maturação do organismo, desenvolvido por fases bem definidas; Howard Gardner, psicólogo, centrado nos estudos cognitivos e educacionais amplia

as conceituações de inteligência que define como “[...] a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um determinado ambiente cultural ou comunitário” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 12).

Se há conceituações, estudos e definições para o que seja a inteligência, e como pode-se perceber, é perceptível suas elucidações por meio das interações do ser com o mundo, percebemos que a afetividade, dentro deste contexto, é um elemento essencial para definir as bases da convivência entre os seres, os objetos e o cosmos. A inteligência afetiva, que se efetiva através dos vínculos, das relações, dos encontros, impulsiona a existência, pois reconhece que é através dos sentimentos e emoções que nos construímos socialmente e nos tornamos protagonistas de ações coletivas e significativas, reconhecendo e identificando o outro como parte integrante e orgânica de uma corporeidade em movimento.

Sousa, Miguel e Lima (2010)¹, propõe uma gestão do cuidado a partir da educação biocêntrica. Baseado nos estudos de Rolando Toro (2002) e nas experiências das autoras, algumas definições que considero a seguir: uma das bases para conceituar afetividade provém da ideia de ligação desta com a identidade do ser; do nível de consciência que cada um tem do seu lugar no mundo e como este interfere em sua vida; do nível de comunicação, de trocas significativas que cada um realiza; dos antecedentes biográficos e das influências dos acontecimentos sociais (ecofatores) que influenciam nas experiências. “A afetividade pode ser determinada por fatores genéticos fisiológicos, culturais e ambientais” (VECCHIA, 2009, p. 22).

Pensando em integrar dimensões da afetividade no contexto educacional, indago como é possível construir propostas como essa citada acima, na qual o educador tem acesso em vivenciar essa dimensão da vida, que é tão presente na biodança e tão ausente nas instituições educativas.

Penso também que, para vivenciar algo prazeroso e produtivo para consigo, faz-se necessário um ambiente em que a criatividade possa ser manifestada. Permitir que os impulsos de natureza humana sejam expressos é vital para a construção de uma obra, portanto permitir que, a partir das vivências, que a criatividade seja estimulada é possível perceber as manifestações de transformações que podem acontecer no ser.

Penso que a partir das experiências pessoais de cada pessoa é possível uma compreensão do que é germinado e desenvolvido em seu entorno e quais processos podem interferir na natureza de cada ser. Somos diversos, complexos, auto-criadores, transcendentais

¹ Esse texto faz parte de uma formação para o Curso de Especialização “A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege” da Universidade Federal de Santa Catarina.

e com uma infinita capacidade de nos auto-organizarmos. As possibilidades de apreender a realidade se dá de diferentes modos de agir e de ser em relação ao que é apreendido. Para cada situação, há um processo de afecção que nos possibilita a transformação, já que a vida não faz algum sentido estando fora dela mesma.

A união do ser com a realidade cósmica pode se dar de distintas formas, mas trago a ideia da dança como um meio de vivenciar a linguagem e manifestar esta união. A dança, por si mesma, contempla uma integração do ser consigo, com seu semelhante, com os objetos que o circunda, com as forças da natureza e com o transcendente. Esta, por ser uma condição inata do ser, tende a manifestar estados internos, que numa linha evolutiva da “linguagem-pensamento” passa a exercer uma linha de “movimento-vivência” (TORO, 2002).

Para Merleau-Ponty (1994, p. 202) “[...] o corpo é eminentemente um espaço expressivo”. Os movimentos gerados através da expressividade do corpo refletem a nossa subjetividade, potencializando a individualidade de cada um como forma de linguagem. A ligação da essência do corpo com a essência do mundo é inseparável, conferindo um ser-estar no mundo de forma indissociável.

A dança, assim como o canto e o grito, é uma das condições inatas do ser humano. O primeiro conhecimento do mundo, anterior à palavra, é aquele que chega a cada um de nós por meio do movimento. Num sentido original, a dança surge das profundezas do ser humano: é movimento de vida, de intimidade; é impulso de união à espécie (TORO, 2002, p. 13).

3 BIODANÇA, UMA DANÇA PARA O ENCONTRO

Não é apenas uma questão de música, mas de maneira de viver: é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos (Gilles Deleuze).

A palavra divide. A dança é união. União do homem com seu próximo. União do indivíduo com a realidade cósmica (Maurice Béjart).

Os homens dançam há milhares de anos, talvez não se tenha a noção de um tempo preciso para o início desta forma de expressão. Mas, há saberes que ligam as primeiras danças à religião, com um sentido ritualístico, simbolizando momentos solenes como a celebração de um casamento, a preparação para uma guerra, a comemoração da colheita, enfim, uma forma de comunicação social por meio de uma linguagem não-verbal, mas carregada de sentidos e funções. Ao longo do tempo, ela passou a agregar outras funções, podendo ser atividade artística, lúdica, uma forma de terapia, enfim, passou a ser vista como integradora de vários estilos referente a muitas culturas e tradições.

Na cultura e tradição Guarani, a dança, junto com o canto, faz parte de um ritual sagrado e muito importante para o viver deste povo. O ato de se conhecer e de conhecer os movimentos da vida é intensificado com a dança. Ela representa, mediado pelo corpo, o próprio conhecimento. E uma das potencialidades que a dança exerce sobre cada um é a afetividade. Os rituais de dança fortalecem o vínculo, o próprio corpo, mas também a individualidade,

O ritual é um tempo-espaço de formação na coletividade e explicita a ambiguidade de um ser que é individual e coletivo. A reza-canto-dança Guarani reúne o grupo para individualizar, pois cada um é responsável por si e, juntos, formam uníssonos não homogêneos (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 56).

Nos rituais, o fortalecimento pela busca da divindade acontece pela vivência da coletividade, onde o corpo de todos, traduzido pelos guarani por *nhandareté*, é importante para expressar o ritmo de vida, do processo educativo, do reconhecimento da identidade, da dinamicidade da comunidade, dos movimentos espirituais, da organização do tempo e do espaço para a convivência. O ritual da dança para os Guarani é vivo e fortalece a existência de um povo. Não há o porquê da existência de um ritual se não houver vida.

Não foi diferente para Rolando Toro Arañeda (1924-2010) que, através de suas experiências, estudos e pesquisas percebeu que era necessário um movimento, um ritual, diferente para embalar a vida. Rolando Toro, permitiu-se passar por muitos processos de aprendizagem. Do ser poeta, à vida de pintor, ao olhar mágico através da fotografia, na educação secundária e universitária como professor, na pesquisa científica e na arte, foi-se constituindo um ser que, permeado pelas suas formações de antropologia e psicologia, criou, por volta de 1960, um sistema cuja proposta é a restauração no ser humano dos vínculos que este tem originalmente com a espécie, numa totalidade biológica e, com o universo, numa totalidade cósmica.

A Biodanza nasceu a partir de minha experiência pessoal e, rapidamente, me dei conta de que sua estrutura poderia encontrar seus fundamentos nas ciências que tratam da vida, em particular na biologia. Muitas forças iriam manifestar-se dentro de mim para conduzir-me, finalmente, à idealização desta conjunção de arte, ciência e amor (TORO, 2002, p. 09).

Entre os anos de 1968 e 1973, através do psicólogo chileno Rolando Toro, é concebido um sistema integrador que utiliza a dança como uma maneira de promover a expressão de potenciais saudáveis do ser humano. A proposta da biodança é reintegrar, renascer dos gestos despedaçados, oriundos de uma vida vazia e estéril, uma vida reprimida com imposições e alienações, dentro de uma sociedade de consumo e com ideologias totalitárias.

A Biodança, experiência centrada no corpo, que emerge de uma metodologia vivencial, é uma experiência do sensível que constitui-se como estética do sujeito. Esse tipo de experiência está vinculado ao campo das Artes, mas não restrita a ele. É uma experiência do próprio pensamento, uma expressão para dizer o indizível ou fazer com que este indizível possa ser visto, um pensamento que se revela no movimento. O movimento passa a ser um fim em si mesmo, proporciona a fruição deste, resgatando os estados internos, próprios de cada ser e proporciona um experimento de sensações que possibilitam a leveza.

Mas toda experiência vital ou todo ato específico humano que transcende o conhecimento ou as práticas cotidianas exige, para expressar-se, que essa linguagem seja transcendida: é o que dizem a dança, a música, a pintura e a poesia, por meio de uma arte cuja tarefa, dizia Paul Klee, é “tornar visível o invisível” (GARAUDY, 1980, p. 22).

Como a base da Biodança é a vivência, confere a ela uma consequência da espontaneidade, que não está sob o controle da consciência, é uma entrega que revela em seus traços a identidade permeada por percepções decorrentes de um conjunto de características

biológicas e sensoriais. A Biodança é uma experiência de unidade, integradora, que não separa corpo e mente e potencializa uma linguagem especialmente voltada para a interação do mundo interno com o externo. A interação que se dá entre esses dois mundos tece outras relações que constituem o sistema integrador da Biodança, concebendo uma poética do encontro. Ao conceber essa poética unem-se às experiências de cada ser o conjunto das artes, da ciência e do amor, pois a dança apresenta, nesse contexto, uma unidade de vida representada por meio de uma estética da expressão.

Perceber-se a si mesmo, ao próximo e aos objetos que estão em torno, coloca-nos como sensíveis criadores de relações que comungam de transformações saudáveis e interações profundas por meio de bons encontros. A dança, a poética, a interação nas relações, são movimentos que levam à linguagem fecunda da vida.

Hoje, a Biodança está difundida em muitos países, incluindo Europa, Ásia e América. Este sistema desenvolvido para ser vivenciado em grupo, envolve a reflexão, através do diálogo entre os participantes; o estar junto com o outro, uma integração entre vidas; a roda – tanto a de conversa quanto a da dança – dando o sentido de continuidade; a música, contemplando seu poder de transformação; a dança, que é uma forma de comunicação através do corpo, enfim, envolve o que de mais elementar existe no ser humano desde o seu surgimento: o movimento. Para Rolando Toro (2002, p. 13) os objetivos que norteiam a Biodança provêm das necessidades naturais do ser humano, por isso preconiza “[...] um sentimento de intimidade, de união agradável e de beleza estimulante [...]” possibilitando um melhor viver.

Em detrimento aos conceitos ocidentais, no século que passou, de deformidade do espírito, rompendo corpo e alma, natureza e cultura, razão e emoção, a Biodança como sistema integrador, incide sobre as ideologias pré-determinadas de uma sociedade de consumo e totalitária. Faz renascer, de gestos despedaçados, o valor que contempla o ser em sua possibilidade saudável de conviver. Propõe, portanto, um despertar para a sensibilidade adormecida, para um condicionamento inato do ser humano.

Como sistema integrador, a metodologia da Biodança faz uso de métodos integradores, que numa manifestação funcional de movimentos proporciona a conexão com a vida.

Um dos movimentos essenciais, estudado com ênfase por Rolando Toro é a dança, e que segundo Roger Garaudy (1980, p. 09), “[...] é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração”. A proposta da biodança é que através de exercícios específicos e espelhados nos princípios primordiais da dança, se

possa proporcionar que os gestos naturais do ser humano ativem a potencialidade afetiva conectando todos os objetos e seres envolvidos nesta ação. Toro (2002, p. 14) afirma que “[...] o meu propósito é tornar claros os modelos funcionais de movimento com uma profunda conexão com a vida”. Com isso, através da dança, é possível religar todo ser a um estado originário, conduzindo-o a outro estado, o de pura graça, harmonia e de restabelecimento dos princípios essenciais da vida humana.

Outro aspecto importante que Toro (2002) afirma a respeito da dança, é que esta acontece para que o mundo se apresente na própria existência humana, por isso ela somente acontece através das vivências. As vivências formam a base da metodologia da Biodança. Para Toro a vivência se constitui como a “[...] experiência original de nós mesmos, da nossa identidade, anterior a qualquer elaboração simbólica ou racional” (TORO, 2002, p. 30). Pode-se dizer então que a vivência é como a revelação de um estado psíquico na realidade. Em detrimento das vivências, Merleau-Ponty e Martin Heidegger, autores os quais Rolando Toro cita em vários momentos na sua obra, foram influenciados, refletindo nas suas teorias, tanto na fenomenologia quanto na ontologia.

Uma epistemologia baseada na vivência pode conduzir não só a uma consciência essencial da realidade, mas, também, à sabedoria, que consiste na relação com o mundo, na integração do ser com o cosmo. A Biodanza inaugura, assim, uma forma de acesso extremamente profundo à consciência de si e do mundo por meio da vivência (TORO, 2002, p. 33).

Para melhor compreensão das experiências vivenciadas através da prática da Biodança, diferenciar os conceitos de vivência, de emoção e de sentimento se faz necessário, já que estes confundem-se “[...] no interior da complexidade da alma humana” (TORO, 2002, p. 32).

A vivência é uma experiência inevitável que comunica conteúdo preciso de sensações e de percepções, e que anula a distância entre aquilo que se sente e a observação do próprio sentir. Esta experiência implica uma forma de consciência que, segundo Maurice Merleau-Ponty, tem legitimidade científica (TORO, 2002, p. 32).

Inserir o conceito de vivência na Biodança é ter consciência de que a investigação sobre a natureza humana não se restringe ao conhecimento racional, mas amplia horizontes para aspectos que são de natureza poética, mística e etológica, conferindo ao ser um amplo olhar com condições de incluir informações de origem emocional e cenestésica. Sendo assim, uma epistemologia baseada na vivência inclui aspectos essenciais da realidade que consiste na

relação com o mundo, integrando ser-objeto-cosmos-outro ser. Permeando essa integração há a presença da emoção que constitui uma forte influência no sistema neurovegetativo. A emoção segundo Toro (2002, p. 32) “[...] é uma resposta psicofísica de profundo envolvimento corporal representado pelos impulsos internos à ação”. Consiste nas expressões que levam o ser manifestar o que de fato lhe afetou, como por exemplo a tristeza, a alegria, a raiva, o medo. Outro fator que atenua a integração é a existência dos sentimentos, que para Toro (2002, p. 32) “[...] é uma resposta mais elaborada nas confrontações das pessoas com o mundo [...]” e acrescenta que estes “[...] são duradouros (memória), envolvem a participação da consciência, são diferenciados (preferência) e têm caráter simbólico (por exemplo, amor, solidariedade, felicidade)”. Portanto, como afirma Alice Casanova dos Reis, em sua tese de doutorado, intitulada a *Dança da vida: a experiência estética da Biodança* (REIS, 2012), o conceito de vivência passa pelo entendimento de que as experiências vividas e com grande intensidade, no momento presente, induz a uma experiência que leva a integração, por meio, na Biodança, de exercícios estruturados que contribuem para a percepção do pensamento fenomenológico. Tencionando uma relação do corpo vivido e as percepções fenomenológicas que resultam destas vivências, pode-se perceber que a percepção corporal é a consciência do próprio corpo, que gera uma unidade de pensamento, baseado na experimentação. Para Wilhelm Dilthey, citado por Toro (2002), o conceito de vivência revela-se na complexidade psíquica, por meio da realidade, que produz uma experiência interna.

Para acessar o inconsciente vital, conceito formulado por Toro (2002, p. 53) que se refere “[...] ao comportamento coerente e, de certo modo, intencional das células e dos tecidos”, através das vivências, Rolando definiu cinco linhas de vivências na Biodança. As cinco linhas foram organizadas mediante as percepções que o psicólogo teve ao longo de seus estudos com grupos específicos, procurando evidências sobre quais as aspirações humanas eram mais visíveis. Cada linha, a da vitalidade, a da sexualidade, da criatividade, da afetividade, da transcendência, propõe uma transversalidade permeada pela Biologia, Filosofia, Antropologia e pela Psicologia.

Minha tese é a de que todos os aspectos da vida humana, considerados tradicionalmente como integrantes da esfera psíquica, têm uma origem biológica. Eles são gerados no coração dos processos celulares, e chegam por diferenciação à qualidade de impulsos, de pulsões, e de instintos, e se transformam, no homem, em vivências, emoções e sentimentos (TORO, 2002, p. 84).

E dentre as aspirações humanas as quais o autor acima citado evidenciou para compor exercícios que permitissem as expressões das potencialidades genéticas, as cinco linhas definidas foram:

1 - Vitalidade: quando o bom nível de saúde e um estado de harmonia do organismo, como um todo, estão em equilíbrio, pode-se afirmar que o ser está no mundo com condições vitais para realizar suas ações. O que Rolando Toro propõe nesta linha é que haja um reconhecimento das condições e necessidades físicas para que os limites internos de cada um possa ter energia o suficiente para a determinação e percurso de um caminho individual. A linha da vitalidade “[...] é gerada a partir do conjunto de funções destinadas a manter a homeostase, e compreende instintos de conservação, de fome, de sede, assim como respostas de luta, de fuga, e as funções de regulação da atividade e do repouso” (TORO, 2002, p. 85). Ao reconhecer os modos que indicam a vitalidade, há a possibilidade de revelação do “nível de ordem (saúde) e desequilíbrio (doença)” do sistema vivo humano. Em aspectos psicológicos e para uma avaliação da saúde, na Biodança, há alguns indicadores de vitalidade que são significativos. São eles: “[...] resistência ao esforço, vitalidade de movimento, estabilidade neurovegetativa, potência dos instintos e estado nutricional” (TORO, 2002, p. 85). Mas, por ser um fenômeno global, há outras características externas que podem ser reconhecidas para expressar o estado vital de cada um como: “[...] facilidade para rir, agilidade dos movimentos, som e expressão da voz, brilho e intensidade do olhar, harmonia e vigor dos gestos” (TORO, 2002, p. 85). Além das discriminações físicas há também as genéticas e existenciais que possuem importante reconhecimento para esta linha. Portanto,

É preciso reconhecer que indicadores de vitalidade de um indivíduo não são constantes; variam sensivelmente no curso de vários períodos da vida. As motivações existenciais como o amor e a criatividade, assim como a mudança de ambiente e, em particular, o contato com a natureza, têm uma influência extraordinária sobre os valores desses indicadores, que, sem dúvida, não são nada mais que a expressão técnico-experimental dos estilos de vida e da realidade do “ser-no-mundo” (TORO, 2002, p. 86).

