

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rodrigo José Madalóz

TRANSformAÇÕES PESSOAIS: NO EMBALO DAS
DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS O REENCONTRO
COM A NATUREZA DO SER

Passo Fundo

2016

Rodrigo José Madalóz

TRANSformAÇÕES PESSOAIS: NO EMBALO DAS
DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS O REENCONTRO
COM A NATUREZA DO SER

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Graciela Ormezzano para fins de obtenção do título de Doutor em Educação.

Passo Fundo

2016



Dedico a ti, Neiva Teresinha da Rosa Deon,
que nos deixou com um gosto de “quero mais!”.

AGRADECIMENTOS

Muitos seres de luz estiveram comigo nesta caminhada e é a eles que rendo minha gratidão, pelos momentos de acolhida, reflexão, crescimento e aprendizagens. O doutoramento é uma etapa de desapegos, de instabilidades e de movimentos. De 2012 até então, o universo conspirou a meu favor, colocando-me numa posição de (des) construção diária de minha identidade como ser humano, profissional, companheiro, colega, amigo e filho. Estive longe e perto ao mesmo tempo, (in) sensível aos chamados e apelos pela presença do corpo e da alma. Ao mesmo tempo em que meu ser é tomado por um sentimento de gratidão, desculpo-me, porque apesar de ter tentado não me ausentar, “perdi” momentos que talvez não se repetirão, mas relutei e persegui meus objetivos; se eles foram os mais corretos ou não, não sei, mas lá no fundo sabia que o tempo da colheita viria.

Minha gratidão aos professores, mestres, doutores, funcionários e colegas das diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, turma 2012/2, pelo tempo, pelas trocas, pelo incentivo, pela parceria, pelas palavras, pela presença constante, pelo profissionalismo, enfim, pela forma respeitosa, competente e ética que conduzem este Programa.

Minha gratidão a Professora Dra. Graciela Ormezzano, fiel escudeira, orientadora, ser humano que a divindade trouxe a este plano para guiar-me nas (in) certezas do conhecimento e da vida, encorajando-me, desafiando-me, desestabilizando-me quando acreditava estar convicto. Saiba Graciela que tens um jeito todo especial de ser, és original e tal adjetivo é para poucos na Academia. Aprendi contigo a ser mais *light*, mais eu. Teu olhar transmite a força de uma guerreira que luta diariamente por um mundo melhor, de paz, de união e de desprendimento da luxúria, da soberba, do ceticismo e das amarras do academicismo. Gratidão infinita.

Minha gratidão aos professores componentes da banca examinadora, Professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto, Professora Dra. Neiva Inês Grando, Professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, Professora Dra. Denize Luz, Professor Dr. Jerônimo Sartori e Professor Dr. Silvio Antônio Bedin, pelo olhar sensível e crítico, pela valiosa contribuição e pelo aceite em (com) partilhar deste momento comigo.

Minha gratidão a minha família, meus pais José e Renilda, que na simplicidade de suas vidas me ensinaram valores e atitudes que um ser humano necessita: integridade e fé. A minha irmã Simone, que me presenteou com dois lindos cristais, Pedro e Helena, a qual, mesmo na ausência física, o pensamento elevou-se inúmeras vezes em prece para que a proteção divina cuidasse e guiasse seus passos. Ao Carlos, seu companheiro, meu obrigado.

Minha gratidão a ti Viviana, minha namorada, minha amiga, minha companheira, minha metade, minha confidente, meu amor incondicional. Obrigado por ser este SER tão gentil, tão belo, tão puro, tão cheio de luz, tão tudo pra mim. Sei que esta conquista também é tua. Embora tenhamos passado por provações, tu me ensinaste que enquanto há vida, há esperança. O que sou hoje tem muito de ti. És meu esteio, minha rocha, meu porto seguro. Abraçaste esta causa, este projeto como se fosse teu. Cuidou de mim, da minha saúde. Dividiu comigo teu bem mais precioso – a Joana – e isso me faz ainda mais completo. Não sei se

conseguirei retribuir um dia todo o bem que me fez e faz dia a dia, mas sei que enquanto eu existir tu continuarás sendo a minha metade, pois você me completa.

Sou imensamente grato aos focalizadores, amigos e colegas da segunda turma do Curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: introdução e instrumentalização. A Walkiria Grehs, ao Corpo Alegre e ao Ánandam Yoga e Cultura, pelo espaço, pela oportunidade de aprendizado das Danças Circulares Sagradas, pelo respeito e pelo carinho dispensado ao longo dos sete módulos da formação. A experiência ficará guardada para sempre.

Minha gratidão às instituições que possibilitaram a realização deste estudo, por acreditarem e cederem seus espaços. Aos dançantes do grupo de educadoras e do grupo de idosos que foram instrumentos essenciais, gostaria de citar nome a nome, porém, por questões éticas seus nomes serão mantidos no anonimato, mas ficarão vivos e dançantes em mim.

Meu agradecimento aos colegas do Colegiado do Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo pela oportunidade da docência no ensino superior e pelas constantes trocas, aprendizagens e incentivos. Gratidão também a todos os acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado.

Meu apreço e gratidão aos colegas educadores, educandos, amigos, familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram, desde as mais simples até as mais complexas expressões de incentivo e encorajamento.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e incentivo na forma de bolsa de estudo.

Enfim, minha gratidão ao Supremo, à Divindade que habita e faz morada em mim, aquele que transborda em minha essência e que me permite ser totalidade.

RESUMO

O estudo “TRANSformAÇÕES pessoais: no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser” seguiu um estilo de investigação pautado em sete intervenções realizadas com dois grupos distintos: um, do gênero feminino, composto por educadoras em processo de formação em serviço de uma escola pública estadual da região das Missões (RS/Brasil); outro, de ambos os gêneros, com participantes do grupo de idosos de um projeto institucional de uma Universidade da região das Missões. O objetivo primevo foi investigar o significado das Danças Circulares Sagradas (DCS) no processo educativo. Como objetivos secundários os seguintes: viabilizar a prática das DCS em forma de oficina de educação estética para dois grupos distintos; compreender a dança e sua dimensão educativa no contexto formal e não formal; estabelecer posição de escuta, análise e interpretação diante da inserção das DCS nos diferentes espaços educativos; e vincular as DCS à cultura de paz. Fizeram parte da amostra oito participantes, todas do gênero feminino, escolhidas de forma intencional pela frequência e participação nos encontros: quatro docentes da escola pública e quatro participantes do projeto institucional. Os encontros semanais divididos em três momentos: a sensibilização, as rodas e a despedida. A investigação foi norteadora por uma abordagem qualitativa, sustentada por uma Cosmovisão fundamentada no Paradigma Simbiosinérgico e Inventivo (BERTRAND; VALOIS, 1994) e valorada por um estilo reflexivo/interpretativo assentado na hermenêutica e na fenomenologia. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram o diário de campo e a entrevista fenomenológica oral, individual e aberta, gravada e depois transcrita. A questão disparadora da entrevista foi: que significado teve para você participar da oficina de DCS? Para a organização e compreensão das informações, aplicou-se o método fenomenológico proposto por Giorgi (2009) e Comiotto (1992). Foram seguidos os seguintes passos até serem atingidas as essências fenomenológicas: o sentido do todo; as unidades de significado; a transformação das expressões dos participantes em expressões psicossensíveis; síntese das estruturas de significado; e as dimensões fenomenológicas. Da aplicação do método fenomenológico surgiram as seguintes essências e dimensões que responderam à pergunta norteadora e à proposta da tese: A IMPORTÂNCIA DO GRUPO (acolhimento e aproximação; cuidado de si e do outro; confiar e sentir-se parte do grupo); SER E ESTAR SENSÍVEL, EMOÇÕES E SENTIMENTOS ((re) encontrar-se, fortalecer e celebrar; inteireza e totalidade, caminhos para a paz); INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (recordações; crianças e adolescentes: risos e choros; brincar, brinquedos e brincadeiras); DANÇA CIRCULAR E ESPIRITUALIDADE (mandala: relação exterior e interior; energia do círculo: densa e sutil; dança e meditação). Os significados atribuídos pelas participantes a partir da oficina de DCS reafirmam o potencial que as danças têm para o processo educativo nos espaços formais e não formais, pois viabilizaram a prática das DCS em forma de oficina de educação estética para os grupos participantes, assim como foi possível compreender a dança e sua dimensão educativa no contexto formal e não formal, estabelecendo uma posição de escuta, compreensão e interpretação diante da inserção das DCS nos diferentes espaços educativos como fonte potencializadora de uma cultura e educação para a paz a partir de uma cosmovisão estética pautada na formação para a sensibilidade, que percebe os seres humanos (homens e mulheres) como partícipes do processo ensino-aprendizagem. Ao ofertar a vivência das DCS em espaços formais e não formais, as DCS atuaram como potencializadoras de uma cultura de paz e não-violência.