Para a vitalidade, o inconsciente vital, é uma fonte importante de renovação do organismo e que influi sobre o sistema endógeno, humor vital e sobre as motivações da existência, fortalecendo a potência do ato de viver.

2 - Sexualidade: o prazer, muitas vezes negado por diversas religiões e culturas, é vivenciado na Biodança como forma de potencializar os estímulos eróticos, sensuais e do próprio sexo. As sensações proporcionadas pelos sentidos provocam uma saciedade corpórea que faz com que cada indivíduo sintam-se capaz, através do desejo e depois de realizá-lo, de

sentir-se satisfeito. Ou seja, sem desejo, não há prazer e mesmo sendo através da sexualidade a garantia da espécie, da procriação, da continuidade, é através dela e do que o corpo pode proporcionar, que o prazer verdadeiro se torna profundo, garantindo o entusiasmo natural pelo viver. “A espécie sobrevive por meio da vitalidade e tem na sexualidade a garantia de sua continuidade” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 184).

Por ter sido o corpo associado, por muitas décadas, à sensação de dor, de sofrimento, de doença, levou o ser a comportamentos que dependiam destas sensações e de viver em conformidade com associações de desequilíbrio. Ter prazer confundiu-se com individualismo, egocentrismo, superficialismo e até mesmo com materialismo.

Há séculos o corpo tem sido considerado como escravo do espírito; este conceito deve ser revisto. O corpo envia informações precisas à mente, que nós em geral subestimamos: quando estamos cansados, mas não repousamos, temos fome ou sede e não respondemos a estas necessidades, sentimos carência de amor, mas a ignoramos, é porque algo nos ocupa a mente, por exemplo um projeto, um dever que faz com deixemos para mais tarde a resposta à solicitação sensível do organismo. Na Biodanza, descobrimos, ao contrário, que o corpo é gentil, é terno e possui uma harmonia maravilhosa, é voluptuoso e intrinsecamente belo (TORO, 2002, p. 87).

Para resgatar os estímulos sensoriais, a Biodança propõe nesta linha de vivência, o contato com os outros, através da dança, do toque, de sentir a música em estado de transe, percorrendo um caminho que vincula as possibilidades de relação visceral entre os participantes, dos pequenos e grandes prazeres do cotidiano, e procurar desenvolver as possíveis ações de erotismo e carícias. “O ato de viver é em si mesmo jubiloso” (TORO, 2002, p. 88)

3 - Criatividade: inerente ao ser humano, a criatividade, contextualiza uma proposta de estímulo ao potencial criador de cada um, tendo por princípio diminuir situações auto-repressivas de criar a partir dos acontecimentos vividos. “Esta linha é ligada ao instinto de exploração e aos impulsos de inovação presentes nos organismos vivos” (TORO, 2002, p. 88-89). Em cada ponto do sistema vivo, para os campos da biologia, das células e da imunologia, há fenômenos de “criação espontânea a cada instante”. Isso quer dizer que somos seres que estamos constantemente frente a novas possibilidades de nos auto-regularizarmos e nos recriarmos para que as funções vitais do nosso organismo se manifestem num movimento contínuo e permanente de organização. “A proposta da Biodanza consiste em permitir a expressão dos impulsos criadores naturais. A criação é, assim como uma função sexual ou a de autotranscendência, uma extensão do processo de vida” (TORO, 2002, p. 89). As expressões criativas passam pela corporeidade, pois é através do movimento que podemos

buscar novas formas de descobrir o mundo, estando neste mundo. Podendo ser, ao mesmo tempo, a mensagem e o tempo, o criador e a criatura, o observador e o observado, constituímos-nos o estar sendo no processo da vida.

O processo criativo se dá desde o Universo em evolução (nebulosas galáxias, estrelas, planetas), passa pela divisão, renovação e integração celulares e se estende até as formas mais sensíveis e complexas da criação humana como uma sonata, uma pintura ou, inclusive, um conhecimento ou uma tecnologia. Autopoiese particular de uma autopoiese Universal (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 185).

Criar, portanto, é um ato de vida em si mesma, que possibilita a visão, a inovação, o crescimento e a transformação de si mesmo e conseqüentemente do mundo que nos cerca.

4 - Afetividade: como somos seres auto-organizativos possuímos em nosso sistema vivo células que integram operações químicas e que, entre elas, a cooperação é primordial, a linha da afetividade demonstra dentro do sistema biocêntrico da Biodança, a existência de células que constituem um sistema vivo de coerência e de unidade biológica. Isto que dizer que somos seres instintivamente ligados aos outros seres e por esse motivo nos relacionamos, dentro da mesma espécie, com uma capacidade de nos identificarmos com o outro, reforçando a convicção que temos condições de sermos empáticos.

Assim, um indivíduo dissociado da espécie representa uma doença para a totalidade. Esses impulsos biológicos de cooperação, de integração e de solidariedade culminam, no homem, em sentimentos altruístas, e constituem a gênese do amor (TORO, 2002, p. 89).

É por meio da afetividade, que nos identificamos ou não com os outros, somos capazes ou não de compreendê-los, de amá-los ou odiá-los, de rejeitá-los ou simplesmente acolhê-los sem agressividade. Qualquer exaltação do ânimo, seja o amor, a ternura ou o ódio, compreende as bases de uma relação afetiva, seja ele dirigido à humanidade ou a uma única pessoa. Na Biodança, a linha da afetividade tem expressão marcada do amor para compor suas bases, e contrapartida as formas patológicas desta são expressas em impulsos autodestrutivos, em injustiças, em preconceitos, enfim em toda forma de depreciação do ser.

Por “afetividade” entendo um estado de afinidade profunda para com os outros seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, solidariedade. Sem dúvida, também sentimentos opostos como a ira, o ciúme, a insegurança e a inveja podem ser considerados componentes desse complexo fenômeno (TORO, 2002, p. 90).

Portanto, para Rolando Toro (2002, p. 90), que promove a visão de afetividade baseada em estudos científicos, configura esta como não sendo apenas a “[...] expressão de um sentimento individual ou uma forma sutil de comunicação, mas também a manifestação de mensagens relacionais”. E reforça que não temos consciência das conexões afetivas as quais estamos unidos. “Os seres humanos são ‘órgãos receptores e emissores de afetividade’. Em geral, este fenômeno é inconsciente, e é por isso que as pessoas amam sem saber verdadeiramente porquê”. E ao perceber que sofremos modificações na presença do outro indica que “em nível neurofisiológico” “[...] existe um *continuum* afetivo entre os seres humanos” (TORO, 2002, p. 90). Por isso o caminho para viver em uma sociedade amorosa e democrática, passa pelo caminho das relações éticas.

5 - Transcendência: além de ter como origem o biológico, a transcendência, trás consigo uma dimensão instintiva, que procura estabelecer uma relação de harmonização com a natureza, suas funções totalitárias e culmina em uma experiência de identificação com o Universo.

Na Biodanza, o conceito de transcendência refere-se à superação da força do próprio Eu e à possibilidade de ir mais além da autopercepção, para identificar-se com a unidade da natureza e a essência da pessoa... a sensação de ligação íntima com a natureza e com o próximo é uma experiência culminante que se experimenta poucas vezes na vida (TORO, 2002, p. 91).

Esta interação se dá por meio de uma relação mística com o Cosmos. Por isso, na Biodanza é uma fonte de acesso para que a experiência da totalidade possa ser vivenciada representando uma conquista do processo de evolução de cada ser em detrimento de uma ciência racional e opressora. Alcançar um estágio de consciência superior produz efeitos de liberdade emocional e de hábitos mentais alienantes.

As cinco linhas de vivência encontram sua origem na experiência original, intrauterina, definida por Jung como “experiência oceânica”, cuja diferenciação tem origem nas protovivências, isto é, nas experiências do recém-nascido durante os seis meses iniciais de vida, caracterizados pelas primeiras respostas aos estímulos internos e externos. Tais respostas são aprendidas, e deixam uma impressão sobre a qual se desenvolvem as vivências posteriores (TORO, 2002, p. 92).

É importante salientar que a importância dos primeiros anos de vida determinam como as cinco linhas de vivência serão expressas no desenvolvimento das potencialidades genéticas. A evolução de cada linha trás consigo sentimentos singulares e emoções as quais são estimuladas no decorrer das vivências de cada ser. Por isso, promover as potencialidades

genéticas num sistema integrativo, faz da metodologia da Biodança um modelo que possibilita ao ser uma evolução estável.

A contemplação do todo atravessa as bases da Biodança através de um método fenomenológico, que consiste num modelo que não considera o indivíduo isolado, mas, sim, em completa conexão com o “todo”. O modelo teórico da Biodança abrange o homem cósmico em uma dimensão “[...] biológica, psicológica e, justamente, cósmica” (TORO, 2002, p. 72).

Cada método, cada modelo, cada teoria a respeito da realidade vinculada a estudos estão sempre em constante evolução. Essa evolução permite que novas conexões sejam formadas, novas descrições sejam permitidas, que paradigmas sejam resignificados, enfim, permite confrontar as realidades presentes e vincular com as modificações de vida que acontecem em ato. É fundamental num modelo, vislumbrar as possibilidades de potência que este possibilita para as transformações do ser. Na Biodança o modelo baseado nas relações homeostáticas, desde a sua implantação, sofreu também mudanças, pois a realidade que nos cerca é mutável, está em constante movimento, por isso prever um modelo estático não confere aos princípios deste sistema.

O modelo teórico da Biodança se articula ao longo de dois eixos colocados de uma espiral. O eixo vertical é estável e o horizonte é pulsante. Ambos os eixos são virtuais, pois não denotam uma trajetória rígida; são projeções direcionais. A espiral representa a abertura do modelo aos processos universais de gestação da vida (TORO, 2002, p. 74).

O método da Biodança leva à vivência biocêntrica, que é um “[...] caminho pelo qual nos aprofundamos no interior de nós mesmos para resgatar a vivência original do sentir-se vivo, de conexão à vida” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 85). É, portanto, um meio de facilitar as expressões de potencial humano, através de exercícios de comunicação em grupo, de vivências integradoras, compostos por música, contato físico e visual, instaurando o movimento e o gesto natural como singularidade de todo o processo. Como há uma intenção de desvelar os níveis mais profundos da identidade humana, o método é fortalecido pelos vínculos de percepção, motricidade, afetividade e das funções viscerais e são estimulados à medida que os gestos humanos são potencializados.

O processo educativo acontece nas reuniões grupais e tem uma sequência de ações que confere aos participantes um envolvimento visceral. Primeiramente cada um é convidado a expor verbalmente, e em círculo, numa roda de conversa, seus anseios, suas inquietações, suas alegrias, seus medos, enfim, todo e qualquer sentimento que esteja com vontade de exprimir.

Nesse tempo de conversação o respeito por si e pelos outros confere um clima de preservação da dignidade humana. Não há tempo cronológico para que este momento se finde, o que não é coerente com a maioria das ações da nossa realidade. Geralmente somos demarcados pelo início, meio e fim de um processo.

Quando há a saciedade deste tempo de diálogo, de conversa, de troca, o grupo passa para outra roda, envolvida pelo laço do toque, no momento em que cada integrante do grupo se dá as mãos para começar a dança que envolve o corpo e a alma. É nesse momento que se intensifica o processo de autenticidade que leva a cada ser a oportunidade de se encontrar num universo preparado para intensificar a reorganização vital da vida de cada um. A roda, o círculo, o estar em movimento no sentido anti-horário, a presença do outro, o evolver-se com os objetos que estão em torno de si, consigo mesmo, com a música,

A dança ativa o núcleo central da identidade: a sensação comovente de estar vivo. A partir desta sensação visceral se atualizam tanto as primeiras noções do corpo como a sua percepção como fonte de prazer. Ao mesmo tempo, a sensação de ser diferente e único aumenta com o contato com as outras pessoas. A auto-estima e a consciência de si crescem a níveis incomuns. A tendência a perceber-se como “ser-no-mundo”, como parte integrante de uma totalidade, entra em ressonância com a auto-imagem e a sensação de ser diverso e único. Sentir-se vivo por meio do outro e com o outro, pela exaltação das próprias características, tem o efeito de reforçar todos os circuitos da identidade saudável, como também a vitalidade (TORO, 2002, p. 102).

Os exercícios que são propostos a partir desse momento tem uma intencionalidade bastante definida. E para esta definição a música, o som, o acorde, o ritmo escolhido, induz a uma vivência com o objetivo metodológico a que o facilitador está disposto. O envolvimento com a música pode levar a pessoa a um estado de transe, a uma experiência seminal, a um campo de integração que envolve não só a música, mas o movimento e a própria vivência, que são os três elementos que formam a unidade de sentido para o conjunto estar organizado. “A Biodanza se propõe somente a estimular, por meio de um mecanismo cenestésico musical, a potencialidade latente de saúde e de bem-estar” (TORO, 2002, p. 124).

Para a metodologia da Biodança, além dos métodos sinalizados há fundamental importância o princípio biocêntrico, que pressupõe a vida no seu próprio centro de existência. Sendo assim, a referência vivencial deste sistema é o próprio viver, o estar sendo, o ato.

4 A POTÊNCIA DE UMA APRENDIZAGEM SENSÍVEL NA ESCOLA

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

*Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas,
horários, conceitos...*

*Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo
(Paulo Freire).*

Neste capítulo, resgato a ideia de que tudo o que chega ao coração é a verdadeira aprendizagem. E na escola, há diferentes perspectivas metodológicas que convergem para aprendizagens transformadoras. O educador, no espaço escolar, tem ação protagônica para que as mudanças não aconteçam de forma unilateral. Compreender que a grandeza e o ato de educar, seja em qual for a instituição escolar, pública ou privada, alicerçada no crescimento humano, é acreditar que o sentido da vida passa a ser a dimensão da formação do ser aprendente. Poderíamos visualizar outro tipo de escola, àquela que, baseada não somente no conhecimento puro e na ciência, àquela que volta seu olhar para a integridade do ser, àquela

que, como um solo fértil, germinasse transformações educacionais benéficas e prazerosas, constituintes de afeto e possibilidades de vivenciar valores humanos. “Uma educação destituída de valores humanos autênticos não merece o nome de educação. Pode ser, no máximo, instrução, treinamento ou adestramento, mas jamais poderá ser chamada de educação” (JULIATTO, 2009, p. 34-35).

A escola constitui-se um espaço de organização aprendente e qualifica todos que nela e com ela atuam. Como socialmente este espaço configura-se uma instituição curricular, isto é, responsável por garantir a apropriação de um conjunto de aprendizagens, permanece ainda voltada em torno de alguns princípios: ela ainda é homogênea, segmentada e sequencial.

Estes princípios não condizem com a sociedade em que vivemos que não é homogênea, nem segmentada e nem sequencial. Analisando por este parâmetro, percebemos que em grande parte das escolas ainda há uma inadequação entre o viver em sociedade e entre o ser aprendente. Neste contexto, uma escola mais afetiva e vital, acerca de relações pessoais e sociais, contribuiria para um maior equilíbrio entre a vida psíquica, biológica e social, garantindo relações saudáveis, onde a identidade de cada ser humano pudesse estar sendo resgatada de maneira singular e perene. “A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social” (ASSMANN, 2001, p. 47).

Um dos principais desafios para a educação escolar é possibilitar a aprendizagem da consciência crítica que busca além do conhecimento, um encantamento de relações e pela vida. Esse encantamento pode ser revelado na nossa maneira de compreender a natureza, a sociedade e a nós mesmos. O reencantar-se pela educação traz uma visão de mundo, de sensibilizar-se com o ser humano e suas fragilidades. Não se trata apenas de uma atitude prática, mas olhar para a educação e seu lado sagrado, para que a humanidade possa ter um presente, e conseqüentemente, um futuro mais digno. Kusch nos faz pensar, sobre a comparação entre a cultura Quíchua e a Ocidental. Na Quíchua “[...] o sujeito encontra a si mesmo na mandala, afectado pelas quatro zonas do mundo e, portanto, remedia essa afecção mediante a contemplação, na raiz de sua in-ação ou estatismo” (KUSCH, 1978, p. 100) para os Ocidentais, “[...] o sujeito que afecta o mundo e o modifica e realiza através da ação no plano de uma consciência naturalista da noite e do dia, com a invasão do mundo e da agressão de si mesmo, com a criação de um novo mundo” (KUSCH, 1978, p. 100).

A cultura do prazer imediato, o materialismo acima de qualquer sentimento, o ter acima do ser, são elementos cultuados pela nossa sociedade. Existe uma busca desenfreada

pela felicidade e percebe-se a existência de um ser humano carente do sagrado e das relações amorosas. Os paradoxos do mundo científico não respondem aos problemas da infelicidade, e a escola, como elemento de formação do ser e um espaço de descobertas deveria propiciar a busca pelo sentido da vida.

Nesta proposta de reencantar a educação para reorientar a humanidade aparece claramente a articulação entre noção de reencantamento e o de sentido da vida. Uma nova orientação, um novo sentido de vida para a humanidade exige um reencantamento do ato de educar e de aprender, um processo que não pode ser determinado somente pelos ditames do mercado e dos cálculos financeiros. Um reencantamento que desencanta o mundo do consumismo e da acumulação, pois revela o “verdadeiro” sentido de vida, um sentido que se funda no próprio ato de viver e de se realizar como ser humano nas relações de diálogo e no conhecimento um do outro e do mundo que nos cerca, conhecimento que possibilita uma vida melhor e com mais sentido humano (SUNG, 2007, p. 125).

Aprender a conviver com os outros, nesta sociedade ocidentalizada e capitalista, marcada pelo individualismo, torna o ser humano, muitas vezes, intransigente. Impede a vivência em grupos e o processo de desenvolvimento da pessoa humana, na sua integralidade, torna-se falho. E na escola a vivência é grupal, e esta vivência, quando focada no individualismo, no querer só para si, gera ameaça na construção do ser humano aberto ao seu semelhante.

O processo de aprendizagem necessita ser permanente para proporcionar um ser autônomo, capaz de governar sua própria vida e não se deixar ser governado por outras pessoas ou por ideias que não são propícias para seu bem-estar, capaz de exercer uma liderança participativa e ter a capacidade de conseguir definir objetivos.

A educação não existe apenas para que o conhecimento seja construído ou compreendido, é necessário que ela atinja o ser, para que os estudantes, com valores autênticos, sejam transformados em pessoas melhores.

[...] pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e *com* os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2011, p. 48-49).

Conhecer o universo do educando, buscar construir uma história de bom senso na relação professor/aluno, permitir que o desenvolvimento relacional seja pautado em valores formativos e afetivos, faria da escola um espaço de potência de transformação do ser humano para que este tenha condições de exercer um papel de estimado valor para a sociedade a qual

está inserido. Por isso é muito importante avaliarmos a nossa missão, como educadores, como docentes, como pessoas. O que estamos oferecendo aos nossos educandos?

O sucesso ou o fracasso na educação não dependem somente das metodologias adotadas pelo educador. O sucesso ou o fracasso está mais associado à qualidade das relações exercidas entre o educador, seus alunos e o contexto em que acontecem as ações.

Ao constituir-se como ser de formação, o educador contribui para que a mudança não aconteça de forma unilateral e, para que o educando participe ativamente da construção da realidade que está inserido. “A imersão do seminal em uma totalidade antagônica, necessita de conjurações mágicas e da magia no geral para que o seminal se converta em fruto” (KUSCH, 1978, p. 88). Para ser um educador de valores, de princípios e espiritualizado, é necessário, antes, estabelecer um vínculo pessoal e de relevância com a sua crença metodológica. Isto é, o educador necessita ter claro quais os seus princípios como ser humano.

Ao ter claro seus valores, demonstra nas atitudes todas as suas crenças. Escolher educar pelo exemplo deve ser um exercício constante, tendo sempre presente que os conceitos e as atitudes precisam ser revistos para que se estabeleça um vínculo de afeto e não de autoritarismo. “Não se trata de modificar, senão libertar através da compreensão além do objeto, ou seja, de estabelecer o circuito de ação propício” (KUSCH, 1978, p. 325). Educar para a vida, em tempos de valorização material, é sem dúvida uma missão árdua, mas compensadora. E ter a oportunidade de planejar momentos e projetos que direcionem para a consciência de potencializar bons encontros, torna a escola um espaço de transformação do ser. Ser educador é uma tarefa exigente. Ao participar e proporcionar os momentos que as práticas de convívio e reflexões sobre a vida são potencializadas, percebe-se que promover a identidade humana é prazeroso e compensatório.

Este espaço é fundamental na vida de cada educando, pois é através dele que se pode dialogar sobre a vida de cada um(a). Ao sinalizar, nas situações do cotidiano, que cada um(a) é responsável por suas atitudes e as consequências que delas resultar. Quando estas experiências são realizadas junto com educadores que acreditam na valorização da vida como plenitude do ser humano, há um processo vital que contribui para que os momentos formativos tenham pleno êxito, reforçando a convicção de que atuar na educação, baseada na formação integral e proporcionar o exercício da dimensão relacional é uma alavanca para consolidar uma sociedade igualitária, “[...] observador e observado, ambos assumem uma plenitude de si mesmo, de mútua alteridade, em que tudo se reduz a simples convivência, numa franca comunicação” (KUSCH, 1978, p. 325).

Para sermos autores responsáveis e honestos da realidade que nos envolve, projetamos a nossa prática nos valores que acreditamos. Para acreditar em algo, é necessário ter vivenciado. O ser humano transformador da realidade é observado, não só pela sua práxis, mas também pela sua universalidade, pela sua comunhão com todo o universo, tornando-se uma parcela deste e se fazendo elo da cadeia da vida. Portanto, todo esse processo passa por uma dimensão ética, onde todos tornam-se co-responsáveis pelo processo de evolução do todo.

Tendo em vista descobrir, aprender, buscar o sentido da vida, razão principal da existência humana, a educação escolar, revela-se como cenário importante para este aprendizado. Compreende-se que a grandeza da tarefa de educar vai além da verdade científica. Ela é ponte para a formação do ser humano integrado e comprometido com o bem de todos. Para que este processo aconteça, um dos papéis da experiência neste ambiente, e em especial, do educador, revela-se cheio de oportunidades.

O homem sempre age em vista de um fim. É próprio do ser humano agir em busca de uma finalidade ou objetivo. Para nós seres humanos, será valioso e importante, tudo aquilo que nos ajuda a crescer em nosso ser, tudo o que contribui para dignificarmos nossas capacidades e qualidades, aquilo que nos enriquece interiormente, o que nos leva a ser mais e melhor.

Durante os últimos anos de minha docência, venho me questionando sobre os fazeres pedagógicos, na Instituição Escolar. Meu olhar recai sobre as estruturas fixas de uma escola que visa, como nos séculos anteriores, a formação em um processo educacional formatado e segmentado. Proporcionar a aprendizagem de ser “ser humano”, numa escola, manifesta uma necessidade de que, perceber o sentido da nossa existência é não desprezar a relação do tempo-espaço que se está inserido da vida-história de cada um, de cada uma, que dela faz parte, pois “[...] a educação também precisa voltar a ocupar-se da dimensão profunda do ser humano” (NARANJO, 2015, p. 126).

Reporto aqui a uma convicção desta Instituição escolar às ideias de Rafael Echeverría (2016), de que todas as organizações são sistemas “conversacionais” e que da mesma maneira nos inserimos como seres da troca, do diálogo, da interação. Neste contexto, acredito que o ser educando, numa prática integrativa, tem a necessidade de vivenciar e voltar seu olhar para as conversas acerca das diferentes concepções de aprendizagem para a vida. Como afirma Dorli Signor ([201-], p. 06) “[...] o fluxo expressivo, a partir de uma vivência, é como a água que surge de um manancial e não provém de uma técnica, mas da pura vivência”. Numa interação integral no meio aprendente, de fluxo contínuo e vivaz, é possível crescer

saudavelmente, entendendo o conceito de saúde como a integração plena de todos os aspectos do ser, consigo e com o meio em que vive, assim como diz a Organização Mundial de Saúde: “Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença [...]” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1946, s./p.).

No cotidiano escolar há muitas formas de viver a integralidade. Mas isso ainda é uma utopia, visto que esta Instituição oferece uma dinâmica única para vários seres diferentes. É perceptível que esta plataforma de atuação requer o cuidado e uma percepção dos educadores.

Carl Jung, nascido em 1875, foi o psiquiatra suíço responsável por dar início às pesquisas que teorizam sobre a importância da análise individual de cada ser e sua busca pela totalidade em que, identifica que cada indivíduo não é totalmente extrovertido ou totalmente introvertido. Para ele há uma forma das pessoas dividirem-se entre o mundo externo e o mundo interno e que confere a cada um e a cada uma, características singulares de cada comportamento. Cada ser é único, age de maneira própria de acordo com seus padrões de personalidade, podendo fazer opções de acordo com sua capacidade mental. Durante meio século ele analisou muitos processos envolvendo a personalidade humana. E nessa análise abriu muitas perspectivas para sobre a alma humana.

Ao analisar a personalidade humana, dentre os dois tipos de atitude, ele identifica quatro funções psíquicas importantes e que operam tanto no ser que é introvertido quanto no ser que é extrovertido: a sensação, a intuição, o sentimento e o pensamento. Uma dessas características é mais dominante, sendo que as demais permanecem no subconsciente e são menos notáveis ou desenvolvidas. A sensação e a intuição são percepções sobre as coisas, são funções irracionais e o sentimento e o pensamento são usados para o julgamento dos fatos. Os tipos de atitude juntamente com as quatro funções psíquicas compõem os Tipos Psicológicos: “Tipo é uma disposição geral que se observa nos indivíduos, caracterizando-os quanto a interesses, referências e habilidades. Por disposição deve-se entender o estado da psique preparada para agir ou reagir numa determinada situação” (JUNG, 1971, p. 551).

Sobre a sensação, é a função que denota sensações através dos órgãos do sentido, fornecendo informações do mundo real, do mundo presente. O oposto a esta função é a intuição em que a percepção se dá através do inconsciente e acontece, geralmente, por meio de palpites, pressentimentos e inspirações. As pessoas que tendem a ser sensoriais dão enfoque ao real e ao concreto, já as intuitivas têm dificuldades em perceber os detalhes, pois tendem a ver o todo.

São consideradas racionais as funções sentimento e pensamento, pois são ligadas à consciência, às reflexões e responsáveis pelo julgamento, tendo a apreciação como determinante para estes fins. O pensamento faz uma conexão lógica, racional, imparcial e conceitual sobre os fatos percebidos, sem levar em conta os valores afetivos e pessoais.

Sob o conceito de Sensação pretendo abranger todas as percepções através dos órgãos sensoriais; o Pensamento é a função do conhecimento intelectual e da formação lógica de conclusões; por Sentimento entendo uma função que avalia as coisas subjetivamente e por Intuição entendo a percepção por vias inconscientes ... A Sensação constata o que realmente está presente. O Pensamento nos permite conhecer o que significa este presente; o Sentimento, qual o seu valor; a Intuição, finalmente, aponta as possibilidades do “de onde” e do “para onde” que estão contidas neste presente... As quatro funções são algo como os quatro pontos cardeais. Tão arbitrárias e tão indispensáveis quanto estes (JUNG, 1971, p. 497).

Assim, podemos perceber que as nossas ações, fundamentadas em nossas funções e tipos psíquicos, permitem uma visão da manifestação do nosso inconsciente e demonstra atitudes que nossa consciência nos denota.

Por isso, pensar em cultivar todos os momentos vividos num espaço-tempo é, para a educação, ainda um referencial quase nulo, para que nossas manifestações de consciência e de inconsciente se revelem. Propõem-se atividades estanques e sobre elas as observações e avaliações são realizadas. Volto meu entendimento para o fragmento que isso proporciona, tudo parece ser segmentado para surtir um resultado, também fracionado.

Reinventar a escola, o estilo do que se convencionou chamar aprendizagem, sonhar com muitos outros uma pedagogia do afeto que prestigie a vida em todos os momentos através de vivências que tenham sentido do estar vivo, pode estar no campo potencial da utopia, da minha em especial (SOUSA, 2002, p. 05).

Frente a muitos educadores que planejam seu dia a dia nas escolas, percebo esta grande fragilidade no fazer docente. As escolhas por metodologias que visem o processo dinâmico e autêntico do devir é quase inexistente. Programam-se atividades que não visam o único de cada um, de cada uma. O progresso individual confunde-se no coletivo e o respeito pelo o que é de sua própria autoria desloca-se do seu próprio eixo. As circunstâncias que são permitidas não proporcionam um primor pela preservação da aprendizagem visceral e afetiva.

A educação contemporânea, em quase todo o Ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta os germes naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criadores, a liberdade intelectual nem a singularidade das atitudes. Não fomenta o esplendor das relações humanas (TORO, 1991, p. 84).

Uma aprendizagem instintiva e sensível, como propõe Rolando Toro Arañeda, não é visível nas Instituições Escolares as quais já fiz parte. Nem como educanda, nem como educadora. A burocracia dos afazeres diários, a inércia de muitos educadores e a competição exacerbada para o mercado de trabalho são alguns, entre outros fatores, que permitem que a educação seja unilateral. Em outras palavras, é mais fácil realizar atividades contempladas para uma única visualização de suas consequências do que ser aberto aos processos de aprendizagem que integra sensibilidade, pensamento, sensação e afeto.

A educação escolar tem sido basicamente narrativa, fornecendo informações desconectadas das condições de vida do educando a fim de prepará-lo para ingresso da Universidade e para o cumprimento de papéis sociais. A escola insiste na transmissão de um conhecimento fragmentado, estático e ultrapassado reduzindo a aprendizagem a um processo mecânico e às dimensões da sala de aula. O conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos educandos pela voz de um programa social (BESERRA, 2006, p. 44).

É certo que todo este contexto organizacional interfere no fazer pedagógico, visto que para a prática docente é necessário ter um parâmetro que sistematize o processo. Porém ele não poderia ser estanque, como acontece. O fazer pedagógico requer movimento, propostas inspiradas e pensadas a partir de um contexto que não exclui, que vise não só o cognitivo, mas o fortalecimento da identidade. A multiplicidade em que vivemos em todos os aspectos, educacionais, culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros, leva-nos às reflexões propostas por Morin, na teoria da complexidade, que busca compreender o processo educacional sob um olhar do fenômeno multidimensional, pois para que não aconteça a separação destes fatores é importante, que não haja a separação de contextos.

O que me interessa é o fenômeno multidimensional e não a disciplina que recobre uma dimensão desse fenômeno. Tudo o que é humano é ao mesmo tempo físico, sociológico, econômico, histórico, demográfico; interessa, pois, que esses aspectos não sejam separados, senão concorram para uma “multivisão”. O que me motiva é a preocupação de ocultar o menos possível a complexidade do real (MORIN, 1983 apud GONZÁLEZ REY, 2005 p. 18).

O que acontece, na escola, é extensão da vida real. Podemos caracterizar determinados fatores como consequência do vivido no ambiente escolar, a realidade do mundo é também fator de interferência aos processos educativos.

Não foi somente na pesquisa para esta dissertação que me deparei com o fazer pedagógico docente limitado. Meu olhar para este docente vem desde as pesquisas realizadas para a conclusão do meu Trabalho de Conclusão de Curso, quando fiz a especialização em

Gestão Escolar, nos anos de 2011 e 2012, onde a temática foi: educação e espiritualidade. Reporto-me a este tempo de pesquisa e transporte para a minha atual investigação e vejo as semelhanças entre elas no que se refere ao olhar que cada educador tem de si mesmo. Além de termos uma Instituição fechada em si e voltada para uma aprendizagem unilateral, é perceptível a situação vivencial de cada educador, que também se projeta neste mundo unilateral. Este acaba participando efetivamente de um panorama educacional voltado para fora de si.

Professores e estudantes partilham não apenas o conhecimento, mas a riqueza de sentimentos que trazem em suas vidas. De fato, o trabalho na educação se baseia principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com os colegas; por isso as experiências emocionais também contam bastante. Não dá para reduzir a prática educativa a uma mera transmissão de conhecimentos, com atitudes frias e distantes, sem preocupação com a vida e com as condições de cada estudante e sem o envolvimento do coração. Nenhum estudante pode ser educado para a busca do sentido da vida sem o empenho de educadores que levem a sério e mesma questão (JULIATTO, 2009, p. 35).

Também o educador está num processo de desintegração, pois as cobranças neste tempo, responsabilizam-no por inúmeras tarefas que nem ele mesmo consegue conferir à sua existência. A educação é um processo contínuo e que perdura por toda a vida, portanto não é só o ser em idade escolar que vive o processo de cognição e de formação. Todos nós vivemos esse processo no dia a dia. A educação se constitui no encontro, no “[...] se reconhecer a si mesmo no semblante do Outro” (CREMA, 2017, p. 140).

O grande desafio está na descoberta de si mesmo através de si e dos outros. Criamos um mundo interno, na maioria das vezes, apenas das percepções do mundo externo. Retomar-se a si mesmo na relação com o outro, faz parte da Educação Biocêntrica, que possibilita a conexão do que está desconectado. “Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver” (MATURANA, 2002, p. 30).

Somos seres singulares e inacabados, em processo de individuação que é “[...] a harmonização do consciente com o nosso próprio centro interior (o núcleo psíquico) ou self” (VON FRANZ, 2016, p. 219). Mas para que todo esse processo aconteça em cada indivíduo e perpassa para a educação escolar, o itinerário está presente nas experiências pelas quais passamos. Sem ter um olhar de cuidado para elas, podemos nos perder no caminho e reproduzir o que é externo a nós: “[...] o processo de individuação só é real se o indivíduo estiver consciente dele [...]” (VON FRANZ, 2016, p. 213).