Palavras-chave: Dança. Danças Circulares Sagradas. Educação Estética. Cultura de Paz. Processo Educativo.

ABSTRACT

"SELF TRANSformACTION (TRANSformAÇÕES pessoais): on the circular rhythm the recover with the nature of being" was a study which followed a guided research style in seven interventions with two distinct groups: the first feminine genre, composed by educators in training working in public school on the region of the Missões (RIO GRANDE DO SUL / BRAZIL); the second group, of both genders, with participants from the elderly group of institutional program of a University in Missões. First this research aimed to investigate the meaning of Circular Sacred Dances (CSD) in the educational process. As secondary objectives: facilitate the practice of CSD as a education workshop for two distinct groups; understand the dance and its educational dimension in formal and non-formal settings; establish listening position, analysis and interpretation before the insertion of CSD in different educational spaces; and link the CSD to the culture of peace. The sample included eight participants, all female, chosen intentionally by the frequency and interaction on the meetings: Four teachers from public school and four participants from the institutional project. The weekly meetings were divided into three stages: awareness, the circles and the farewell. The research was guided by a qualitative approach, supported by a worldview based on the paradigm Symbiosynergic and Inventive (BERTRAND; VALOIS, 1994) and valued by a reflective / interpretative style set on hermeneutic and phenomenology. Diary and oral phenomenological interview, individual and open, recorded and then transcribed were used to gather information. The triggering question of the interview was: what meaning it had for you to join the CSD workshop? For the organization and understanding of information, it was applied the phenomenological method proposed by Giorgi (2009, 2010) and Comiotto (1992). The following steps were followed until the phenomenological essences be achieved: the meaning of the whole; the units of meaning; participants expressions transformation in psychosensitive expressions; synthesis of meaning structures; and phenomenological dimensions. The application of the phenomenological method emerged the following essences and dimensions that answered the guiding question and the proposal of the thesis: GROUP IMPORTANCE (host and approach; care of themselves and each other, trust and feel part of the group); BE SENSITIVE, EMOTIONS AND FEELINGS ((re) meet, strengthen and celebrate; whole and entire, paths to peace); CHILDHOOD AND ADOLESCENT (memories, being child and adolescent: laughs and cries, play, toys and games); CIRCULAR AND SPIRITUALITY DANCE (mandala: exterior and interior relationship; energy circle: dense and subtle, dance and meditation). The meanings given by the participants from the CSD workshop reaffirm the potential that dances have for the educational process in formal and non-formal spaces as possible the practice of CSD in the form of esthetic education workshop for the participating groups, as it was possible to understand the dance and its educational dimension in formal and non-formal context, establishing a listening position, understanding and interpreting before the insertion of CSD in different educational spaces as potentiator and source of culture and education to peace from an esthetic worldview guided training for sensitivity, which perceives human beings (men and women) as participants in the teaching-learning process. By offering the experience of CSD in formal and non-formal spaces, CSD acted as potentiating a culture of peace and non-violence.

Keywords: Dance. Circle Sacred Dances. Esthetic Education. Culture of Peace. Educational Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira roda: Eu & Nós: compondo a roda da vida.....	121
Figura 2 - Segunda roda: o doce sabor da infância.....	127
Figura 3 - Terceira roda: adolescendo	130
Figura 4 - Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino)	133
Figura 5 - Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino)	134
Figura 6 - Quinta roda: a melhor idade.....	136
Figura 7 - Quinta roda: a melhor idade.....	137
Figura 8 - Quinta roda: a melhor idade.....	137
Figura 9 - Sexta roda: reencontrar-se	142
Figura 10 - Sétima roda: ser e sentir.....	145

SUMÁRIO

1	EMBALOS INICIAIS.....	12
2	A DANÇA NO CONTEXTO EDUCATIVO	21
2.1	O caráter educativo da dança nos diferentes tempos, contextos, modalidades: formais e não formais.....	22
2.2	Dança: uma espiral de significados.....	24
2.2.1	Dança educativa: caminhos, trilhas, marcas e impressões	35
2.3	Possibilidades para o ensino e aprendizagem da dança: da metodologia ao facilitador.....	47
2.4	Dança educativa e educação das emoções	52
3	PRELÚDIOS DO MOVIMENTO DANÇA CIRCULAR SAGRADA – DE BERNHARD WOSIEN AOS DIAS ATUAIS.....	54
3.1	Afinal, o que são as danças circulares sagradas?	55
3.1.1	Bernhard Wosien: o pai das DCS	56
3.1.2	Findhorn: a mãe/ o berço das DCS.....	59
3.1.3	A miríade de seguidores de Bernhard Wosien	66
3.1.4	O Brasil e as Danças Circulares Sagradas (DCS).....	72
3.2	A estrutura das danças circulares sagradas.....	74
3.2.1	O focalizador e a arte de focalizar	75
3.2.2	O centro e a sua importância	78
3.2.3	O significado dos símbolos	80
4	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CULTURA DE PAZ.....	86
4.1	A natureza da educação estética e da educação do sensível	87
4.2	Distinções e polissemias: as várias faces da violência.....	92
4.3	A paz	94
4.4	O movimento internacional de educação para a paz	96
4.5	A cultura de paz e não violência no contexto educativo	100
5	TECENDO PASSOS E POSTURAS METODOLÓGICAS	104
5.1	Escolha dos campos e dos participantes da pesquisa	104
5.1.1	Participantes selecionadas	105
5.2	Metodologia de trabalho	105
5.3	Instrumentos	107

5.4 Metodologia da pesquisa	109
6 COMPONDO AS RODAS DA TESE	113
6.1 Os templos da dança	113
6.2 As deusas da dança	114
6.3 Sobre as rodas e prosas	116
6.3.1 Primeira roda: Eu & Nós: compondo a roda da vida.....	118
6.3.2 Segunda roda: o doce sabor da infância.....	123
6.3.3 Terceira roda: adolescendo.....	127
6.3.4 Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino).....	130
6.3.5 Quinta roda: a melhor idade.....	134
6.3.6 Sexta roda: reencontrar-se.....	139
6.3.7 Sétima roda: ser e sentir.....	143
7 O REENCONTRO COM A NATUREZA DO SER	146
7.1 A importância do grupo	149
7.1.1 Acolhimento e aproximação.....	151
7.1.2 Cuidado de si e do outro.....	154
7.1.3 Confiar e sentir-se parte do grupo.....	156
7.2 Ser e estar sensível, emoções e sentimentos	159
7.2.1 O (re) encontrar-se, fortalecer e celebrar.....	162
7.2.2 Inteira e totalidade, caminhos para a paz.....	163
7.3 Infância e adolescência	167
7.3.1 Recordações.....	168
7.3.2 Crianças e adolescentes: risos e choros.....	168
7.3.3 Brincar, brinquedos e brincadeiras.....	169
7.4 Dança circular e espiritualidade	171
7.4.1 Mandala: relação exterior e interior.....	173
7.4.2 Energia do círculo: densa e sutil.....	176
7.4.3 Dança e meditação.....	177
8 EMBALOS FINAIS	182
REFERÊNCIAS	186
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	194
ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	199

APÊNDICE B: SÍNTESES DO TODO	201
---	------------

1 EMBALOS INICIAIS

“Tu, que moves o mundo, agora moves também a mim
tu me tocas profundamente e me elevas alto a ti
Eu danço uma canção do silêncio, seguindo uma música cósmica
e coloco meu pé ao longo das beiras do céu
eu sinto como teu sorriso me faz feliz.”
Bernhard Wosien

A dança circula em meu corpo assim como o sangue e o ar que respiro. Quando danço, meu corpo é tomado por uma sensação de êxtase, ela me hipnotiza. É como se o mundo parasse por um instante e a pulsão de vida (re) encontra aquilo que verdadeiramente sou: totalidade. A dança me eleva ao mais alto grau de contato com a natureza de meu ser. É o pertencimento. Meu território. Meu alimento. É orgânico. Ao mesmo tempo em que é mistério e revela-se sagrada.