5 EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO

*“Cada ser humano carrega em seu coração uma utopia de si mesmo...
 Cada ser humano guarda sementes em um cofre secreto...
 Só os seres humanos podemos morrer de amor ou levar nosso egoísmo ao céu.
 Pavorosos sob as estrelas!
 Necessitamos ternura...
 Porque temos mais energia do que recebemos.
 Temos luz nos olhos e pássaros migratórios, porque o impossível pode acontecer.
 Nossos passos plenos de convicção por labirintos de amor...
 O anjo azul em nosso leito esperando seu destino, porque o milagre tem rosto de anjo.
 Temos filhos no curto espaço de cem anos e nosso amor é infinito.
 Temos uma carta de amor nas mãos e grandes trigais dourados numa espiga de sonho.
 Porque o impossível é o cotidiano”*
 Rolando Toro

Tendo em vista que a Biodança é um sistema vivencial, a escolha pela metodologia foi baseada no método fenomenológico que consiste no entendimento do ser humano pelos sentidos, ou seja, da essência da vida e de como é percebida no mundo.

Edmund Husserl foi quem sistematizou este método de pesquisa. Para ele a ideia de subjetividade se sobrepunha ao pensamento dedutivo e indutivo, compreendendo os fenômenos através de uma análise consciente sobre as coisas, não separando o sujeito do objeto. Sendo assim, o objeto não fica fora do conhecimento nem da consciência, e ainda dá sentido ao intuído.

Outros estudiosos desenvolveram a pesquisa sobre a fenomenologia como base para suas teorias. Entre eles Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger.

Sartre por sua vez, segue os preceitos de Husserl e reforça suas ideias de que não há um mundo externo e um mundo interno, esse dualismo presente em outros contextos filosóficos. Para ele a essência e a aparência não se contrapõem, sendo que, reafirmando o conceito fenomenológico “[...] a aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência” (SARTRE, 2005, p. 16)

Em Merleau-Ponty há profundas reflexões sobre esta metodologia, que desafia as ordens da razão cartesiana e leva em consideração uma pesquisa que busca compreender o ser e o mundo a partir das relações que existe entre eles. O ser, o mundo, os objetos são interligados constituindo experiências que se manifestam na consciência.

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se

confirmam, um sentido aparece. Mas ele não deve ser posto à parte, transformado em Espírito absoluto ou em mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 18).

Com o suporte metodológico da fenomenologia, busquei, dentre as fontes teóricas, a história do surgimento da Biodança e do seu criador, Rolando Toro, de como este sistema, baseado, nas vivências do ser, constituem uma metodologia alicerçada na relação íntegra com todo o cosmos. Nesta metodologia, há um pressuposto básico que alicerçado à educação elava a potência do ser, produzindo efeitos integradores e restabelece vínculos efetivos.

Outra abordagem metodológica que utilizei, foi a da etnografia colaborativa, que consiste em observar a prática processual do campo a ser trabalhado, pelo pesquisador, como sendo uma maneira epistemológica de conhecer o outro, isto é, pode ser considerada como um diálogo entre relações. O etnógrafo pode aprender, neste processo de pesquisa, em vários sentidos: pode viver o conhecimento, apurar a habilidade prática, pode também adquirir um outro tipo de código, compreender o que está acontecendo na experiência pelo simples fato de estar convivendo e se socializando com os demais. Portanto, o aprender para o etnógrafo passa a ser um ponto de formação, transformação, no contato social, em que as percepções entre os saberes e ensinamentos são desveladas. O etnógrafo educa-se enquanto pesquisa.

A etnografia é representada e praticada como coleta de fenômenos observados, realizada direta e meticulosamente pelo pesquisador, em um trabalho de campo, a partir de uma experiência pessoal, numa prática que se processa por aproximações e por impregnação (DAUSTER, 2015, p. 42).

Para realizar uma pesquisa etnográfica em educação, há pontos relevantes que merecem serem reforçados. O trabalho de campo é contextualizado e místico, pois a observação do pesquisador, no olhar e na escuta, torna este campo emblemático, em que o relativismo se funda com as questões de alteridade, pois o ponto de vista do outro se funde com os paradigmas do pesquisador.

Portanto, caminho metodológico que foi trabalhado teve três movimentos: a revisão teórica, a minha própria vivência no grupo de Biodança em Santa Maria e propondo uma prática de Biodança na escola, com um grupo de estudantes, tendo como facilitadora uma biodanceira que fez seu estágio e que participou ativamente da pesquisa, tanto na produção das aulas quanto no registro dessas, provocando uma pesquisa etnográfica de cunho colaborativa. Compreendendo esses espaços como educativos em diferentes dimensões,

busquei investigar os sentidos da aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental, pessoalmente, deflagrados pela metodologia da Biodança, num grupo semanal, no qual as pessoas optam para viver esse processo mais vivencial e numa escola particular de Santa Maria, a qual fiz parte do quadro de funcionários, em que a realidade se apresenta de uma forma complexa, enquanto espaço institucional e educativo.

A pesquisa aconteceu, primeiramente, com uma revisão bibliográfica nos periódicos e livros que abordam as temáticas envolvidas, aprofundando estudo do surgimento, história e bases teóricas e práticas da Biodança, tendo como destaque a afetividade que é parte do eixo “[...] potencial genético-integração [...]” (TORO, 2002, p. 79), desenvolvido por este método e também através da experiência vivenciada por mim e pelos participantes do grupo de Biodança de Santa Maria/RS. “Por meio da afetividade nós nos identificamos com outras pessoas e somos capazes de compreendê-las, amá-las, protegê-las, ou, ainda, ao contrário, de rejeitá-las e agredi-las” (TORO, 2002, p. 89), portanto, ao pesquisar sobre a potência da afetividade na educação, busquei compreender quais implicações do seu desenvolvimento são germinadas na vida humana.

Numa pesquisa introdutória nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verifiquei, conforme tabela abaixo, que ao buscar fontes sobre afetividade e educação, há um amplo olhar, mas que conciliar a educação, a experiência vivida e o que aprendemos com o corpo, ainda há poucas investigações, principalmente observando uma metodologia como a da Biodança em afetividade.

Quadro 1 - Pesquisa em periódicos da CAPES sobre afetividade e educação

Termos pesquisados	Quantidade de artigos encontrados
Afetividade	1.091
Afetividade e educação	769
Afetividade e biodança	3
Biodança	20
Biodança e educação	7
Corporeidade	792
Corporeidade e educação	332
Potência afetiva em educação	171
Como o corpo aprende	945
Como o corpo aprende em Biodança	1
Como o corpo aprende em educação	605

Fonte: Elaborada pela autora.

Além da pesquisa teórica, procurei interagir com participantes de um grupo de Biodança, em Santa Maria-RS, para compreender de forma sistemática como acontecem os entrelaces entre vida-teoria-ação de um sistema integrador. Nas percepções, busquei as fontes necessárias para culminar esta pesquisa e deferir um caminho para a investigação, tendo como objetivo geral compreender a importância da afetividade para o processo educacional do ser humano, a partir do corpo, visando a metodologia utilizada pela Biodança. Mais especificamente, inicialmente, busquei investigar a Biodança e suas metodologias, como caminho para potencializar a afetividade no grupo formado pelas crianças, na escola; compreender como a afetividade é presente na biodança através das vivências; compreender como acontece os entrelaces entre vida-teoria-ação, tendo o corpo como elemento central na aprendizagem. Com o passar das observações, fui ampliando meu olhar e percebendo a partir do processo da facilitadora-educadora, que a potência vivida nos espaços da Biodança deu-se na relação entre as crianças e a facilitadora. Evidencio, portanto, o rico processo relatado tanto no diário de campo da facilitadora de biodança, quanto nas minhas observações das aulas registradas.

Um fato significativo nesta pesquisa foi compreender o quanto a atenção as emoções e as sensações vividas pelo próprio educador foi gerando uma potência na relação educativa com as crianças, visto que para a realização desse sistema há um facilitador, que também pode ser pensado como um educador, que impulsiona um espaço de aprendizagem apropriado para

a execução das danças com músicas, com melodias que são próprias para potencializar cada linha do sistema, e enfim, pessoas que participem e estejam dispostas de forma autônoma a se fazer presente nos encontros.

Observei que houve um diálogo íntimo da facilitadora em cada aula proposta, como um espaço vivido de um repensar a si mesmo na medida em que pensava na aprendizagem de cada criança e no processo do grupo, bem como suas metodologias.

6 A POTÊNCIA TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO: DIÁRIOS DE UMA FACILITADORA-EDUCADORA

A arte de ser educador exige, além da formação, paixão pelo ser humano que vai à escola para aperfeiçoar sua humanidade.

Ana Maria Borges de Sousa

Para que esta pesquisa acontecesse foi pensado em proporcionar para educandos de uma escola particular de Santa Maria-RS, de Ensino Fundamental, aulas de Biodança. Os educandos, meninos e meninas, frequentam o turno inverso das aulas habituais e participam, no período da manhã, de projetos e atividades extracurriculares da escola. Os participantes frequentam os anos iniciais dos terceiros, quartos e quintos anos, do Ensino Fundamental, entre idade de nove e doze anos. Para tanto, a aluna de Biodança, Gilana Taschetto, que está em processo de finalização dos seus estudos para ser uma facilitadora na Escola Gaúcha de Biodança, foi convidada para preparar as aulas de estágio e realizar a prática destas neste contexto. No momento do convite, a Gilana teve muitas dúvidas, pois só havia participado de aulas de Biodança para adultos, mas manifestou o interesse por conta de um projeto que Dorli Signor teve com crianças e que por motivos que não compete neste momento, não teve continuidade. Para ela foi um momento de aprendizagem pelo fato desta nunca ter tido experiência de educação com as crianças. Durante o processo de aceitação e início dos preparativos para as aulas, ela buscou de diversas formas e com conversas com várias pessoas do círculo da Biodança, preparar-se teoricamente e com elementos capazes para a estruturação das aulas. Esta estrutura teve um projeto que foi apresentado para sua orientadora Ana Luísa Teixeira de Menezes, que também é a minha orientadora de Mestrado e foi aprovado para que as aulas tomassem forma. No projeto constava, inicialmente, uma participação das crianças em dez encontros, e que ao final passou a serem treze, referenciando registros baseados em três bases da Biodança: a criatividade, a vitalidade e afetividade. Estes encontros foram programados para acontecer uma vez por semana, com duração de uma hora, e com a minha presença para a observação.

Passo a partir daqui relatar as observações destes encontros, que ao longo do percurso foram sendo repensados e redimensionados de acordo com a participação das crianças, das orientações que a Gilana recebia de sua orientadora e de acordo com as necessidades que foram sendo percebidas através das manifestações das experiências proporcionadas. A escrita desta dissertação passa a ter, a partir da realidade vivenciada da Gilana junto às crianças, uma

escrita colaborativa, em que eu, em minhas observações, e a Gilana, em seus relatos, vamos considerando aspectos relevantes dos (des)encontros e contribuindo coletivamente para uma análise mais completa da pesquisa. A preocupação em revelar aspectos relacionais e interativos dos participantes, reverberando num processo reflexivo do pesquisador sobre o pesquisado é uma característica marcante da pesquisa etnográfica, um dos motivos pelo qual foi escolhida a etnografia como metodologia para esta pesquisa.

A pesquisa a partir da sua própria realidade, como facilitadora-educadora e da realidade que as crianças apresentaram em suas manifestações, atravessaram todo o contexto dos encontros. Nessa interação entre o pensar de um educador e suas práticas, o rever-se constantemente e procurar redimensionar sua proposta de ação, a partir destas intervenções pessoais, germinou um contexto vivencial muito rico. A necessidade desta escrita partiu devido a visibilidade que se apresentou diante observações da Gilana como educadora e como facilitadora, em que ela emergiu de sua singularidade para a pluralidade das crianças. Em seus relatos foi possível perceber o caminho que estava sendo percorrido entre suas sombras e a luz que emanava das experiências vividas entre ela e as crianças. O sagrado se fez presente numa ideia de não racionalidade dos momentos, mas “[...] pelo sentimento numinoso, que é um estado afetivo da alma” (BIRK, 1993, p. 14), que cada encontro, que cada reflexão de cada encontro emergiu das possibilidades de estar presente diante de si e do universo.

Uma experiência numinosa, para Jung, é algo que não pode ser conquistado, uma crença no transcendente, algo que a ciência é incapaz de mensurar. Para ele “[...] o numinoso seria também fundamental para a compreensão de neuroses e psicoses, além de produções e manifestações etnográficas e movimentos sociais” (CECCON; HOLANDA, 2012, p. 64).

Esse caráter irracional e incognoscível relacionado à religião, também foi venerado por Rudolf Otto, que em seu livro, *O Sagrado*, o define:

Enquanto **nume**, o sagrado se faz presente por seus efeitos psíquicos e pela categoria de interpretação e valoração em si mesmo; não pode ser observado ou apreendido diretamente, mas sua presença pode ser experimentada a partir de sentimentos afins e contrastantes, além das expressões simbólicas (Otto, 1917/2007). Nesse sentido, Otto afirma que o numinoso não "é ensinável em sentido estrito, mas apenas estimulável, despertável (...)" (p. 39), chegando a alegar que só pode estudar a ciência da religião aquele que já experimentou tais sentimentos (CECCON; HOLANDA, 2012, p. 65).

O misterioso que provém do numinoso, em inúmeras ações, são revelados e, para isso acontecer é preciso um olhar não científico e fechado para tudo o que acontece em ato. “Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso

saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros” (FREIRE, 2011, p. 92).

Retomo aqui a ideia de educador e de processo educativo que segundo Paulo Freire (1994, p. 81) “[...] é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”, pelo qual a Gilana começou a fazer parte, pois sua formação é na área de contabilidade e teve contato com a Biodança em seu processo de educação pessoal. Ela passou neste momento de elaboração de uma proposta de educação para crianças a fazer parte de uma prática educativa que visa a busca pela autonomia de cada ser, onde o educador/professor implica na compreensão diferenciada do que é importante para o ser aprendiz, através do olhar de sua própria existência.

Educar não é simples profissão, que se faz depois de aprender certas técnicas e métodos. Educar é modo de ser e de viver, no qual se abre o coração para os educandos, fazendo-os não apenas aprenderem o que ensina o professor, mas como ele mesmo vive. Isso faz toda a diferença (JULIATTO, 2009, p. 181).

Educar é uma arte que se revela no afeto, na convivência, na troca e na busca da inteireza. Este encontro com o outro revela a grandeza do processo de ensino-aprendizagem. Foi isso que aconteceu nas aulas de Biodança, com toda sua complexidade, proporcionadas pela Gilana. O processo se deu através da aprendizagem dela diante de um universo, o do dia a dia de uma instituição educacional, até então desconhecido para ela, e das relações que se entrelaçaram para que as crianças pudessem vivenciar um bem significativo participando das aulas. Neste contexto ela passa a exercer uma função de educadora-facilitadora, o que ela passou a fazer com empenho, dedicação e principalmente responsabilidade. Seu olhar para cada encontro era projetado nos mínimos detalhes dentro de uma contextualização de sua prática de adulta para a vida das crianças, que têm outro ritmo e pensamento diante de um universo que ainda não vivenciaram. Seu empenho em proporcionar momentos de autoconhecimento foram velados pelo cuidado em escolher cada música, cada consigna para sistematizar um aprendizado significativo. Segundo Paulo Freire (2016, p. 139) “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Gilana procurou os meios mais propícios e belos para a elaboração das aulas dentro de uma atmosfera de beleza e alegria.

Cada encontro teve uma programação que foi pensada especificamente com base nas normas da Biodança. No primeiro encontro, a facilitadora preparou, segundo os relatos dela,

uma aula pensada nas suas experiências de adulta, portanto foi uma aula que condizia com a postura de atuação de um adulto: escutar, internalizar e executar.

Eu optei por fazer uma aula para iniciantes, que eu estava acostumada a participar no grupo regular de adultos e que eu já vivenciei nos meus anos de Biodança, com exercícios “básicos” para começar a despertar a curiosidade e liberar alguns movimentos das crianças de uma forma diferenciada da qual eles estão acostumados no dia a dia (GILANA TASCETTO, 2019).

O que aconteceu não foi bem o esperado seguindo a perspectiva de uma aula para adulto, onde estes estão mais propícios a internalizar o que lhes é proposto e a executar com mais propriedade e consciência os exercícios. Após a facilitadora conversar, em roda, com as quinze crianças presente neste dia, ela fez a sua apresentação, qual o objetivo dela estar ali e a intenção dos momentos de dança para cada um deles. No momento que iniciou a dança em roda, pude perceber de forma rápida, que eles têm um posicionamento de atitudes condicionadas: se um fala, outro também fala, se um anda em círculo, o outro faz a mesma coisa e segue atrás. Neste primeiro encontro já foi significativa a minha visão de que a liberdade de cada um, de cada uma não tem luz própria. Nos momentos de alta agitação, foi possível visualizar que eles não conseguem controlar o seu corpo. A fluidez aconteceu de forma estagnada. Parece uma grande contradição, mas o corpo de cada um e de cada uma revelavam movimentos limitantes para aquilo que na biodança se preconiza, a expansão de cada movimento de forma autônoma. Assim relata também a Gilana que “[...] ficou claro durante os exercícios a total desconexão do movimento com a música e consigo mesmo”.

Para este primeiro encontro, como em tantos outros, que nós educadores depositamos nossas expectativas de um resultado promissor, a facilitadora sentiu o momento desconexo, levando à reflexão de que as crianças não conseguiram compreender, de forma racional, o objetivo da atividade. Percebi que, pelo fato deles serem crianças e estarem num contexto diferenciado de sala de aula, tiveram ações e reações que a maioria das crianças têm em sala de aula. Mudou o lugar, mas a inquietação foi semelhante.

Nos exercícios com músicas mais alegres e ativas eles também mantinham o mesmo comportamento em relação ao grupo, necessidade de pertencer, voltado para o externo (o outro) e movimento desconectado da música e do exercício demonstrado/proposto (GILANA TASCETTO, 2019).

A percepção do outro em relação ao planejamento de uma atividade é muito importante. Temos como base as nossas próprias experiências e os nossos sentimentos em relação a algo vivido. Quando algum propósito não se define como almejamos é notório um

sentimento de impotência ou de fracasso. O caos, nesse sentido, é visto como uma desordem. Mas o que ele nos revela para que nos harmonizemos em relação a uma expectativa não concretizada? “O caos consiste em um estado da matéria que implica baixos níveis de organização. Em cada situação de caos está contido um princípio de ordem; o processo criativo da vida é um caminho que vai do caos à ordem” (TORO, 2002, p. 78).

Volto a lembrar que viver em ato não pressupõe um fim e, sim, fortalecer o nosso viver pelas vivências que temos. E no caso de caos, o lugar e o tempo vivido, são importantes para a capacidade de interação das sombras e da luz, pois é nesse contexto que geram-se os sistemas complexos.

Ao conversar com a Gilana sobre a primeira aula de Biodança, foi perceptível a angústia e a ansiedade dela em relação à expectativa que ela gerou. De suas próprias experiências com a Biodança, junto às crianças, neste primeiro momento, esta foi afetada por algumas sensações, que ela mesma relata:

Que turbilhão de sentimentos em uma hora de aula... desafio, preocupação, insegurança, desespero/assustada, caos, confiança no sistema, superação, realizada, feliz (GILANA TASCHETTO, 2019).

Nessa primeira aula, o objetivo foi potencializar a vitalidade e a integração motora e que foi pensado em dar sequência na segunda aula, porém com mais direcionamento de ludicidade.

Busquei tornar a aula mais atrativa para eles, mais conectada com o mundo deles, com esperança, de conseguir conectá-los com o momento da aula (exercícios e músicas), e assim conectarem-se com o movimento interno deles. Começamos com uma roda, sentados, relembrei a todos sobre os acordos que haviam sido feitos na primeira aula: silêncio, olhar quando eu demonstrar o exercício e esperar eu parar e começar a música novamente para então começarem o exercício. Salientei sobre a importância de ouvir o ritmo da música antes de começar o movimento para então SENTIR e deixar sair o que está dentro de cada um. Relembrei que NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO. CADA PESSOA TEM UM JEITO DE SER e faz da maneira que é possível, naquele momento (GILANA TASCHETTO, 2019).

Com a proposta de músicas e atividades infantis, a inquietação foi marcante. Isso foi perceptível nos movimentos que faziam e nas conversas que não cessavam. Percebia que emergia uma complexidade de movimentos, muitas vezes, caóticos e que por mais que pareçam incomodativos, é importante perceber fenomenologicamente, como uma expressão de uma forma de estar no mundo, um corpo rígido, que se movimenta no embalo do grupo e com pouco continente individual para assimilar as emoções que brotam, ainda que sejam

numa proposta positiva, como fluidez e contato. Este brotar de emoções se assemelha à ideia do guardião de tesouros, o vaso, que segundo Chevalier e Gheerbrant (1988) consolida como um elixir da vida, um reservatório de vida, ou seja, ele representa o local onde se operam maravilhas, como o útero que acolhe para a um novo nascimento.

O esforço contínuo da Gilana em fazer com que eles se conectassem com a música e seus movimentos, mesmo ela demonstrando a maioria dos exercícios, não teve o efeito desejado, no momento, segundo suas expectativas. As crianças eram conduzidas pela agitação e procuravam olhar e seguir o que os outros estavam fazendo: olhar para fora e não para si. Esta aula foi importante para aprender o quanto necessitamos pensar uma educação que colabore nos processos de introspecção e de acolhimento de emoções das crianças. Reafirmar que em pouca idade de vida já somos condicionados ao externo. São poucas experiências educativas que nos conduzem a nos observar o que se passa apenas conosco.

Enquanto eu demonstrava eles começaram a caminhar com muita conversa paralela. Eles caminharam/dançaram sempre no mesmo sentido, com conversa muito alta, correndo pela sala, sem observar o ritmo. Apesar de eu ficar insistindo para não se cansarem, para se observarem, eles terminaram a música/dança exaustos. Orientei para continuarem caminhando para desacelerar devagar mas a conversa continuou em volume bem alto.

Com esta proposta eu esperava/desejava que eles desconstruíssem o movimento enrijecido. Era uma oportunidade deles fazerem “diferente do que fazem”, “enlouquecerem”... mas “enlouqueceram” a “língua”, alguns até gritaram.... o que não deixa de ser uma maneira de se soltar... a maneira que eles conhecem... (GILANA TASCHETTO, 2019).

Trago diante da observação desta aula o movimento rijo. Nossa educação oferece poucas oportunidades das crianças terem noção de seu corpo e estas desenvolvem dificuldades em concentrarem-se para observar seus próprios movimentos. Condicionados a regras, isto pode e isto não pode, desde pequenos, já são podados em suas escolhas, numa aprendizagem sem autonomia e conexão com seus próprios sentimentos. Como caminho, extrapolam e realizam movimentos bruscos e desordenados, onde a energia fora quase que toda consumida, como um despejar para fora a energia vital. Isso parece ser um mal que nos tange. Esgotar a energia para ter um sentimento de saciedade. Ao contrário, podemos pensar num processo educativo em que possamos lidar com nossa energia, com nossas emoções e sentimentos. E tudo isso foi expresso no corpo, nos diversos movimentos vividos e observados.

Na proposta da aula seguinte, era que esta pudesse contribuir para que eles se soltassem e se divertissem, realizando movimentos livres, cuidando uns dos outros. Esta expectativa mais uma vez, foi frustrante por parte da Gilana, por perceber que não conseguia

entrar no ritmo deles e realizar um contato mais próximo. Nas narrativas que ela faz sobre as aulas, percebe-se uma outra face da ação educadora: o quanto é necessário perceber-se e perceber o que acontece nas atividades propostas, isto é, para cada ser, a provocação de qualquer movimento potencializa uma determinada reação. Volto a lembrar, aqui, que somos seres singulares e os nossos sentimentos condizem com a nossa história, que é única. Uma história de vida que tem sua origem biológica integral e que à medida que vamos nos construindo com os outros e com o universo, vamos nos constituindo.

A aula de Biodança tem uma “curva” (ativação à repouso/regressão à ativação final) e eu sentia que se deixasse o processo no meio talvez deixasse eles mais desintegrados... mas será que eles já não são desintegrados? Será que nós, os adultos, a família, escola, sociedade não deixamos eles desse jeito... Super acelerados??? Com mil atividades programadas e sem tempo para brincar... É isto! A aula, para eles, era um tempo para brincarem com música... não interessava o que eu dizia, eles queriam brincar com os colegas... (GILANA TASCHETTO, 2019).

A atitude dialógica de um educador é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem possibilite uma produção de sentido. Esse caráter a facilitadora-educadora sempre apresentou. A preocupação com os mínimos detalhes da preparação das aulas, a escolha das músicas, dos movimentos, de proporcionar o melhor para as crianças. Ela sempre se observou diante de cada reação das crianças e de cada proposta realizada. Isso confere a um educador a excelência acadêmica, o cuidado amoroso. O conhecimento sobre si mesmo, a busca pela organização da consciência, através de todos os momentos planejados, mostrou uma educadora que se insere no processo de individuação, que segundo Jung, é o processo de realização de Si mesmo. E este processo pode ser revelado pelos sonhos, ao que Jung denomina que é uma manifestação do inconsciente, que contém elementos psíquicos, as sombras, materiais reprimidos, porém que subjazem o limiar da consciência. “Os sonhos servem a um propósito de compensação” (JUNG, 2016, p. 82) e serve de simbolismo de um arquétipo que “[...] é uma tendência a formar essas mesmas representações de um motivo – representações que podem ter inúmeras variações de detalhes – sem perder a sua configuração original” (JUNG, 2016, p. 83).

As manifestações geradas pelas funções psíquicas sempre recaem sobre um ato simbólico, o que, observado nas aulas de Biodança com as crianças, concretizou-se. Não somente com as crianças, mas com a Gilana, sob as demonstrações de emoções e sentimentos causados pela dança da vida.

Devemos entender que os símbolos do sonho são, na sua maioria, manifestações de uma parte da psique que escapa ao controle do consciente. Sentido e intenção não são prerrogativas da mente; atuam em toda a natureza vivente. Não há diferença de princípios entre o crescimento orgânico e o crescimento psíquico. Assim como uma planta produz flores, a psique cria os seus símbolos. E todo sonho é uma evidência desse processo (JUNG, 2016, p. 78).

Ao propor, nesta segunda aula, um movimento da Biodança, que é o segmentar de pescoço e de ombros, notou-se que houve um momento de quietude para a maioria. O perceber seu corpo através de uma atividade mais lenta, reduziu a agitação e como foi perceptível que eles não estão acostumados a esse tipo de atividade, foi visível que tiveram que se concentrar para realizá-la.

O meu sentimento quanto a este exercício é de paz... o silêncio deles, mesmo que não estivessem de olhos fechados, mas fazendo lentamente como eu demonstrei, eu senti que moveu algo no interior deles... (GILANA TASCHETTO, 2019).

O silenciar em nosso meio social tem sido muito escasso. Vivemos de forma acelerada, conectada com tudo e com todos, mas não nos integralizamos conosco. Para um adulto que se conhece e se observa é importante os momentos de silêncio, mas para uma criança que está em fase de conhecer o mundo, quando não lhe é proporcionado este espaço, é mais difícil assimilar a importância de tal gesto.

Vem o sentimento de que a sensação do silêncio é muito boa, dá uma serenidade interna, mas na hora eu fiquei mais preocupada em observar como estava o movimento dos alunos e não “desfrutei” dessa paz... Mesmo que eles não estivessem fazendo o “movimento do exercício” como eu esperava/demonstrei, eles estavam fazendo algo diferente do que é proposto diariamente para eles... e isto já é um progresso... para eles e para mim... mas meu “perfil exigente/perfeccionista” não me deixou perceber a beleza desses raros minutos e o quanto este “pouquinho” foi muito grande.

Percebo neste momento, que talvez eu precisasse desse tempo para assimilar o que aconteceu... apesar de na hora eu achar que estava tudo errado... foi potente... da maneira que foi possível, e eu me emociono com isto... (GILANA TASCHETTO, 2019).

Como na aula anterior, a facilitadora reviu-se e reviu o que havia pensado em seus planejamentos. O sentimento que decorre no adulto, e em especial nos educadores, quando a totalidade da proposta não é atendida, denota que olhar para um processo de aprendizagem requer, no mínimo, sensibilidade diante dos acontecimentos, pois vivemos numa sociedade complexa que decorre de muitas mudanças vertiginosas. Essas mudanças rápidas nos colocam em uma esfera de transformações frente ao núcleo social e, conseqüentemente, educativo. Todo ato educativo requer uma ação individual, mas todo ato individual requer uma ação

colaborativa. Nesse sentido, a identidade do educador frente ao seu fazer pedagógico perpassa pelas suas próprias transformações pessoais e afeta toda uma comunidade quando sua ação passa a fazer parte da relação com seus pares. A individualidade das ações e a relação com os pares nas ações pedagógicas podem produzir conceitos fundamentais a respeito dos resultados das intenções dessas ações.

Noto que os mínimos ou quase os imperceptíveis resultados positivos de uma proposta pedagógica ficam a mercê dos resultados não satisfatórios. Todo plantio é passível de bons frutos. O que não estamos mais adequados é à espera. Resultados imediatos provém da ansiedade. Essa maneira de sermos afetados está cada vez mais forte nas nossas ações. Mas se o processo for revisto e redimensionado com a intenção de um cuidado mais elaborado, junto com os pares desse processo, é possível a realização de uma dinâmica que colabore mais profundamente com o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Quanto à frustração sentida nesta aula aproveitei para relatar que esse sentimento me acompanhou por várias aulas, pois eu preparava as aulas com muito carinho, fazia e refazia, procurava músicas que tocassem o coração delas (ou o da minha “criança interior” - vai saber o que o inconsciente está nos dizendo). Ao final da preparação, ao revisar, eu me emocionava, acreditava que seria uma aula maravilhosa, mas a “expectativa” nunca se concretizava... havia sempre muita energia e muita conversa. Talvez se, assim como com adultos, a aula fosse apenas para os que estivessem interessados em conhecer e desfrutar da aula, o processo pudesse ter sido mais profundo e mais proveitoso para os que estivessem interessados (GILANA TASCETTO, 2019).

A educação, seja ela institucional ou pessoal, requer tempo. O exercício que foi proposto na terceira aula com as crianças evidenciou exatamente isso. Foi uma proposta de retomar as aulas anteriores em relação ao cuidado de si e dos outros e projetar uma nova atividade, dar um passo além.

Relembrei a eles que durante a roda devíamos dançar conforme o embalo da música e olhar para o colega e que, nesta roda de hoje, quando olhar o colega é para transmitir energia boa, amor, saúde, alegria, carinho para o colega (GILANA TASCETTO, 2019).

Em um dos exercícios, a Gilana propôs que a comunicação fosse de forma diferenciada da habitual do dia a dia, que é o diálogo, a conversa, o uso da oralidade. Propôs que eles pudessem dar um “oi”, dar um “tchau” apenas usando gestos. Nesse momento foi valioso visualizar o quanto é importante para eles serem percebidos pelos outros e que nessa maneira gestual isso não se torna tão forte, pois uma das meninas que estava um pouco afastada do grupo verbalizou, embora o pedido fosse que ninguém falasse, “Ninguém abana

para mim?”. Ela demonstrou a necessidade de fazer parte do grupo, mas que apenas o seu sinal de abanar para alguém não estava surtindo efeito.

Nosso corpo nos pronuncia de várias maneiras para a comunicação. Ele nos anuncia em muitas situações, em muitas emoções. Somos afetados e é o nosso corpo que interage com o universo. Ele recebe as informações do mundo externo e ativa potenciais biológicos e psicológicos, possibilitando-nos a construção do viver.

Foi nessa aula que ampliei a minha percepção sobre a afetividade. Que é na integração do corpo com tudo que nos cerca, na possibilidade da experiência de interagir com seu próprio corpo e também com o corpo do outro, que vamos constituindo nossas bases afetivas e emocionais. Essa relação de encontro, quando proporcionada numa perspectiva de descobertas, anuncia uma vida de integralidade.

Outro exercício que foi proporcionado nesta aula e que evidenciou a importância do corpo, foi o da Dança da Eutonia. “O trabalho proposto pela eutonia é de uma individuação através da consciência do corpo” (GAUMOND, 2014, p. 98).

O termo *eutonia* é um neologismo criado a partir das raízes gregas *eu* (bom, justo) e *tonos* (tônus, tensão). Ele traduz a ideia de uma tonicidade harmoniosamente equilibrada, de uma adaptação constante do organismo a seu meio, de uma relação adequada entre a dinâmica psicossomática e as situações ou atividades com as quais o indivíduo é confrontado (GAUMOND, 2014, p. 27).

Na Biodança a eutonia é uma prática comum que visa proporcionar momentos de contato para que o diálogo interno (sensação, percepção, emoção e pensamento) e com o outro, externo (o corpo em relação ao espaço, aos objetos, aos outros seres, ao ar, etc), possa reconhecer às sensações e o que estas relações proporcionam de aprendizado.

Falei que o exercício se chamava “contato do dedo” para ficar mais fácil o entendimento (quis simplificar o nome do exercício “Eutonia de dedo” para não gerar polêmica e mesmo assim teve um ou 2 que já iam se pronunciar...). Expliquei que até aquele momento a aula tinha sido para se conectarem consigo mesmo e agora era o momento de se conectarem com o colega e o poder de cada um. Lembrei que cada um tem a sua diferença, sua potência, que não deviam usar força, e sim colocar delicadeza, com serenidade.

Pedi ajuda para uma criança para mostrar, e fui dizendo: “conforme a música a gente vai desenhando com a ajuda do dedo do colega, não empurrar o dedo, e seguir de maneira suave, na região mais de frente ao outro, aproxima, afasta, sem fazer “piruetas” pois daí não está conectado com o colega e o colega pode não alcançar”. Lembrei de moverem o corpo junto com a música e o movimento. Salientei para aproveitarem o momento para se conectarem consigo e com o colega, respeitando as diferenças de cada um (GILANA TASCHETTO, 2019).