Minha mãe conta que desde pequeno gostava de dançar. Lembro que meu pai viajava a São Paulo e trazia-me muitos discos de vinil. Não lembro se ganhei um toca-discos ou se meus pais o haviam comprado, todavia, cresci ouvindo música e dançando. Na escola gostava de cantar as canções, participava das festividades, aquelas comuns até os dias de hoje: dia das mães, festas juninas, Natal, apresentações artísticas em gincanas, entre outras. Frequentei por mais de uma década Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), participando de invernadas artísticas que cultuam a tradição através da prática das Danças Tradicionais Gaúchas – folclóricas, como pezinho, maçanico, por exemplo, e das Danças de Salão Gaúchas, em que aprendi a dançar vaneira, chote, milonga, chamamé, valsa, entre outras, mas efetivamente minha relação com a dança foi mais forte ao ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade de Passo Fundo – Campus de Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, no ano de 1996. As disciplinas de Fundamentos de Rítmica e de Folclore foram essenciais para despertar em mim o interesse pelo ensino da dança. Além do conhecimento teórico e prático, foi necessário realizar um evento que envolvesse a apresentação de danças. Concomitantemente ao curso, passei a compor o grupo de danças “Energia” da Academia Acquasporting, no qual dancei por um período curto e logo assumi como professor, agora já formado. Desse momento em diante, o trabalho com a dança foi ganhando corpo, passei a especializar-me em dança escolar, dança clássica, jazz contemporâneo, participando de cursos, *workshops* e vivências em dança. No ano de 2000, tornei-me funcionário público estadual e passei a dar aulas de Educação Física em uma escola pública na cidade de Palmeira das Missões-RS, onde fundei o grupo de danças *Kinesis*, na

Escola Estadual de Ensino Fundamental Cacique Neeguiru. O trabalho realizado na escola tinha como foco a dança educativa. Iniciei uma segunda graduação, o curso superior em Dança na Universidade de Cruz Alta-RS, porém não o concluí. Iniciei um curso de pós-graduação em Educação Física Escolar no Centro Universitário Univates em Lajeado-RS no ano de 2002, onde, como trabalho de conclusão, investiguei a dança e o gênero masculino. Afinal, trabalhava com dança escolar e sentia dificuldades em fazer com que os meninos participassem das aulas de dança e foi, então, que decidi investigar por que os meninos daquela escola não aderiam à dança. O estudo contribuiu para o aprofundamento de temas como gênero, sexualidade e educação. Realizei trabalhos com danças em outras academias, fundei o grupo de danças Simbiose da Academia Fitness onde permaneci trabalhando por mais de cinco anos. Particpei de inúmeros festivais de dança como dançarino e em outras oportunidades como jurado. Fui agregando experiências em dança com crianças, jovens e adultos de escolas públicas e privadas de educação infantil, anos iniciais, finais do ensino fundamental e médio, com deficientes na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Palmeira das Missões, em internadas artísticas de CTGs, dançando e coreografando. Com o passar do tempo, fui interessando-me pela dança de salão e tive a oportunidade, através de cursos de curta duração, aprender a dançar tango, bolero, forró, samba de gafieira, entre outros. Ministrei cursos de dança de salão, cursos de dança escolar, realizei diversos trabalhos voluntários. Em 2010 ingressei como docente no curso superior de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus Santo Ângelo), onde passei a ministrar a disciplina de Metodologia do Ensino da Dança, o que para mim significou o coroamento de todos os meus esforços empreendidos com a dança.

O encontro e a primeira experiência com as Danças Circulares Sagradas (DCS) ocorreram quando participei de uma oficina de Jogos Cooperativos em abril de 2003 no Encontro Nacional dos Profissionais de Educação Física (ENAPEF) na cidade de Capão da Canoa, com o professor Fábio Otuzi Brotto. A experiência, ainda que muito breve, afinal vivenciamos apenas uma Dança Circular, a Menoussis, de origem grega, foi um momento significativo, profundo e de (re) encontro com a dança, pois me tocou de forma singular e especial. Após mais de uma década desde o primeiro encontro com as DCS, hoje elas passam a povoar os recônditos mais profundos do meu ser, agora na forma de investigação empírico-científica.

A temática desta tese originou-se durante a participação na disciplina de Teorias e Práticas do Imaginário em Educação, ministrada pela Profa. Dra. Graciela Ormezzano. Aqui

cabe um “parêntese”: as DCS não me trouxeram ao doutorado; minha pesquisa inicial tratava de investigar a metodologia iconológica em linguagem não verbal. Todavia, o desejo em mergulhar no universo das danças circulares via trabalho acadêmico ocorreu justamente pelo interesse em aprofundar os aspectos imaginários sobre essa prática e, portanto, os significados das DCS. A partir de então se iniciou um processo de busca e apropriação de saberes e conhecimentos sobre as DCS, pois não dominava totalmente seu conteúdo epistemológico (teórico/prático). Em 2014, minha orientadora encaminhou-me um e-mail com o convite para participar de uma oficina de DCS – Danças Celtas, com a focalizadora Natália Barella, em abril, no espaço Corpo Alegre, em Porto Alegre-RS. Foi o segundo e definitivo contato com as DCS. Foi um momento ímpar, haja vista que estava buscando uma aproximação fiel e concreta com as danças em virtude da necessidade de tornar-me conhecedor e de apropriar-me das danças para desenvolver o projeto de doutoramento. Esse dia foi essencial para que outros encontros acontecessem e um deles foi com a professora Walkiria Grehs, também por meio do espaço Corpo Alegre. Nesse encontro a professora Wal – como é carinhosamente chamada – anunciou a realização da segunda edição do Curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: introdução e instrumentalização, o qual se iniciaria no mês de maio. O curso teve a duração de sete meses e foi composto de sete módulos e uma imersão final. Os módulos aconteceram uma vez ao mês, durante os finais de semana. O objetivo do curso era capacitar pessoas que tinham pouco ou nenhum conhecimento das DCS para atuarem como focalizadores em seus grupos e contextos. Os módulos foram assim constituídos: 1º Módulo: Do um para o todo, do todo para o um – trabalhando o grupo, tendo como focalizadora a professora e coordenadora pedagógica do curso, Walkiria Grehs; 2º Módulo: O corpo vivo da infância, tendo como focalizadores o educador musical Mimmo Ferreira e Walkiria Grehs; 3º Módulo: Adolescência, o ser e o sentir, tendo como focalizador Bruno Perel (São Paulo); 4º Módulo: Símbolos em movimento, tendo como focalizadora Renata Ramos (São Paulo) da TRIOM Editora e representante da Comunidade de Findhorn¹ no Brasil; 5º Módulo: Sagrado Feminino, tendo como focalizadora Cibele Santos (Paraná); 6º Módulo: Sagrado Masculino,

¹ A Findhorn Foundation é uma associação sem fins lucrativos, cujos membros mantêm um modo de vida comunitária e de partilha. Foi uma das primeiras ecovilas a serem formadas e hoje é uma das mais importantes, sendo um exemplo em diversas áreas, como sustentabilidade, economia local e educação holística. Tornou-se também conhecida pelo seu trabalho com as plantas e pela comunicação com a Natureza, constituindo, atualmente, um centro de educação espiritual e holística que vive e trabalha em estreita colaboração com outras organizações e indivíduos que compõem aquela comunidade, que conta com cerca de quinhentos membros permanentes. Recebe, anualmente, a visita de cerca de 14.000 pessoas oriundas de mais de 70 países, com o intuito de participarem em seminários (*workshops*) e retiros espirituais. Disponível em: <<http://www.findhorn.org>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

tendo como focalizador Bruno Perel; o 7º Módulo: Encontro tempo-espço, tendo como focalizadora Renata Ramos; e a imersão final.