Ao executar o exercício, percebi o quanto o corpo de cada um enrijeceu ao tocar o do colega, mesmo que fosse apenas o dedo. Muitos conseguiram fazer com os olhos fechados, outros não. Essa posição parecia desconfortável para muitos. A sensação era de que se eles não tivessem alguém para comandar a ação, a insegurança de tocar o colega sem olhar foi bem visível.

Ashley Montagu (1971), antropólogo e humanista inglês, em seu livro, *Tocar*, afirma sobre a necessidade que é para o ser humano o toque, uma necessidade vital para o desenvolvimento sadio. A investigação dele recai sobre os efeitos humanizantes do tocar, pois a pele é o primeiro sistema sensorial de todas as espécies, sendo consolidado como um sistema de proteção da individualidade, é um meio de troca com o mundo externo. “Por nos fornecer uma forma individual, possui uma importante função na estrutura psíquica do sujeito [...]” (MACHADO; WINOGRAD, 2007, p. 464). Assim, o toque passa a ser uma forma de linguagem, aprimorada com o tempo e denota como um recurso simbólico.

O tocar e ser tocado significa uma realização e uma satisfação simbólica da aceitação, da tranquilização e da aceitação na busca de uma relação mais íntima. Essa forma de amar é importante para que os movimentos, os gestos e a vinculação com outras pessoas sejam desenvolvidas de forma natural e satisfatória, não causando nenhum constrangimento numa relação corporal. A privação de uma quantidade significativa de toques realizados com amor e cuidado, favorecem a apresentação de algumas características na relação com os outros e na organização psíquica. Portanto, proporcionar espaços, em um ambiente escolar, para que os estudantes possam, nas suas relações, experimentar a carícia, o toque, evidencia o quanto é importante o olhar do educador para a amorosidade das relações. “O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor deve ser vivido como espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar [...]” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 17).

Após este exercício se propôs que cada um pudesse sentar ao chão e acariciasse suas próprias mãos. Muitos realizaram de forma rápida. A impressão era de que não havia sentido naquela ação. Tocar-se, sentir-se, não faz parte do autoconhecimento infantil. Por vezes a ação de conhecer-se fisicamente é inibida, por não dizer vergonhosa. O nosso corpo é a nossa casa, mas, em nossa sociedade, ele é intocável.

Pedi para lentamente irem mexendo os dedinhos da mão, as mãos que foram cuidadas, os dedos dos pés. Despertando lentamente, sentindo a beleza de viver, de estar aqui... sentir o coração, sem pressa, deixando a música entrar... (GILANA TASCETTO, 2019).

Na sequência da aula a proposta foi de deitar no chão e que cada um, cada uma pudesse ir mexendo bem devagar a ponta dos dedos das mãos e dos pés, com cuidado e atenção, pois é isso que o nosso corpo necessita. Esse foi um momento de muita emoção, pois foi notório que as crianças imergiram na proposta, foi a primeira vez que o silêncio verbal se fez presente. Mesmo deitados eles puderam também tocar nas mãos daquele que estivesse mais perto e alguns o fizeram. Até mesmo os mais resistentes às propostas anteriores. Ao final desta aula eles se abraçaram e pode-se sentir que naquele momento algo havia sido diferente dos outros momentos. O toque, o silenciar, o experienciar seu próprio corpo e também o do outro, com respeito e com carinho foi importante para que eles conseguissem entrar num cenário de integralidade. Nesse mesmo dia, ao acompanhar as crianças, após o término da aula de Biodança até a responsável por eles, na escola, ouvi desta educadora: “hoje eles desceram diferente”. Essa observação dela em relação às crianças reforça a convicção de que o nosso corpo é porta-voz de nossas emoções e sentimentos e que através dele nos comunicamos numa linguagem sensorial.

Nas aulas quatro e cinco, onde as propostas foram pensadas na criatividade, as crianças demonstraram uma certa dificuldade, como nos outros encontros, de conectar-se com a dinâmica do momento. Muitos ainda confundem a criatividade com o fazer o que quiser e extrapolam nos movimentos. Agitam-se sem controle do próprio corpo e isso faz pensar que eles não têm noção do seu corpo. O movimento é automático, como ação e reação. O cansaço é evidente quando os movimentos se tornam acelerados demais.

Porém, ao propor músicas e movimentos que baixam a ativação, eles demonstraram que é possível diminuir a fala e a agitação, como constatou Gilana em um de seus relatos, na aula de número quatro.

Ao “reolhar” esta aula percebo que, apesar de eu ter pensado que eles não tinham aproveitado a aula devido a agitação e a fala, houve uma alteração no comportamento (cansaço/sono). Como explicam nos aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, algo aconteceu no sistema nervoso... os exercícios e a música ativaram o sistema parassimpático que conseguiu serenar e baixar a ativação e a adrenalina... Os neurotransmissores provocaram uma resposta do sistema celular que levou ao movimento colinérgico/desaceleração, ou seja, o Sistema Biodança “dá conta”! De alguma forma consegue agir e quem sabe assim gerar novas conexões e percepções de si, nem que sejam imperceptíveis, mas aos poucos, com insistência, uma mudança maior pode ocorrer através desses pequenos passos... (GILANA TASCHETTO, 2019).

Nestas duas aulas a educadora também se reviu em relação à sua postura e movimento, questionando-se como ela mesma estava demonstrando as intenções das aulas, no corpo. Sua

criança ainda não havia sido libertada e seu lado metódico se sobrepunha para que as aulas acontecessem como foram planejadas. Esse aspecto do educador é muito frequente no dia a dia de uma sala de aula, em uma Instituição. Acredito ainda que isso é culturalmente intrínseco a cada um de nós. Planejamos, elaboramos, criamos expectativas, pensamos em resultados, mas pouco vivenciamos o ato. Queremos um fim, uma resposta adequada às nossas elucidações. A teoria, com base em muitas pesquisas científicas, nos convida a um determinado posicionamento, mas a prática nos revela seres com dificuldades em organizarem-se diante da experiência e a experiência vivida é reveladora.

Estamos tão preocupados em ‘estruturar’ suas vidas... em dar bases sólidas de educação, estudo... tão preocupadas com o futuro...
 E o presente??? Como desfrutar??? Aliás esse é o único momento que existe... o presente!!!
 Ao pensar sobre isto, me pergunto o que é feito com as crianças numa escola???
 Mas principalmente me pergunto, neste momento, o que estou fazendo com minha filha, colocando sobre ela todas as preocupações com o futuro e não deixando ela viver o presente...
 Isto é muito difícil... pois percebemos isto por breves instantes mas no segundo seguinte entramos na roda da vida (ou da não vida) e voltamos aos “padrões estruturantes” de preparar para o futuro (GILANA TASCHETTO, 2019).

Diante das práticas que foram se transfigurando ao longo dos planejamentos e dos acontecimentos, nas aulas, a orientadora da Gilana sugeriu uma mudança de metodologia e proporcionar às crianças a experiência do contato com a argila. Esta prática, na Biodança, foi criada pelo Dorli Signor, que acredita nesta fenomenologia como a vivência sensível da intimidade de cada ser, onde, segundo ele, as emoções e sentimentos brotam numa dança entre o criador e a criatura. “A fenomenologia das emoções em Biodança em Argila nasceu da necessidade emocional das pessoas se expressarem, depois da vivência em argila” (SIGNOR, [201-], p. 12). A argila é um material simbólico, e que ao ser manuseada, também por ser maleável, possibilita um contato com o mais íntimo de cada ser. Ao ser manipulada há a possibilidade de criar, recriar, fazer, refazer, transformar, moldar, imaginar, concretizar o imaginário, o sentimento, o pensamento, enfim, através dela envolve-se a vida numa sintonia com o simbólico, o inconsciente tornando-se consciente.

Arcilla
 (al escultor Dorli Signor)
 Entrando a tientas em la arcilla
 Como um ciego em el comienzo del mundo
 Palpando lãs entrañas húmedas de toda flor
 El escultor revela um sueño.
 Las formas se aglomeran
 Em el pantano de los primeros gestos

Um ser monstruoso genera um Angel.
 El animal secreto surge del caos
 Y el anátema ES el próprio cuerpo.
 Los dedos presionan la consistencia
 Crean al aire la transparencia
 Duran la gravedad.
 La caricia ES rescatada del
 Caos eterno.
 Uma beleza desenfrenada
 Muestra su entraña
 Por primera vez
 (Rolando Toro Araneda)

Habitar na argila é permitir que tudo possa acontecer em atos de ternura e carinho. Uma vivência amorosa que revela a unidade do criador e da criatura, em uníssono. Transmitir o sentido da própria vida como um fenômeno único de criação.

As expectativas, a sensação de colocar as mãos na argila, a surpresa de ver sair pela primeira vez de suas mãos uma criação totalmente sua, a experiência deocar sua obra com a sensação de quem tira de sua vida tudo o que é supérfluo, fazer a dança do criador com sua criatura diante do grupo... (SIGNOR, [201-], p. 15).

A beleza do encontro com a argila possibilita o contato com o mais íntimo do ser numa relação onde o resgate de si é transfigurado através da criação.

Para a sexta aula aconteceu a programação para usar a argila. Esse momento aconteceu fora do lugar dos encontros habituais. Aconteceu no salão da escola, um espaço grande, mas por ser de piso frio, facilitaria o manuseio da argila. Gilana preparou bacia com água, panos e um suporte para que todos pudessem realizar a atividade individualmente. O início da aula foi tumultuada, pois o espaço amplo possibilitou uma mobilidade maior. Nos primeiros momentos da aula, na roda, com uma música mais agitada, eles pouco conseguiram realizar o que se pedia, mostrando uma certa desestabilização. Depois da facilitadora tentar acalmar todos, foi colocada uma música mais lenta, mais reflexiva e eles foram convidados a pegar um pedaço de argila e sentar em qualquer lugar do salão, onde eles quisessem.

Muitos se espalharam e diante da argila ficaram quase que numa sintonia diante da novidade para uma aula que envolve a dança. Alguns tiveram receio em tocar ligeiro, outros já foram mexendo nela sem perceber o que estavam fazendo. Gilana orientou que se batessem na argila ela ficaria de mais fácil uso e que se estivesse dura podiam molhar um pouco para melhor manuseá-la. Foi um início de descobertas. Neste primeiro momento ouvimos algumas falas das crianças, tais como: “Que legal!!! Parece Slime!!!”; “Ai, tá gelado!!!”; “Que nojo!!!”. E dentre essas falas e ações, eles foram se aquietando e entrando

em sintonia com a argila. Cada um podia interagir com ela do jeito que quisesse e dar forma àquilo que tivesse vontade.

Fotografia 1 - Trabalho com a argila



Fonte: Registrado pela autora.

Uhuuu!!! Inacreditável! Ao final da primeira música instrumental não havia nenhuma conversa... algo nunca visto!!! Foram só cerca de 20 min de silêncio total mas para mim isto é um milagre... Apesar de todo o trabalho que dá organizar um trabalho de argila, tive que me render aos seus “primeiros” benefícios: o silêncio... a desativação... a conexão com o aqui e agora... a conexão consigo mesmo... (GILANA TASCHETTO, 2019).

Foram quase 30min de trabalho com argila, numa sintonia e num silêncio que serviu para reforçar que a proposta de movimentos de introspecção, com músicas mais lentas e de postura tranquila e serena de um educador, contribui para que as crianças possam exercer seu lado afetivo e tornar a criatividade algo visível sem ser agitado.

Fotografia 2 - Aluno trabalhando com a argila



Fonte: Registrado pela autora.

Ao final da produção, as obras foram colocadas no centro do salão e foi feita uma roda envolvendo-as para que todos pudessem admirar o que os outros haviam feito. Foi um momento de uma breve nostalgia para em seguida começarem a perguntar o que seria feito das obras. Então, lhes foi explicado que elas precisam secar e num momento oportuno e eles a levariam para casa.

Fotografia 3 - Observação



Fonte: Registrado pela autora.

Mas a principal reflexão é que, realmente, a argila tem o poder de movimentar internamente com eles. O silêncio foi algo extraordinário para mim. Até então, nas aulas anteriores, eu tinha momentos de desespero e, apesar de ter ocorrido a frustração nos momentos iniciais da aula, a argila teve o poder de serenar tudo o que estava fora de lugar... (GILANA TASCETTO, 2019).

Fotografia 4 - Trabalho com as mãos



Fonte: Registrado pela autora.

Para a sétima aula, o recurso metodológico foi diferente dos outros encontros, a começar pelo lugar que foi feito. Foi usada uma sala pequena, na escola, em que a possibilidade de estarem mais próximos era maior. A educadora proporcionou que as crianças, em roda, mas sentadas ao chão, falassem sobre a experiência da aula com a argila.

Cada criança, com a sua obra à frente, foi relatando algo sobre sua construção na argila. Nem todos falaram, e este momento foi respeitado.

Dentre as falas deles, algumas foram muito significativas: “Eu senti muita alegria...”; “Eu não sabia o que ia fazer”; “Primeiro eu não sabia o que eu fazia, eu fiquei modelando a argila e fico pensando, aí ficou o formato de um coração, então tá, fiz um coração, vou fazer um coração maior para fazer um bolo. Daí eu fiz o bolo e sobrou um pedaço de argila e eu lembrei da minha cachorra e daí faz um ano que ela morreu e daí por isso que eu fiz. Porque aquele dia que eu fiz, foi o dia que ela morreu no ano passado. Daí eu fazia o aniversário dela”; “Eu gostei... a primeira vez que peguei foi bem melequento, aí as mãos ficaram tudo grudenta, assim...”; “Só os psicólogos ouvem a gente”.

Talvez esta tenha sido uma experiência nova para eles... olharem para a sua obra e falar sobre ela, pois acredito que na escola eles façam as “tarefas” dadas pelo professor, incluindo arte e música, mas não tem um momento para refletir sobre o que fizeram e muito menos ter um adulto para ouvir o que eles “pensaram/sentiram” quando fizeram a obra.. (GILANA TASCHETTO, 2019).

As duas últimas aulas constataram o que, a educação pode aprender e ensinar com o barro: a escuta e possibilidade de demonstração, do que se está sentindo. Vivemos no dia a dia situações que não nos permitem essas duas manifestações. Somos sugados pelos afazeres diários sem o tempo para nos percebermos em nossas ações e nossas emoções. Os afetos são constantes, mas não damos o tempo necessário para permitir que eles nos autorganizem.

Na oitava aula, Gilana optou por realizar uma metodologia que envolvesse a brincadeira, já que as duas últimas aulas giraram em torno da argila e fenomenologia. Foi uma aula em que a agitação foi visível, novamente, por conter exercícios que exigem da parte deles bastante movimento, mas há a dificuldade de não falar. Até mesmo o segmentar de pescoço foi rápido e sem seguir o ritmo da música. Depois de pedir que deitassem no chão, sob alguns protestos, foi proposto um momento de relaxamento. Voltar para si e seu corpo. A demora para este contato é bastante clara. A inquietação se torna presente aos olhos, pois eles não relaxam, ficam se mexendo, como se não fosse confortável aquele estar, mas depois de um bom tempo, percebe-se que com uma música mais tranquila e induzindo à calma, eles entram no clima.

Me pergunto: E o quanto os professores se sentem assim (frustrados e tristes) no dia a dia escolar??? Como as crianças, e nós, como estudantes, não nos damos conta dos momentos “mágicos” que nos são oferecidos pois tudo entra numa rotina, quase vazia, de cumprir tarefas por que são preciosas cumprir, sem que isto nos dê satisfação ou alegria... (GILANA TASCETTO, 2019).

Por ter observado que as crianças diante de um material metodológico diferenciado demonstraram estar em maior sintonia consigo e conseguir silenciar diante dos outros, a facilitadora propôs para a nona e a décima aula um momento para usar a criatividade através de colagem de figuras. Ela separou muitas folhas de revistas para estas aulas. Não permitiu que eles procurassem por si mesmos e isso gerou uma reflexão importante acerca das escolhas. Quando é que permitimos que as escolhas sejam feitas sem intervenções? Esse direcionamento acontece frequentemente em nossa educação. Acabamos sendo moldados pelo pouco tempo, pelo temor da desordem.

Depois de ter iniciado a segunda aula sem a roda, apenas com uma música para explicar e introduzir a atividade, Gilana, em seus relatos demonstrou a preocupação do quanto os educadores devem dedicar-se à preparação das aulas e, em muitas ocasiões, não obter o resultado almejado. Porém isso, em momento algum a fez desistir. Na educação formal, muitos educadores são tomados por este sentimento, mas permanecem firmes no propósito de estar junto àqueles que estão em processo de formação e precisam de nós, adultos e educadores, o amor, o carinho e a possibilidade de ser e estar num espaço-tempo propício para a solidificação de uma vida saudável.

Esta aula foi muito difícil de conduzir... pensei que eles ficariam em silêncio ao fazer uma atividade de criatividade, assim como havia acontecido na argila, mas tudo no mundo infantil é surpresa (GILANA TASCETTO, 2019).

Para iniciar a atividade da colagem, a educadora colocou no centro da roda, várias destas, inclusive a que ela mesma fez. Ela relembrou da necessidade do silêncio, da colaboração e do respeito na hora que outra criança vai falar. Disse que a gravura é uma expressão que a gente não entende quando nos são colocadas à frente, sem escolher.

Para dar início a expressão dos sentimentos, decidir começar falando sobre a colagem que eu havia feito ao preparar a aula. Expliquei o que senti quando vi as figuras e fui juntando. Falei sobre cada figura que estava na minha colagem. Falei sobre a gravura da natureza e nossa responsabilidade de preservar o planeta que vivemos. Sobre a mulher que olha para vários lados e que quer atender várias coisas ao mesmo tempo, que não sabe onde vai.

A criança me lembra a minha infância que eu que e acho que tinha aquele sorriso.
A delicadeza da flor, que eu “perdi”.
Uma outra mulher, olhando para trás/passado e outra para o futuro/iluminado... e
que eu posso sorrir... posso ser mais alegre.
Isto veio hoje, “de repente eu estou aqui com vocês para aprender a olhar para a
criança que eu fui e ter esse sorriso agora como mulher mais velha”.
Frase: “Vivendo e aprendendo”... “eu ainda estou aprendendo, e aprendendo
muito!!” (GILANA TASCHETTO, 2019).

Figura 1 - Imagem da educadora



Fonte: Registrado pela autora.

Todos que estavam presentes nas aulas participaram da colagem, embora, na hora de falar sobre ela, muitos não o fizeram. Essa expressão verbal de sentimentos, de pensamento e do motivo pelo qual fez alguma coisa ainda é reprimido pela nossa sociedade. O que se fala, pensa ou sente, ao ser demonstrado, vem sempre com alguma crítica de quem escuta. Essa maneira como nos comportamos, reflete nas atitudes das crianças.

A construção da imagem abaixo e o relato da criança que fez retoma uma parte das reflexões desta dissertação. Fora de nós está o que muitas pessoas acreditam que seja o essencial. Nossas crianças aprendem isso desde muito cedo. Olhar para fora e não para dentro.

Figura 2 - Imagem do robô



Fonte: Registrado pela autora.

Sobre a imagem a e ao diálogo sobre ela a Gilana relata:

É o segundo super-herói preferido. Perguntei o que o Super-herói representa para ele e ele disse “o salvador do **meu** mundo”. Quando perguntei se ele tinha percebido que a figura falou com ele, ele ficou meio encabulado. Perguntei se queria um abraço e ele fez sinal que não, mas eu me aproximei e ele me deu um abraço forte (GILANA TASCETTO, 2019).

Outra imagem e relato de uma das crianças foi muito instigante, pois ela se referiu a ela mesma como uma criança cristal, mesmo não tendo noção do que seria isso. “Por meio de processos de abstração, o homem procura ‘um ponto de tranquilidade e refúgio’” (SILVEIRA, 2015, p. 20). Por isso: “A abstração, para Jung, consiste na produção de um movimento de refluxo, de introversão da libido que está aderida aos objetos, tendo por consequência a despotencialização desses objetos” (SILVEIRA, 2015, p. 20).

A imagem é uma linguagem que tem a capacidade de expressão do inconsciente, trazendo à consciência acontecimentos interiores.

Figura 3 - Criança cristal



Fonte: Registrado pela autora.

Gilana reproduziu este momento, que foi gravado em áudio:

“Meus sentimentos estão aqui nestes papéis. Às vezes eu sou guerreiro, outra vez eu sou um bebê, outra vez eu sou dragão, outra vez estou guerreando, outra vez eu sou cristal”.

Um colega questionou “quando tu é cristal?”.

Ele disse: “Ah, não sei explicar!” (GILANA TASCETTO, 2019).

Neste diálogo entre as crianças, as crianças e as gravuras, e as crianças e a educadora-facilitadora comentou diante de todos:

E acrescentei; “todos nós temos um cristal dentro de nós”, e falei de mim, que “uma vez uma pessoa me disse que eu era um cristal bruto, que cada pessoa que chegava perto de mim tirava um pedaço... (eu era muito boa e as pessoas me faziam de boba)”

“Então, todos nós temos um cristal dentro de nós que precisa ser cuidado com muito carinho, assim como um bebê, e todos nós também temos um guerreiro que as vezes a gente abafa ele... e essas coisas surgem na gravuras”.

Então falei que quando chegassem em casa, “vocês olhem essas gravuras. Assim como eu que fiz a minha gravura e no dia não entendi o que eu fiz, as cosias foram aparecendo depois” (GILANA TASCETTO, 2019).

Quando uma das crianças relatou sobre as suas percepções de sua colagem e que uma delas era de que era “um cristal”, pode-se perceber o quanto sua intuição, nesse momento, projetou seu inconsciente, revelando seu estado instintivo, que para Jung traduz-se na concepção do Si mesmo, *o self*.

O centro organizador de onde emana essa ação reguladora parece ser uma espécie de “núcleo atômico” do nosso sistema psíquico. É possível denominá-lo também de inventor, organizador ou fonte das imagens oníricas. Jung chamou a esse centro de *o self* e o descreveu como a totalidade absoluta da psique, para diferenciá-lo do *ego*, que constitui apenas uma pequena parte dela (VON FRANZ, 2016, p. 212).

Essa percepção de Si mesmo diante do grupo, revela o quão é importante proporcionar rituais que produzem efeitos espontâneos, sem constrangimentos, para que cada um, cada uma tenha a oportunidade de revelar seu interior.

Em o Poder do Encontro – a origem do cuidado, Roberto Crema (2017) reafirma em um capítulo a ideologia do sistema de Rolando Toro, que denuncia

[...] o esquecimento dos sentidos e dos movimentos básicos da existência, como respirar, caminhar, partilhar emoções, sentimentos e afeto, a partir da sua própria inquietude e indignação frente às forças normóticas do conformismo do automatismo cego de um sistema que transforma o ser humano em objeto descartável (CREMA, 2017, p. 53).

E elucidada o quão é importante e necessário cultivar a matriz do cuidado que é o Encontro.

Nesta aula, em especial, houve a manifestação de vários encontros: entre as crianças, entre as crianças e suas obras, entre a educadora e as crianças, entre os seres e seu interior.

Figura 4 - Pássaros



Fonte: Registrado pela autora.

Em um outro relato e exposição de uma das crianças, a manifestação do gosto pela cor ficou evidenciado, tanto na fala quanto na colagem, porém uma figura de cor diferente estava destacada e a fala mencionando a figura dos passarinhos, em verde, foi a seguinte: “Os dois passarinhos que estão fazendo carinho, estão juntos”.

Porém, nem todas as demonstrações foram feitas sobre o que é belo e bom. As crianças conseguem demonstrar o que os inquietam e o que os afetam de forma controversa. O relato de uma das crianças, da Gilana e as imagens que estão a seguir, revelam.

Figura 5 - Os homens azuis

Fonte: Registrado pela autora.

Os homens azuis “é a raiva que eu tenho e às vezes eu me descontrolo”.

O diamante é o que ela tem dentro do coração, que às vezes é bem bonito mas às vezes fica vermelhinho.

A moça e o cachorro representam ela e o companheiro que ela tem.

O céu cheio de estrelas são os desejos que ela gostaria de ter (GILANA TASCETTO, 2019).

Crianças passam a acreditar naquilo que nós, adultos, mostramos em ações para elas. E quando uma criança fala da fé, sem envolver qualquer tipo de religião, é necessário acreditar

que as demonstrações de carinho, respeito e esperança são primordiais para que todos nós amemos, a nós mesmos, os outros e o universo.

Figura 6 - Fé e flores



Fonte: Registrado pela autora.

Sobre a imagem, a criança declara:

Representa a FÉ do mundo, que às vezes tem pouquinho, que é a flor pequeninha, e às vezes tem bastante que é a flor grande (indicou com o dedo a flor rosa abaixo da palavra). Daí tem vários tipos de fé, que nem os vários tipos de cor e flor.

Após o relato das crianças sobre as colagens, percebeu-se que eles ficaram calmos e quietos. Porém a Gilana, seguindo o planejamento de sua aula, retomou a roda e a música. As crianças se agitaram e a educadora, ao fazer seu relato, posteriormente, percebeu que poderia tê-los deixado contemplando as suas obras, que fora um momento de introspecção, que durante os movimentos com a música não estavam acontecendo.

Mas apesar de todas as inseguranças, do sentimento de caos, eu tinha muita confiança no sistema Biodança, eu me sentia como sendo um instrumento de passagem do novo conhecimento e isto me levou a persistir, a não pensar em desistir, em nenhum momento...

Eu acreditei e acredito que a proposta de apresentar “um outro movimento” para despertar nas crianças o vínculo com eles mesmos, para se respeitarem com afeto, para depois terem relações mais saudáveis com os outros, era e é possível mesmo diante do caos (GILANA TASCETTO, 2019).

As aulas onze e doze foram destinadas novamente para a argila, já que a primeira aula havia sido bem positiva em relação a introspecção das crianças. Na primeira dessas duas

aulas, a Gilana deixou a parte da roda inicial mais restrita para que pudessem ter mais tempo com a argila e deste modo eles puderam extravasar mais lentamente seu interior, na argila. As crianças se dedicaram a este momento com mais suavidade e mais concentração. As obras eram visivelmente mais elaboradas e continham mais detalhes, demonstrando que eles conseguiram mergulhar em suas sensações, conseguindo exprimir suas emoções.

Na décima segunda aula, todos ficaram em roda para poder olhar com carinho para as obras que haviam sido feitas na aula anterior. Cada um, cada uma pode verbalizar o que tinha feito e quais os motivos que levaram ao final de cada produção. As crianças conseguiram de forma mais harmoniosa que em outros encontros, falar sobre suas expressões, na argila.

A obra abaixo é de uma criança que, na maioria das aulas não demonstrou interesse nas consignas, nas atividades, na proposta. Foi dispersa, ativa e conversou quase sempre. Negava-se em fazer os exercícios propostos e mostrava descontentamento nas conduções. No primeiro contato com a argila, foi a primeira que demonstrou verbalmente que era nojenta a massa de barro. Sua primeira obra fora rejeitada pelo pai, segundo seu relato. Mas nessa segunda oportunidade de estar em contato com a argila foi revelador o quanto esta criança demonstrou seus sentimentos. “Enquanto os colegas falavam ela “destruiu” a palavras “Feliz aniversário” e embaixo tinha “escrito/arranhado” a palavra “amor” (GILANA TASCETTO, 2019).

Figura 7 - Feliz Aniversário



Fonte: Registrado pela autora.

Em outra obra, de uma outra criança, com poucas manifestações positivas sobre as aulas, tivemos outra surpresa. Sua obra havia quebrado de uma aula para outra, estava muito seca. A criança não se importou com o que quebrou, verbalizando isso, e acrescentou que o que era importante estava intacto.

Perguntei o que era o “grande que tinha quebrado” que, no dia da argila tinha caído, e ela disse que podia quebrar.

Janaina pediu para ela falar no ouvido e ela contou.

Eu falei para ela que quando olhei vi uma peça de teatro, com um gigante, um bebê chorando... achei interessante e fiquei admirada que ela fez muitas coisas... parecia um cenário...

Para Janaina ela contou que era uma cena de um seriado em que há um homem mau (a escultura grande que ela disse que podia ficar quebrada), mas que o bem vence (GILANA TASCETTO, 2019).

Figura 8 - O bem vence



Fonte: Registrado pela autora.

Esta aula foi surpreendente pela conexão que eles estavam tendo com suas obras e com as falas dos outros. Expressar suas vidas e suas histórias no barro permitiu aproximá-los do seu interior, o encontro mais amoroso que podemos ter.

A Biodança em argila, que foi um processo de integração no projeto inicial dos encontros, proporcionou às crianças uma entrega de si e uma capacidade de imersão e de amorosidade no contato com o barro. A representação simbólica do sentimento delas foi possível, graças à experiência vivida.

A grande maioria das crianças adora mexer na argila. É só disponibilizar, dar liberdade, que eles já naturalmente vão fazendo a festa. Alguns passam no rosto, colocam na boca, cheiram. Fazem uma obra, brincam um pouco, interagem com os amigos e em seguida inventam outra coisa. Às vezes fazem 3 a 4 obras em meia hora (TREVIZAN, 2019, p. 70).

Fluir diante de uma criação é importante para potencializar o aprendizado. Por isso, a Biodança em argila proporciona a integração da identidade, pois revela uma prática que contempla os quatro elementos da natureza, o ar, a água, o fogo e a terra além de si mesmo com as emoções e os sentimentos. O ato de argilar, percebendo a prática das crianças, é amoroso, vital e cheio de afeto. Regressar a si mesmo é retornar à origem, é manifestar a renovação existencial por meio de um ritual. A Biodança e a Biodança em Argila possibilitam este retorno de forma criativa e reavivando o projeto vital.

A última aula aconteceu no meio de um feriado e um final de semana, por isso havia poucas crianças neste dia. Mas o significado dela foi muito grande.

Antes de ir buscá-las, coloquei um cartaz no centro do salão, com a palavra Biodança e o símbolo da garça, para fazermos uma mandala durante a aula. Fiz uma roda com elas, em volta do cartaz e expliquei que a Garça é o símbolo da Biodança, que tem o movimento livre. A Garça representa a leveza, para nos expandir, voar longe para outros lugares e que eu esperava que eles tivessem aprendido um pouquinho disto... pois a Biodança busca, assim como a garça, que a gente se expanda e se lance em voos livres e leves (GILANA TASCHETTO, 2019).

A aula teve início com a formação da roda, com uma música mais lenta e a facilitadora pediu que eles fechassem os olhos para sentirem a música. Lentamente todos foram direcionados ao chão, sentados. Neste clima foi solicitado que cada um colocasse ao redor da figura da garça uma palavra que simbolizasse o que havia sido as aulas de Biodança para cada um.

Falei “agora que cada um escreveu a palavra e cada um achou a luz dentro de vocês... o que é o que mais ilumina, que traz mais luz???” e respondi O SOL “então vamos fazer um sol (mandala), colocar os raios com as palavras de vocês”
Foram colando as palavras no cartaz.
Tudo transcorreu no mais absoluto silêncio, algo muito novo para mim. (até parecia uma aula de adulto... (risos)... acho que foi para fechar com chave de ouro)
Quando finalizaram, eu disse: “A gente fez um sol, o sol que brilha dentro de nós, que desperta todos os dias, mesmo quando chove que eu desejo que vocês sigam o caminho de vocês... que vocês conservem o sol de cada um”.
Pedi para formarem uma roda e olhar as palavras que elas colaram... E DISSE “a gente muda de dentro para fora” (GILANA TASCHETTO, 2019).

No momento seguinte, o exercício foi conduzido para que cada um pudesse perceber o sol que tinha, nos outros, de uma maneira bem simples, mas profunda. Cada um teria que

dizer para o seu par uma palavra boa, construtiva. A roda ia girando e todos puderam dizer para todos.

[...] agora que tinham acessado a luz e que perceberam que tinham conhecido coisas boas com a Biodança falei que íamos fazer um exercício de enxergar a luz e colocar luz no colega (GILANA TASCETTO, 2019).

Na próxima atividade eles puderam brincar de uma forma diferente da habitual, fazendo escultura uns nos outros,

[...] deixamos um pouco da gente no colega, cuidamos como se fosse uma flor ao fazer a escultura. Quando fizemos as esculturas, mexemos na terra, adubamos a terra e agora toda flor, para florescer, precisa ser regada... então nós vamos aguardar esta planta... (GILANA TASCETTO, 2019).

E desse modo a facilitadora ia conduzindo de forma segura e confiante a progressão de cada um.

Ao rever esta aula fiquei muito feliz e emocionada... finalmente silêncio! Não sei se foi pelo fato de ter somente meninas, apesar de ter umas mais agitadas. Mas veio a lembrança que na aula 3 e nesta aula eu trabalhei mais a fluidez e afetividade, e eles serenaram e se integraram mais.

Então dá para concluir que com eles só deveria ter trabalhado afetividade, sem brincadeiras lúdicas... direto na parte “baixa da curva”.

Esta aula e a 3ª foram aulas que eu senti que deveria repetir e quem sabe fazer com os pais dessas crianças.

Talvez também me falte uma fala “mais infantil”, menos racional, pois apesar da aula afetiva eu sinto uma certa “dureza” na minha voz e no meu movimento... a preocupação de “executar/fazer” que talvez acompanhe todos os professores, cheios de preocupações de adultos, e daí, eles e eu, colocamos a meta na nossa frente, as preocupações e esquecemos de desfrutar a caminhada... isto dá uma longa reflexão... Como atingir essa sabedoria???? Talvez como muita dança de fluidez e afetividade... (GILANA TASCETTO, 2019).

O encontro terminou com o agradecimento da Gilana para as crianças e o registro fotográfico dos que estavam presente junto com a mandala que fora produzida. Segundo Dibo (2006, p. 2006):

A expressão mandala provém de uma palavra da língua sânscrita, falada na Índia antiga, e significa, literalmente, um círculo, ainda que também (como composto de manda = essência e la = conteúdo) seja entendida como “o que contém a essência” ou “ a esfera da essência” ou ainda “o círculo da essência” (Green, 2005, p. 7).

Este símbolo emergiu de uma totalidade de encontros em que o corpo, manifesto de afeto, procura constantemente o centro, pois “[...] o inconsciente é caótico por natureza e para ser integrado há a necessidade de símbolos organizadores” (BOECHAT, 2014, p. 142), o mandala configura, nesse sentido, uma ordem e uma centralização.