O curso possibilitou ainda a transversalidade com temáticas como: a história das Danças Circulares Sagradas; as Danças Circulares no Brasil; percepção corporal e musicalização; linguagem simbólica dos passos, gestos e formas; os movimentos da dança e sua repercussão corpo/mente/espírito; danças e a conexão com o Sagrado; didática da focalização; partitura (escrita coreográfica) da dança; o focalizador como instrumento do simbólico; a dança como facilitadora do encontro e empoderamento do feminino e equanimidade entre os sagrados – masculino e feminino.

A conclusão do curso em dezembro de 2014 não significou o pleno conhecimento do Movimento Danças Circulares Sagradas (MDCS), mas significou um divisor de águas para o processo de formação permanente pelo qual venho passando desde 2012, quando do ingresso no Doutorado em Educação – momento no qual optei em resgatar através da tese a ligação de ancestralidade que tenho com a dança, mais especificamente através das DCS. Sempre que danço em círculo, unido pelas mãos, é como se voltasse a viver em tempos e espaços que por um dia pisei, vivi e que ainda permanecem ligados a mim de alguma forma. As danças do Oriente e as danças ciganas me conectam a essa essência e a essa natureza.

As DCS chegaram ao Brasil em meados da década de 80 e expandiram-se para diversos estados, multiplicando-se e sendo praticadas por todas as faixas etárias. Além do interesse pela prática da dança, expandiu-se o interesse pela pesquisa e publicações no âmbito acadêmico/científico. Ao consultar a produção acadêmica acerca da temática foi possível levantar um número significativo de trabalhos, principalmente de dissertações e teses de doutorado, entre as quais destaco, na sequência, algumas produções.

Conceição Viana de Fátima produziu o primeiro trabalho acadêmico no Brasil sobre DCS no ano de 2001, quando realizou a dissertação intitulada “Dança: linguagem do transcendente”, defendida no Programa de Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, cujo foco de seu estudo esteve centrado na importância das DCS na sua dimensão ritualística.

Em 2002, Luiz Eduardo Valiengo Berni defendeu seu estudo “A dança circular sagrada e o sagrado: um estudo exploratório das relações históricas e práticas de um movimento “New Age”, em busca de seus aspectos numinosos e hierofânicos”. A dissertação foi apresentada no Programa de Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O propósito de seu trabalho foi associar as DCS ao movimento *New Age*. Identificou em seu estudo, a partir da experiência dos participantes, a possibilidade de

vivência de estados alterados de consciência e de transcendência, entendendo esse processo como uma via para o sagrado e a ligação com a divindade.

No ano de 2004, no Mestrado da PUC-SP, na área da Psicologia, foi apresentada, por Giuseppe Mario Sabella, a pesquisa “Os efeitos da dança circular e de técnicas expressivas corporais no stress e na qualidade de vida”. Na dissertação, ele se propôs a investigar os efeitos das DCS e de algumas técnicas expressivas corporais, reforçando a potencialidade dessas atividades na melhoria da qualidade de vida dos participantes do estudo.

“Abra a roda tin do le le: a dimensão religiosa nas brincadeiras de roda entre crianças de 4 a 6 anos” foi a dissertação apresentada em 2006 na PUC-SP, no Programa de Ciências da Religião, por Mônica Amaral Melo Poyares. Sua pesquisa apontou que as brincadeiras de roda entre crianças podem ser um meio para levar adiante o ensino religioso porque se caracterizam pela flexibilidade e escuta aberta para o diferente e para os pares.

Em 2007, Juliana Leonardi defendeu a dissertação “O caminho noético o canto e as danças circulares como veículos da saúde existencial do cuidar” na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto na área de Enfermagem Psiquiátrica. O estudo teve como objetivo compreender os sentidos e valores para a existência atribuídos por portadores de transtornos mentais em um Centro de Atenção Psicossocial ao participarem de vivências em DCS. O destaque de sua pesquisa foi a experiência de ser e conviver em grupo realçando as relações humanas positivas.

A dissertação “Os Ritos das Danças Xondaro e do Terreiro da Aldeia Guarani M’Bya – Aguapeú e das Danças Circulares” foi defendida por Norma Ornelas Montebugnoli Catib, no ano de 2010, na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Instituto de Biociências, no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade. A pesquisa buscou identificar quais as matrizes presentes nas danças indígenas dos Guarani M’bya da Aldeia Aguapeú que aparecem nas danças circulares na contemporaneidade.

Em 2011, Telma Sampaio Romão defendeu o título de mestra com a dissertação denominada “Ampliação de movimentos na dança circular com pessoas com deficiência”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes do Departamento de Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas. O estudo teve como objetivo investigar de que maneira a dança circular contribui para a ampliação do movimento de pessoas com deficiência visual no contexto em que se inserem e, portanto, aprendem a lidar com o movimento intenso de relação, de consciência, de apropriação e comunhão com o mundo.

No ano de 2012, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, a pesquisadora Janete Teresinha da Silva Barcellos defendeu a dissertação “Danças Circulares Sagradas: pedagogia da presença, do ritmo, da escuta e olhar sensíveis”. A pesquisa buscou dar visibilidade ao estar- junto-dançando nas DCS, aos encontros e sentidos construídos pelos Corpos Dançantes na convivência do grupo e fora dele.

Em 2013, o trabalho de Ana Lucia Marques Ramires “Uma mandala viva em movimento: dez anos de dança circulares sagradas no Grupo Redenção de Porto Alegre (2002-2012) ” foi defendido no Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle, tendo por finalidade pesquisar e identificar os processos de construção da Memória Social do Grupo Redenção de Danças Circulares por Sagradas (2002-2012).

Em 2014, Lucivaldo Baia Costa defendeu, em seu Mestrado Acadêmico em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Pará, o estudo intitulado “Interações nas Danças Circulares do Mana-Maní em Belém do Pará”. Trata-se de uma pesquisa que prioriza abordagens que estudam a comunicação enquanto interação entre as pessoas. O objetivo principal do estudo foi identificar, compreender e interpretar as interações que ocorrem nas danças circulares do Mana-Maní em Belém do Pará. O autor buscou identificar a dimensão comunicativa das ações individuais e coletivas que ocorrem na dança circular e verificar de que maneira a dimensão comunicativa das interações favorece as interações simbólicas da dança circular, além de descrever as interações comunicativas que ocorrem nas danças circulares do Mana-Maní.

No Brasil, a primeira tese de doutorado foi defendida por Lucia Helena Hebling Almeida no ano de 2005 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Ciências Médicas. Intitulada “Danças Circulares Sagradas: imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem Junguiana”, a investigação versa sobre a prática das Danças Circulares Sagradas na experiência de religiosidade e na qualidade de vida. Foram investigadas, também, modificações na imagem corporal das pessoas que participaram desta pesquisa, bem como a constelação (aparecimento) de imagens arquetípicas, a possibilidade de uma ressignificação na imagem corporal, na qualidade de vida e na religiosidade, contribuindo para um melhor ajustamento psíquico e para a melhora no estado geral da pessoa.

A segunda tese intitulada “Educadores na roda da dança: formação transformação”, de Luciana Esmeralda Ostetto, foi defendida na Unicamp – Faculdade de Educação em 2006,

caracterizando o primeiro trabalho envolvendo as Danças Circulares Sagradas na formação de educadores. A autora aponta que as DCS podem ajudar na formação integral dos professores na medida em que elas são outra forma de linguagem que desaloja a consciência do controle, que se constituem numa meditação em movimento.

A terceira tese foi defendida em 2008 por Yara Aparecida Couto no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Em “Dança Circular Sagrada e seu potencial criativo”, Couto buscou acessar a forma essencial da Dança Circular Sagrada como foco desencadeante da identidade corporal na contínua formação humana. A vivência das DCS foi propositiva no sentido de que os participantes pudessem manifestar suas próprias expressões e composições, conhecendo e construindo seu próprio discurso, recriando significados e formas.

A quarta tese foi defendida por Maria Cristina de Freitas Bonetti em 2013, com o título “O Sagrado Feminino e a Serpente: performance mítica na simbologia das Danças Circulares Sagradas”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, na PUC de Goiás. Bonetti verificou as sobrevivências e a camuflagem do Mito da Serpente e do culto à Grande Mãe nas *performances* mítica e ritualística das DCS na contemporaneidade.

A quinta tese encontrada, intitulada “Sagrado e o ritual vividos em um grupo de Danças Circulares Sagradas de Findhorn sob o enfoque de Carl G. Jung e Roy A. Rappaport”, foi defendida por Tânia Pessoa de Lima no Doutorado em Ciências da Religião da PUC/SP no ano de 2014. A autora buscou revelar nos depoimentos dos participantes das DCS de Findhorn a vivência do sagrado e situar o papel dessas vivências para o indivíduo e para a cultura contemporânea.

Com o levantamento dos trabalhos produzidos e indexados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sites das bibliotecas virtuais dos referidos Programas de Pós-Graduação, foi possível constatar que as pesquisas envolvendo as DCS investigam problemáticas recorrentes, todavia abrem espaço para investigação no campo educacional em espaços formais e não formais, bem como a participação em oficina de Educação Estética com as DCS e sua relação com a promoção da Cultura de Paz. A tese aqui defendida se sustentou em uma cosmovisão que percebe os seres humanos (homens e mulheres) como partícipes do processo ensino-aprendizagem. E, ao ofertar a vivência das DCS em espaços formais e não formais, as DCS atuam como potencializadoras de uma cultura de paz e não-violência.

Esta tese, intitulada “TRANSformAÇÕES pessoais: no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser”, tem como objetivo primeiro investigar o

significado das DCS no processo educativo. E, como objetivos secundários, pretende: viabilizar a prática das DCS em forma de oficina de educação estética para dois grupos distintos; compreender a dança e sua dimensão educativa no contexto formal e não formal; estabelecer posição de escuta, compreensão e interpretação diante da inserção das DCS nos diferentes espaços educativos; e vincular as DCS à cultura de paz. A questão norteadora desta investigação se assenta na seguinte problemática: conhecendo a dança, seu caráter educativo e potencializador para o processo ensino-aprendizagem, que significado teve a oficina de DCS para os participantes? Questionar o significado das DCS no processo educativo permitiu adentrar em aspectos da subjetividade, colhendo impressões, sensações, intuições, entre outros, a fim de compreender o sentido da experiência para as participantes.

O interesse neste momento foi intervir² em realidades educativas formais e não formais: com educadoras em processo de formação em serviço de uma escola pública estadual de uma cidade da região das Missões e com um grupo de idosos que frequenta um projeto institucional de uma Universidade da região das Missões. A vivência das DCS caracteriza-se por ser uma prática corporal que carrega em seu bojo o sentido de conhecer-se melhor, explorar possibilidades do gestual, disponibilizar-se corporalmente e estabelecer uma relação tônica e não tão verbal, além de aproximar e instigar os praticantes para o exercício das relações intra e interpessoais, pela necessidade emergente em resgatar a natureza do ser humano tão desgastado pelas constantes exigências do mundo contemporâneo e pela complexidade que envolve a educação de sociedades plurais. Pautado no significado atribuído por Bernhard Wosien, a dança não é apenas um meio social de encontrar a si mesmo, mas também de encontrar-se com a comunidade, de forma que o passo de cada um encontra a sua expressão viva no grupo. O estudo justifica-se por seu caráter educativo e social.

A tese está organizada em momentos que convidam à contemplação do referencial teórico e dos significados que emergiram dos encontros (rodas), bem como os frutos das intervenções, as narrativas das entrevistadas, a compilação dos passos propostos pela metodologia utilizada na condição de essências.

O primeiro momento propõe uma reflexão em torno do assunto maior que atravessa a tese: a dança. Esse tema será abordado no contexto educativo, no caráter educativo dos

² O termo “intervir” refere-se “às investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI *et al*, 2013, p. 58). O termo não tem sentido autoritário e nem impede a livre expressão dos participantes da pesquisa. Segundo a mesma autora, as interferências objetivam promover avanços, melhorias nas práticas pedagógicas contribuindo para o avanço dos conhecimentos sobre os processos de ensino/aprendizagem, caracterizando-se como pesquisa.

diferentes contextos, modalidades e espaços, formais e não formais, em seu significado enquanto prática corporal, assim como nos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem e na relação entre a dança e as emoções na sua dimensão educativa.

O segundo momento traz os prelúdios do MDCS – de Bernhard Wosien aos dias atuais, conceituando o que são as DCS, onde surgiram, com quem surgiram, os principais precursores do Movimento, sua inserção no Brasil, como as DCS estão estruturadas, quem é o focalizador e qual seu papel, principais características e simbologias das DCS.

O terceiro momento busca resgatar significados de Educação Estética, de Cultura, de Paz, respaldados em documentos sobre o Movimento Internacional Cultura de Paz e Não Violência (UNESCO) e como é possível desenvolver uma cultura de paz e não violência no contexto educativo através das DCS.

O quarto momento traz os passos e as posturas metodológicas adotadas ao longo do percurso investigativo: as fases da pesquisa, o campo e os participantes, os instrumentos, a metodologia da oficina de DCS e os métodos utilizados.

O quinto momento descreve o perfil das oito mulheres participantes da pesquisa a partir da entrevista fenomenológica, apresentando algumas características pessoais e a trajetória formativa. Pretende, ainda, relatar o fenômeno ocorrido durante os encontros (as rodas), os acontecimentos anotados e registrados no diário de campo do pesquisador durante e após os encontros, mediante as observações.

O sexto momento tenciona as discussões resultantes da compreensão das informações coletadas durante a entrevista fenomenológica e, por conseguinte, da aplicação do método fenomenológico proposto por Giorgi (2009) e Comiotto (1992), do qual emergiram quatro essências fenomenológicas e suas dimensões constitutivas.

2 A DANÇA NO CONTEXTO EDUCATIVO

“Corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos”. Isabel Marques

A dança e seu ensino passaram a ser foco de pesquisas e discussões acadêmicas nas últimas décadas, descortinando problemáticas como a organização curricular, a ênfase dada ao ensino da dança na escola (técnica ou ludicidade?), as questões de gênero, a dança como elemento utilitarista, entre outras. Em virtude das tensões e da verticalização do ensino gerada pelo clima acirrado de disputa pela dança como conteúdo de seus currículos, os espaços e tempos no contexto educativo foram sendo reduzidos a ensaios para apresentações em eventos na escola e fora dela, descaracterizando o significado da dança como processo educativo e linguagem. A dança passou a ser sinônimo de apresentações em festividades ao longo do ano, como dia das mães, festa junina, dia dos pais e de fim de ano, sendo suprimido o caráter contínuo da dança enquanto conteúdo, inviabilizando o sentido educativo proposto para a dança na escola.

Este primeiro capítulo de desenvolvimento pretende trazer à baila reflexões acerca do significado da dança nos diferentes contextos educativos, bem como suscitar questões sobre por que ensinar/aprender dança, o que ensinar/aprender sobre dança, quem pode ensinar/aprender dança, como e onde ensinar/aprender dança.