Figura 9 - Mandala



Fonte: Registrado pela autora.

As palavras da Gilana reforçam meu entendimento de que experiências que potencializem a afetividade possibilitam que o sagrado se manifeste, em que a vida de cada um e de cada uma se nutre pelo encontro. Da dança circular da vida, passamos por inúmeras experiências que nos proporcionam o encontro conosco, com os outros e com o Universo. O encontro potencializa a afetividade, conseqüentemente, o viver.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamamento
Somos la memoria del mundo.
Sólo debemos recordar lo que está en nuestras células.
Los frutos del verano.
El amor voluptuoso.
La capacidad de ponerse en el lugar del otro.
El contacto.
El coraje de innovar.
El abrazo, el adiós y el encuentro.
El mar en nuestra piel.
La música de la vida.
La danza de la vida.
Biodanza nos devuelve la memoria ancestral la posibilidad
absoluta de amor.
Rolando Toro Arañeda

Ao rever toda a trajetória do processo de estudo e pesquisa para escrever esta dissertação, reafirmo a importância dos processos da educação que são pautados em metodologias que envolvam o afeto e a criatividade e perpassem por um contexto individual de cada ser presente no espaço escolar. Para tanto, compreender que o ensino- aprendizagem do ser não é unilateral e sim, relacional, possibilita a visão de que a experiência vivida em espaços educacionais potencializa movimentos que podem contribuir para uma constituição identitária fortalecida.

Encaminho meus últimos olhares fazendo um *chamamento* junto com Rolando Toro Arañeda, pois quando iniciei todo o processo de estudo sobre o tema que envolve a Biodança, percebi o quanto ainda é pouco proporcionado momentos significativos em Instituições escolares para vivenciar e potencializar a afetividade entre as relações e, conseqüentemente o quanto a criatividade é importante para proporcionar um olhar sensível sobre o contexto em que se vive. Por isso, faço minhas considerações em uma perspectiva da poesia deste grande ser humano que pensou em um sistema integrador para que se conceba, todo e qualquer ser humano, como ser único e integrado. “Para viver melhor precisamos de um sentimento de intimidade, de união agradável e de beleza estimulante. Nessa necessidade natural se baseiam os objetivos da Biodanza” (TORO, 2002, p. 13).

Somos la memoria del mundo, pois somos concebidos num tempo e espaço que já havia sido preparado para nós por outras pessoas, em um tempo e espaço em que outras histórias foram importantes para que a nossa fosse fundamental. E nesse tempo histórico, faço memória do processo educativo de cada um de nós, que perdura por toda a vida e acontece em

qualquer lugar, em distintos espaços do viver. A aprendizagem compreende uma espaço-tempo relacional com tudo o que nos envolve, “[...] o mundo que vivemos começa a existir no momento em que o criamos através de nosso fazer” (MATURANA apud PELLANDA, 2009, p. 21).

Sólo debemos recordar lo que está en nuestras células, pois somos o nosso corpo e as conexões desse com tudo que nos cerca. Somos uma grande interação do nosso sistema biológico e de nossas funções psíquicas com todo o Universo. Durante séculos, fomos intencionados à fragmentação do corpo e mente e, com isso, tivemos como uma das consequências, o adoecimento. O sagrado, que é o nosso corpo, a nossa vida, uma potência que nos empodera, faz-nos aprendizes quando tecemos relações significativas para nosso aprendizado e consequente auto-organização.

Los frutos del verano, passam a existir à medida que cada ato, cada ação nossa, produz um efeito na vida. Somos todos acometidos de bons e maus encontros, pois o conhecimento é um processo vital que não está desvinculado de relações. Para entendermos as manifestações de nosso ser, é preciso um entendimento, uma compreensão do mundo. Para isso, o espaço escolar institucional, revela-se um seio de oportunidades para viver experiências fecundas e integradoras que intensificam a manifestação da existência no Universo. “A vida é realizada e confirmada na concretude do cada-dia” (BUBER, 2001, p. 20).

El amor voluptuoso nos concede o cerne do viver, pois “[...] os seres humanos vão se transformando através do tempo pela prática do amor” (PELLANDA, 2009, p. 82). Esse fenômeno evolutivo faz parte de todo o processo biológico do ser e nos constitui como a espécie dos seres que somos. “Maturana elabora a teoria da Biologia do Amor. Para esse cientista, o amor é a emoção básica do viver humano, pois ele teria dado origem à própria espécie” (PELLANDA, 2009, p. 81).

As práticas educativas que nos levam a um processo de viver para a autonomia, provocam uma atitude amorosa em relação às nossas experiências. Isso quer dizer que, ao nos depararmos com a nossa existência, o movimento acerca de cada situação nos complexificam, tornando-nos seres designados à construção para uma vida sensível e amorosa.

La capacidad de ponerse en el lugar del otro. O contato com os outros seres nos revela quem somos, pois, a nossa identidade surge de uma inserção comunitária. Somos afetados pelas relações e nossas ações, sendo que, decorrentes de desejos e emoções, também afetam quem nos circunda. Revelar-se no outro é possibilitar uma transformação em nós mesmos. Conceber que nossas emoções e sentimentos acontecem no corpo e que este é uma dinâmica de forças que, em contrapartida com o universo, efetua variações de experiências

que podem nos levar a compreender o que nos determina. “O ser vivo atua sobre as circunstâncias que constituem o campo energético e material no qual se encontra, ao mesmo tempo em que as circunstâncias atuam sobre ele, perturbando-o” (MÜLLER, 2015, p. 54).

Isso significa entender que, nessas circunstâncias, o outro faz parte ativa e viva. Conceber-se nesse outro e nesse espaço de aprendizado requer, de cada um de nós, um processo de auto-organização para que sejamos capazes de nos integramos.

El contacto. O tato supera o sentido da interação, é através do toque que estabelecemos o contato físico em uma relação. Nas vivências que aconteceram com as crianças quando oportunizado este momento, percebeu-se que a vida se transmuta através da sensibilidade. O afeto se manifestou em pequenos gestos, de delicadezas e até mesmo de algumas manifestações de rejeição, mas todas essas manifestações só foram prováveis, porque foi possível participar de uma experiência sensível.

A individualização de nossas sociedades tende a construir um “espaço reserva” (Simmel) entre “si” e o “outro”, permitindo a preservação de si no âmago de sociedades onde sempre menos se vive juntos, e cada vez mais um ao lado outro. Sociedades onde “mim, pessoalmente eu” domina o “nós outros”, onde a civilidade torna-se um empenho forçoso e não mais uma evidência coletiva (BRETON, 2016, p. 269).

El coraje de innovar. O aprendizado se dá no ato educativo e para que este ato seja transformador, faz-se necessária a ousadia e, com ela, a consciência de que amor é o elemento que atravessa o processo de aprendizagem. Para um educador que se revê, constantemente, no ato de educar e revê suas metodologias neste ato, constitui uma percepção de que o sentido da vida de cada um de nós está no fato de que a nossa aprendizagem acontece em ato e nas relações. Portanto, para Toro: “[...] todos os seres humanos nascem dotados de potenciais genéticos que precisam encontrar no estilo de viver as inúmeras possibilidades para sua expressão” (SOUSA, 2006, p. 150).

Proporcionar um espaço, em Instituições Escolares, para potencializar a afetividade e as relações de encontro, envolvendo o corpo, as emoções e sentimentos, projeta em mim, como educadora, a esperança de que um espaço-tempo para o ensino-aprendizagem humanizador seja primordial para a educação básica, onde educador e educando se constroem juntos, em sintonia.

El abrazo, el adiós y el encuentro. Nossas escolhas nos oportunizam a integridade da vida. São elas que nos constituem como seres relacionais com o universo e sob suas consequências somos ativados a uma força vital que nos acompanha por toda a existência.

Fazer escolhas em relação aos acontecimentos e às pessoas as quais convivemos, fortalece e nos identifica, pois somos movimento constante.

Nós somos o que pensamos e o que pensamos que somos modela o nosso ser-estar-e-agir-no-mundo. Mudar o mundo é abrir o olhar, é habitar a Presença, é escutar o Instante, é despertar no processo. Mudar o mundo é mudar o olhar, é ampliar a escuta, é renovar o pensar e o imaginar...agora (CREMA, 2017, p. 77).

Na vida, há quem nos envolva em seus braços, há quem nos abandone, mas, sobretudo, há àqueles que nos permitem o encontro, potencializando o mais sagrado de nosso interior. Nesta pesquisa, o que mais foi observado foram as nuances dos encontros e como elas repercutem na singularidade de cada um. O olhar para os fatos que aconteceram foi revelador no sentido de perceber que cada um, cada uma que participou do processo das aulas de Biodança, demonstrou que a afetividade é importante para que o processo de aprendizagem produza efeitos potentes na construção da identidade.

El mar en nuestra piel. As infinitas possibilidades de aprendizagem se configuram em nosso corpo. É ele que nos mostra as potencialidades de viver em plenitude. A experiência do sensível que se revela, na Biodança, tem sentido quando a criatividade se revela na vivência e é perceptível no corpo. Manifestar de diferentes formas os movimentos que transpõem o interior faz da metodologia da Biodança uma possibilidade de expressar a subjetividade. Um mar de possibilidades para a individualidade de cada ser, pois “[...] nossa grandeza se encontra em nossa vida, [...] nós somos ao mesmo tempo a mensagem, a criatura e o criador” (TORO, 2002, p. 88).

La música de la vida. O bailado, o rodopiar, a fluidez de cada gesto, de cada gira, proporciona o olhar para si através das manifestações do corpo e, nesse movimento, dá-se a interação do externo com o interno. Para as crianças, que estão em processo de formação de identidade, foi proporcionado que pudessem extrapolar, através da música, muitos sentimentos que não são verbalizados. As músicas propostas para a dança da vida sempre foram acompanhadas de manifestações de muita intensidade em relação a corporeidade. Na maioria destas manifestações o imitar o outro foi marcante. Nossa sociedade nos conduz para processos de grupo que não priorizam a individualidade, pois o que todos fazem de um mesmo modo, acaba sendo apenas reproduzido.

La danza de la vida. Se, na corporeidade se dá todo o nosso processo de seres humanos e integrados, são nas experiências relacionais que encontramos a linguagem do amor. A dança da vida, a dança da alma, a Biodança, oportuniza uma experiência de

autoconhecimento através da sensibilidade do encontro. “Cada indivíduo que entra em contato consigo mesmo num processo de integração apresenta seu próprio modelo genético de respostas vitais” (TORO, 2002, p. 33).

Nos treze encontros proporcionados às crianças, na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Providência, em Santa Maria-RS, o vital para que elas pudessem participar de uma experiência de integração foi possível, porque uma facilitadora em seu processo de educar-se, tornou-se a essência para a aprendizagem de cada um. Gilana teceu, com muita amorosidade, a vida e os sentimentos de todos os que se envolveram nesta mística. Enquanto educadora, revelou a importância de se rever constantemente em processo de ensinar e aprender, num contato íntimo consigo mesma e na relação com as crianças.

Biodanza nos devuelve la memoria ancestral la posibilidad absoluta de amor. Existem muitas expressões para revelar o amor, mas na Biodança é possível resgatar o estado de graça que a vida, em suas inúmeras faces, acaba se rompendo. “A condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não tenha se hospedado no sensível” (BRETON, 2016, p. 24).

A Biodança, a dança da vida, como é chamada por muitos, resgatou em mim, através de todas as formas de pesquisa realizadas para esta dissertação, a essencialidade de uma educação, sonhada e enaltecida, por muitos, um olhar mais amoroso e sensível para o ato de educar. Este olhar, sob o viés da experiência vivida, me coloca, a caminho do mundo, ao passo que, seja tecido pelas vias do amor.

Poder fazer parte dos encontros com as crianças que se dispuseram a participar da Biodança e da Biodança com argila, mais o convívio com a Gilana, proporcionou a expansão de um vibrar quase infantil, que se desloca para um existir mais maduro e em sintonia com o universo. A pesquisa realizada não foi limitada, muito menos limitante. Ela abre precedentes para extrapolar o mundo acadêmico no que tange as linhas da afetividade nas relações, por meio de vivências em que a corporeidade seja potencializada.

Termino minhas considerações chamando a cada educador(a) de si que, na evolução de sua vida, conceda sempre espaço para o amor vital que temos em cada um, em cada uma de nós. Viver é amar. Que o amor nos permita sempre dançar. Que o amor no revele a nós mesmos, como criador e criatura. Um amor que se desdobra em muita persistência, numa postura educativa de rever-se, de enfrentar a si-mesmo, os medos e a ousadia de viver a educação como ato de criação. Finalizo esse trabalho, indagando sobre possíveis ampliações observadas e relatadas na prática da facilitadora de biodança, para os educadores: será que o fato da implicação do educador e da constante revisão de si-mesmo no

ato de educar potencializa transformações no ato de educar? A educação, assim como foi observado na experiência da Biodança na escola, pode ser pensada como um ato criativo? Deixo essas perguntas para novas possíveis pesquisas e pelas inquietações que me foram geradas nessa pesquisa vivenciada com Gilana que provocaram mudanças em minhas percepções de pesquisadora e educadora.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BESERRA, L. C. Pedagogia biocêntrica: uma tendência evolucionária em educação. In: FLORES, F. E. V. (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 41-49.
- BIRK, B. O. *O Sagrado em Rudolf Otto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.
- BOECHAT, W. *O livro vermelho de C. G. Jung: jornada para profundidades desconhecidas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BOFF, L. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- BRASIL. Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 mar. 2017. <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/141355541/dou-secao-1-28-03-2017-pg-68>>. Acesso em: 09 mar. 2018.
- BRETON, D. L. *Antropologia dos sentidos*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. Tradução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- CECCON, R. P.; HOLANDA, A. F. Interlocução entre Rudolf Otto, Carl Gustav Jung e Victor White. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 63-77, abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- CHAUÍ, M. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHEVALIER, J.; GHERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: J. O. Editora, 1988.

CREMA, R. *O poder do encontro: origem do cuidado*. São Paulo: Tumiak Produções; Instituto Arapoty; Unipaz, 2017.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAUSTER, T. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, p. 39-56, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/linhascriticas/article/view/4465>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DIBO, M. Mandala: um estudo na obra de C. G. Jung. *Último Andar*, São Paulo, n. 15, p. 109-120, dez. 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/ultimoandar/download/UA_15_artigo_mandala.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ECHEVERRÍA, R. *Ontología del lenguaje vs. Biología del amor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica, 2016.

ESPINOSA, B. *Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência*. Tradução de Marilena de Souza Chauí et al. 3. ed. São Paulo: Abril, 1983 (Coleção Os Pensadores).

FLORES, F. E. V. Educação biocêntrica: Por uma educação centrada na vida. *Pensamento Biocêntrico*, Pelotas, v. 2, p. 41-57, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_02.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

GAUMOND, MI. *Presença no corpo: eutonia e psicologia analítica*. 1. ed. São Paulo, Paulus, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

JULIATTO, C. I. *O horizonte da educação: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida*. Curitiba: Champagnat, 2009.

JUNG, C. G. *Tipos Psicológicos*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.

_____. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, C. G. et al. (Orgs). *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 3. ed. especial. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016. p. 15-131.

KUSCH, R. Anotaciones para uma estética de Ió americano. In: KUSCH, R. *Obras completas*: Tomo IV. Editorial Fundacion Ross, 1978. p. 89-111.

MACHADO, R. N.; WINOGRAD, M. A importância das experiências táteis na organização psíquica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 462-476, dez. 2007.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENEZES, A. L. T.; BERGAMASCHI, M. A. *Educação Ameríndia, a dança e a escola Guarani*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da Pele*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1971.

MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MÜLLER, C. A. *Emocionar: experiências enquanto acontecimentos utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação*. 2015. 167 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NARANJO, C. *Mudar a educação para mudar o mundo: o desafio do milênio*. Brasília, Editora Verbena, 2015.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zarathustra*. Versão para E-book. EbooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PELLANDA, N. M. C. *Maturana & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

REIS, A. C. *A dança da vida: a experiência estética da Biodança*. 2012. 155 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado e Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SARTRE, J. *O ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SIGNOR, D. *Fenomenologia das emoções: biodança em argila*. Santa Maria: [s.n.], [201-].

SILVEIRA, N. *Imagens do Inconsciente: com 271 ilustrações*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUSA, A. M. B.; MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. *Módulo 1: gestão do cuidado e educação biocêntrica*. Florianópolis: UFSC-CED-Nuvic, 2010.

SOUSA, A. M. B. *Infância e violências: o que a escola tem a ver com isso?* 2002. 223 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. Educação biocêntrica: um caminho para superação da violência escolar. In: FLORES, F. E. V. (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 143-157.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946*. Nova York, 22 jul. 1946. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SUNG, J. M. *Educar para reencantar a vida*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORO, R. *Teoria da Biodança: Coletânea de textos*. Fortaleza: Editora ALAB, 1991.

_____. *Biodanza*. São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

TREVIZAN, R. *Biodanza em argila: um caminho potente para harmonização do ser*. Paraí: [s.n.], 2019.

VECCHIA, A. D. *O pensamento pedagógico biocêntrico*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 2009.

VON FRANZ, M. L. O processo de individuação. In: JUNG, C. G. et al. (Orgs). *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pinho. 3. ed. especial. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2016. p. 207-307.