Em 2013, ao realizar uma busca de produções acadêmicas (artigos) em algumas revistas indexadas no período de 2001 a 2013, selecionei 50 (cinquenta) artigos relacionados à temática dança, com diferentes articulações teóricas. Trata-se das seguintes revistas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vinculada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP/ São Paulo); Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) Unicamp; Revista Motriz (UNESP/Rio Claro); Revista Pensar a Prática (Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás); Revista Motrivivência (Universidade Federal de Santa Catarina); Revista Poiésis (UNISUL/ Santa Catarina) Programa de Pós-Graduação em Educação; Caderno Pedagógico (Univates/ Lajeado/RS); Revista Efdeportes (Revista Digital/ Buenos Aires); Revista da Educação Física (Universidade Estadual de Maringá/ PR); Revista Eletrônica Aboré (Universidade Estadual do Amazonas), publicação da Escola Superior de Artes e Turismo e Revista Movimento (ESEF/UFRGS/RS).

As leituras e sistematizações feitas auxiliaram no embasamento teórico para a construção do capítulo, bem como algumas das principais obras publicadas por pesquisadores e professores de dança, como Rudolf Laban, Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Julieta Calazans, Dionísia Nanni, Débora Barreto, Érica Verderi, Mônica Dantas, entre outros.

2.1 O caráter educativo da dança nos diferentes tempos, contextos, modalidades: formais e não formais

Para o estudo em questão, diferenciar os contextos, modalidades e espaços educativos torna-se importante principalmente sobre os aspectos relativos à práxis da dança como saber construído culturalmente e/ou enquanto prática corporal, afinal, seria conveniente que a dança assumisse caráter educativo, de dança educação, todavia nem sempre essa condição é respeitada e, muitas vezes, é marginalizada e tratada como produto de barganha. De acordo com Gohn (2006), demarcar os campos é o primeiro passo para entendermos o significado entre educação formal, informal e não formal. Para tanto, segundo a autora, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, com amigos, entre outros, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos e cotidianos. Outro aspecto importante diz respeito ao agente responsável pelo processo educativo: na educação formal é o professor, na não formal é o “outro”, e na educação informal, esses agentes são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, os colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, entre outros.

Gohn (2006) revela, ainda, que os espaços físicos onde transcorrem os atos e os processos educativos são distintos: o território das escolas são os espaços onde se desenvolvem a educação formal, que pressupõem ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, são as instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais; a educação não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, portanto, acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais. A autora (2006) destaca que a questão da

intencionalidade é um elemento importante de diferenciação e surge da ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Já a educação informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. Tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, entre outros. A casa, a rua, o bairro, o condomínio, o clube, a igreja ou o local de culto a que se vinculam crenças religiosas, o local de nascimento, entre outras.

A intencionalidade da ação descrita anteriormente reverbera a finalidade e os objetivos das diferentes modalidades de ensino. Portanto, na educação formal, destacam-se os relativos ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados, normatizados por leis, com o intuito de formar um cidadão ativo, de desenvolver habilidades e competências, de desenvolver a criatividade, percepção e a motricidade, por exemplo. A educação informal tem como objetivos a socialização dos indivíduos, o desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de expressar-se no uso da linguagem, segundo valores e crenças dos grupos aos quais pertencem. A educação não formal leva os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Tem por finalidade oferecer oportunidades de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos são construídos no processo interativo, gerando um processo educativo. Conforme Gohn (2006, p. 29-30), “um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa” e “a transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.”.

A diferenciação proposta por Gohn (2006) contempla ainda os aspectos relativos a atributos de cada uma dessas modalidades educativas: “a educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc.” (p. 30), tem caráter metódico e, frequentemente, divide-se por idade/classe de conhecimento; “a educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente” (p. 30), atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo; desenvolve laços de pertencimento; ajuda na construção da identidade coletiva do grupo; ela pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e

do empoderamento do grupo; fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Ao longo do processo resultados são aguardados em cada um dos campos educativos. Nesse intento a autora destaca que na educação formal o que se espera é uma aprendizagem efetiva. Na educação informal os resultados não são esperados, ou seja, eles acontecem mediante o desenvolvimento do senso comum nos indivíduos. No âmbito da educação não formal os resultados poderão ser:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam simplificada, como a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca (GOHN, 2006, p. 30-31).

A partir desses elementos torna-se possível compreender que tanto o ensino quanto a aprendizagem se dão em condições, tempos e espaços distintos; entretanto, a intenção é determinadora da ação. Neste estudo a intenção foi oferecer a prática da dança na escola para educadores e fora do espaço escolar para frequentadores de um projeto institucional através de uma oficina de DCS, contemplando assim os requisitos destacados por Gohn. Nos itens seguintes os significados e experiências com dança nos diferentes tempos, espaços e modalidades serviram de ancoradouro para o entendimento das propostas de educação formal e não formal.

2.2 Dança: uma espiral de significados

Assim como a espiral segue um movimento contínuo e fluido, a dança foi e vem ganhando definições e significados que abarcam múltiplos entendimentos, na maioria das vezes, subjetivos, num contínuo movimento de compreensão sobre o que é a dança, como pode ser entendida, percebida, sentida e vivida. As citações utilizadas nesta subseção foram

pensadas no intuito de apresentar algumas impressões que revelam, na fala de estudiosos e pesquisadores, como a dança e o dançar tem sido transcritas para a linguagem verbal.

Conforme Garaudy (1980, p. 14), “dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses”. No entendimento de Mansur (2008, p. 212),

dançar é criar realidade onde existe tendência, é circular pelas n+1 possibilidades de combinar movimentos e mais movimentos, formas e mais formas, modificando-os, refinando-os, entendendo-os com todos os aspectos psíquicos de possibilidade de intervenção e de elaboração.

Sobre a dança e as suas possibilidades enquanto arte do movimento a partir do corpo, Dantas (1999) afirma que “a dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade de arte encarnada no corpo” (p. 25).

Na mesma direção Assis e Correia (2006) entendem que “a dança é uma possibilidade de expressão em que o corpo do bailarino se estetiza e se transmuta em uma obra de arte” (p. 122).

Ainda sobre a relação entre dança e arte, Porpino e Tibúrcio (2007) elucidam que “a dança, sendo arte, não se resume a repetir ou imitar o real, nem tampouco a expressar uma emoção, mas existe como possibilidade de modificar a realidade, conferindo-lhe outros sentidos na parceria sensível entre coreógrafo, dançarino e apreciador” (p. 149).

Dantas (1999) revela ainda que a “dança é a arte dos movimentos, é uma linguagem do corpo, dança é expressão”, [...] “a dança é o corpo transfigurando-se em formas” (p. 07). E explica: “A dança – possibilidade de arte inscrita no corpo – é metáfora do pensamento e realidade desse mesmo corpo” (DANTAS, 1999, p. 24).

Os significados atribuídos por Dantas também são citados por Saraiva (2005) quando afirma:

A dança é um fenômeno que toma forma (aparece) na consciência implícita de si mesmo – de quem dança -; na experiência vivida, singular e vital; no fluir vivo e dinâmico que se apresenta num todo único e contínuo. Assim, a natureza do fenômeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida à uma forma única, o que faz com que essa natureza e suas estruturas inerentes sejam, em cada experiência, criadas e recriadas novamente (p. 227).

Sobre a experiência vivida, Medina et al. (2008) sublinham que a dança, portanto, pode ser entendida como “uma forma de movimento elaborado, que fornece elementos ou

representações da cultura dos povos, sendo considerada uma manifestação dos hábitos e costumes de uma determinada sociedade” (p. 100). Nanni (2008) descreve que o homem primitivo realizava movimentos dançados como ações sagradas – ato religioso a fim de alcançar graças e bênçãos. As danças eram ritualizadas: “fumava-se para que a fumaça se transformasse em nuvem e esta em chuva; dançavam e gritavam para espantar os maus espíritos” (p. 100). Na África, ainda conforme a mesma autora, os nativos do rio dos Cisnes, cristianizados, julgavam o sacramento da comunhão como uma dança. Tal consideração permite entender, por exemplo, que o índio hoje, ao pisotear a terra, traz em sua dança o poder simbólico de fazer a terra tremer aos seus pés, “representa a tomada de posse do solo/mãe como uma criança no seio materno, e nela vê o seu princípio e fim” (NANNI, 2008, p. 100). Medina et al. (2008) veem a dança como

uma manifestação de direitos dos povos, independente da cor, religião, sexo, poder socioeconômico e outras barreiras que poderiam ser inibidoras no processo de democratização. *A dança representa os símbolos e significados da maneira de viver dos grupos sociais.* É como inibir ou retirar a possibilidade de uma pessoa sentir emoções, de expressar seus sentimentos. Está sendo roubada a oportunidade de homens e mulheres desfrutarem da plenitude de suas vidas, quando se lhes impedem de experimentar as diferentes sensações da dança (p. 110, grifo meu).

A oração destacada (em itálico) retoma o assunto norteador da tese – as Danças Circulares Sagradas, pois muito antes de se tornarem “circulares” e “sagradas” pelas mãos de Bernhard Wosien contemplavam a representação simbólica do cotidiano dos diferentes povos e nações, seja por meio da adoração aos seus deuses, da relação com a natureza (animal e vegetal) e místico. A dança “era uma reação ao mundo e /ou uma interação com ele, ou, ainda, uma relação cósmica e transcendente” (NANNI, 2003, p. 100).

A dança praticada pelos povos e nações significava a ligação direta com sua essência. Dançar mantinha o ser humano conectado ao chão, à mãe terra, à fertilidade e, ao mesmo tempo, ligado ao céu, ao divino. Ao estabelecer esses dois contatos buscavam o equilíbrio e a centralidade. Sobre o caráter plural e coletivo da dança, Dantas (1999) também faz referência pontuando que:

A dança envolve uma sensibilidade coletiva – um sentir em comum – porque não prescinde, em nenhum momento, do outro. Ao contrário, precisa do outro – seja como parceiro ou como espectador – para se realizar em sua plenitude. A dança brinca, através dos movimentos, no corpo de quem dança. E brinca, também, no corpo de quem assiste, estabelecendo uma relação pautada, principalmente, pela sensibilidade (p. 120).

Sobre essa sensibilidade coletiva que a dança possibilita onde um necessita do outro para realizar-se em plenitude, Nanni (2003) descreve que as danças dos camponeses, inicialmente de caráter mágico em virtude dos rituais, passaram a formas coreografadas e como integração sociocultural advinda da necessidade de se reunirem e de se relacionarem com seu grupo. Com isso, “surgiram as danças populares, expressando e fortalecendo o senso comunitário, e se constituindo parte do elo estabelecido através do movimento rítmico de expressão lúdico-religiosa (festejar, agradecer, suplicar, dentre outros)” (NANNI, 2003, p. 101).

Além do espírito coletivo e plural da dança, Gil (2004) aponta outras significações sobre dança: “a dança compõe-se de sucessões de micro acontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento [...] a gestualidade dançada experimenta o movimento (os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força) [...] dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo” (p. 54-58). Nessa mesma direção, Saraiva (2005) complementa afirmando que “a dança é uma totalidade cujas estruturas são intrínsecas a ela, mas à parte não dão significado à experiência vivida” (p. 227). Experimentar e dar significado à experiência vivida torna-se condição essencial para a plenitude do artista/dançarino. Nesse sentido,

a dança só existe realmente quando está sendo dançada. A dança só existe em plenitude quando os corpos estão dançando. Não há separação entre quem dança e o que é dançado: quando o bailarino dança, ele não representa ou simboliza a dança, ele simplesmente vive aquela dança. A dança se concretiza a partir dos movimentos do seu corpo (DANTAS, 1999, p. 105).

Ainda de acordo com o pensamento de Dantas (1999), “a dança é experiência do corpo em movimento; é expressão da motricidade humana. É a manifestação artística, que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É a experiência estética que se oferece à vivência e à fruição” (p. 120).

A dança constitui-se, “na experiência, uma certa forma de ser-estar-no-mundo e, sobretudo, outro momento e forma de ser-estar-no-mundo, diferenciada da experiência cotidiana” (SARAIVA, 2005, p. 232). Pela dança é possível acessarmos outros tempos, espaços, formas e direções, posturas e planos, a partir da experiência com o corpo. Tais elementos permitem o seguinte entendimento:

A dança é compreendida como forma, técnica e poesia do movimento. A dança enquanto forma é entendida como configuração de uma matéria-prima – o movimento corporal; enquanto técnica é compreendida como processo de

transformação do movimento cotidiano em movimento de dança; enquanto poesia é concebida como ato de criação através dos movimentos do corpo (DANTAS, 1999, p. 1).

A dança vai muito além de repetir gestos e passos: é necessário vivê-la enquanto forma, técnica e poesia. Talvez o processo mais significativo da dança resida na capacidade de transformação pessoal, pois a dança possui essa prerrogativa. Já a multiplicidade é a palavra que melhor define a dança e tenta explicá-la em seus sentidos e significados.

A dança é, antes de tudo, uma experiência estética que se consolida na sensibilidade e na imaginação. Sensibilidade do corpo que tece a trama de movimentos a partir do gesto e imaginado quando esta trama tiver real significado para o artista.

A dança é um fenômeno que toma forma (aparece) na *consciência implícita* de si mesmo – de quem dança -; *na experiência vivida*, singular e vital; no fluir vivo e dinâmico que se apresenta num *todo único e contínuo*. Assim, a natureza do fenômeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida à uma forma dinâmica e *única*, o que faz com que essa natureza e suas estruturas inerentes sejam, em *cada* experiência, criadas e recriadas novamente. Nisso, dançarino e forma são um todo: ele não se move através de movimentos, não é agente da forma, mas seu *centro motor* (SARAIVA, 2005, p. 227).

Essa afirmação aviva o entendimento de que a dança enquanto manifestação da práxis humana só pode ocorrer na vivência pelo corpo, e “a construção de significados na dança dá-se através do encontro corporal com o mundo, bem com os nossos sentimentos e pensamentos” (FIGUEIREDO, 2010, p. 148). Construimos significados através das relações que estabelecemos com o ambiente, com o próprio corpo, dividindo experiências com as outras pessoas, portanto, dividimos significados. Para Figueiredo (2010), “a dança ao ampliar e recriar os sentidos dos nossos gestos, ações corporais, interações com objetos e ordenamentos dos corpos no espaço pode desestabilizar alguns significados e construir outras significações para nossa maneira de pensar e viver” (p. 148). Pela dança é possível des (construir) conceitos que são/estão impregnados culturalmente exercendo papel político. Nesse sentido, de acordo com Dantas (1999),

quem dança o faz porque realiza movimentos que não possuem, aparentemente, nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem sentido e significado em si mesmos, e são recriados e revividos a cada momento. O modo como o dançarino se movimenta, a forma como ele regula a utilização da energia, alterando estados de tensão e relaxamento, a maneira como ele experimenta, ocupa, modifica o espaço ou como brinca com o ritmo, com as dinâmicas reinventando o tempo e instaurando uma outra temporalidade, faz com que o seu movimento converta-se em dança, se torne forma significativa, adquira plasticidade (p. 17).

A afirmação feita por Dantas traz à tona indícios de uma aproximação teórica sobre o significado da dança a partir dos estudos desenvolvidos por Laban¹ [1879-1958], nos quais, através da sua proposta de compreensão da significação do movimento, ele descreve subdivisões básicas necessárias à observação das ações corporais em relação à posição do corpo, ao espaço, ao tempo, ao peso e à fluência (LABAN, 1978). Laban representou para a época uma nova leitura de dança, indo de encontro à tradição do *ballet* clássico, pois acreditava que ao movimentar-se o homem estaria realizando-o para satisfazer uma necessidade, para atingir um objetivo que lhe era valioso e não simplesmente para reproduzir tecnicamente um gesto. Assim como Bernhard Wosien, Laban acreditava na fluência natural do movimento, onde o controle deste está intimamente relacionado ao “controle” dos movimentos das partes do corpo, embora Wosien tenha se dedicado as Danças Circulares Sagradas dos povos e Laban a Dança Coral elas não apresentam relações epistemológicas, todavia foram movimentos de teor e grau significativos para que a dança passasse por transformações, a começar pela valorização da coletividade.

Buscando outros campos teóricos, Nunes escreve sobre a dança, terapia e educação. E, segundo sua compreensão, “dançar é aprofundar o sentimento e o conhecimento da vida do corpo retratada por experiências sensoriais, imagéticas, emotivas, impregnadas do saber dos sabores. As sensações não têm necessidade de justificativas ou provas (2008, p. 37) ”.

Percorrendo, ainda, as nuances entre os significados de dançar, encontro Barreto dizendo:

Assim, é possível dizer que dançar é se tornar presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão, e seu tempo-espaço só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginações. [...] Que a dança seja cada corpo “imaginante”, expressivo e existente. Que o corpo que dança seja, também, a dança que é corpo lúcido, lúdico e transformador. Que a dança seja o corpo próprio, o espelho, o retrato, mas também, o reflexo de outros corpos no meu corpo, dançando só, aos pares e só, mais uma vez (2008, p. 126).

Reverberando a fala de Barreto é possível pensar a dança como propriedade individual, mas também coletiva, estabelecendo, assim, uma tênue relação com as DCS, em que, primeiramente, e a partir de um processo particular de interiorização, o corpo dançante

¹ Dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, cafetólogo, é considerado o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Laban buscou o retorno dos movimentos naturais na sua espontaneidade e riqueza e, na plena vivência consciente de cada um deles, no sentido de desenvolvimento amplo e profundo. Empreendeu um estudo exaustivo sobre os elementos constitutivos da dança e sua utilização, dando ênfase a parte fisiológica e psíquica que levam ao movimento. Desenvolveu uma notação de movimento capaz de registrar qualquer um de seus tipos, a “Kinetography Laban”, conhecida nos EUA como Labanotation. Desenvolveu a Dança Coral.

reconhece-se como ser existente e expressivo e, posteriormente, reconhece-se como partícipe no encontro com outros corpos, exterior, lúcido, lúdico, imaginante e transformador.

É impossível falar de/em dança, em seus significados, sem mencionar a relação desta prática com as questões que envolvem o corpo e a corporeidade. Merleau-Ponty refere-se ao corpo como “o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (1999, p. 122). Entendo que dançar é viver esse corpo, e o processo criativo baseado no movimento gestual constitui-se a razão de ser do humano. Nesse sentido, a dança assume papel educativo quando

o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2003, p. 24).

Historicamente a escola e outros espaços educativos parecem ter sido alheios às questões que envolvem o corpo, levando o ser humano a sentir-se refém do corpo, pois entendem que essa relação se dá num emaranhado de órgãos e tecidos que precisam funcionar em uníssono, desconsiderando o corpo enquanto totalidade do ser. Ter um corpo passou a ser tão importante quanto ser um corpo, e o sujeito desse corpo assumiu um estado de dependência, como instrumento de trabalho, de exposição, de moda, de mercado, de consumo, quando, na realidade, deveria preocupar-se em como está vivendo seu corpo, sua corporeidade. Bertherat (1986, p. 13-14) complementa:

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos a coragem de nos olhar. Aliás não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Se nos determos sobre nossa forma – nosso corpo – apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelam as razões de nosso comportamento.

Segundo o Dicionário Crítico da Educação Física, “etimologicamente a palavra corporeidade é a tradução literal do termo latino *corporalitas*, que, por sua vez, deriva de *corpus – oris*” (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2008, p. 103).

O conceito de corporeidade sustenta-se na filosofia de Merleau-Ponty (1999) quando afirma:

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos o corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com o nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmo que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (p. 278).

A corporeidade, para o autor, está ligada à maneira como o ser humano percebe o mundo, como vive essa experiência, pois não temos somente um corpo, mas somos um corpo, um corpo sujeito da percepção.

Na perspectiva de Santin (2003, p. 35), “o homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença”. Em outras palavras, não é conveniente reduzir o homem a um corpo material, mas compreendê-lo como fenômeno corporal, ou seja, enquanto expressividade, palavras e linguagens. Nesse sentido, a corporeidade

implica, portanto, a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção) [...] corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo de vida se perpetua (FREITAS, 1999, p. 57).

Dialogando com os autores é possível ampliar a concepção de corpo e passar a compreendê-lo como uma experiência única, singular e, ao mesmo tempo, coletiva, quando do estabelecimento de relações cooperativas e humanizadoras.

O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. O homem não é nem uma nem outra coisa. O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício mecânico, vazio e ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, e refeito diz cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim, ele é sempre movimento novo, diferente, original. Ele é arte (SANTIN, 2003, p. 35).

Coaduno com as ideias de Santin ao defender a tese de que a dança pode servir nos espaços formais e não formais para falar do/para o ser humano, do/para o corpo e principalmente do/para o movimento, cerne de nossa presença enquanto fenômeno. Rechaço toda e qualquer forma de educação que motive ou utilize o corpo como forma de manifestação de violência física e verbal. Envolver-se nas práticas corporais – como a dança – é estabelecer

inicialmente um diálogo tônico e afetivo entre o meu corpo e os demais corpos, numa relação de cumplicidade e respeito. No entendimento de Verderi (2009, p. 46),

não temos como fugir de uma educação corporal, que considere o corpo como uma ligação homem-mundo; ela está presente na cultura, nas tradições, na natureza, no cosmos. Nossos alunos precisam de uma educação que comprove sua existência e importância no mundo, que entenda que é preciso existir para que o mundo possa existir também; uma educação que considere importante que os corpos se movimentem e se transformem, para que possamos transformar as coisas do mundo e ao mesmo tempo organizarmos e desorganizarmos o nosso 'autofazer'.

Compartilho das ideias da autora principalmente quando destaca que a educação deve possibilitar que os sujeitos desse processo assumam no mundo sua real condição: de um corpo que pensa, move e se move, cria, brinca, ri, chora, escreve, enfim, que marca sua presença e, mesmo de forma efêmera, contribui para a formação e transformação de outros seres humanos.

Para Verderi (2009), a educação deve oportunizar autoconhecimento, compreensão de si mesmo e do mundo, prazer, ludicidade e o desenvolvimento de consciência crítica, motivando a manifestação de ideias e, a partir daí a expressão da corporeidade. “A dança transmuta o pesado em leve, o riso em alegria, tornando-se uma força capaz de pensar. Antítese da carne e do espírito, a dança torna-se uma expansão do corpo-pensamento mostrando a vida em forma de movimento” (MUNHOZ, 2011, p. 27).

A dança é a expressão da corporeidade viva no ser dançante, presente no gestual, no movimento corporal, na simbolização, na representação. “A dança emerge de ‘tensões espaciais’ e de ‘tensões corpóreas’ e mesmo de ‘tensões de dança’, aquelas menos específicas criadas pela música, luzes, cenário e tudo mais que compõem a apresentação dela” (SARAIVA, 2005, p. 226). A dança configura no cenário educativo formal e não formal uma via de acesso à cultura corporal de movimento, reconhecida como linguagem universal do ser humano. Ao empenhar-se em conhecer, interpretar e compreender os significados da dança, pode-se perceber que, através dela, deu-se o desenvolvimento cultural das diferentes civilizações.

Dançar, nesse sentido, é pensar com o corpo. O corpo pode encontrar sua poética própria nas suas texturas, flutuações e invenções. Não encontra a manipulação de um material pré-existente, mas a invenção dessas novas matérias. A experiência do corpo se define assim por sua singularidade. Vê-se o invisível, entende-se o inaudível, sente-se o insensível. Esse corpo inseparável do pensamento é fluxo de energia que pratica os limites da vida. Corpo e pensamento encontram-se, pois, em uma embriaguez que vai da lentidão ao delírio, do abandono hipnótico a uma espécie de furor (MUNHOZ, 2011, p. 27).

Apropriando-me das considerações de Munhoz, destaco a necessidade de olhar o corpo e a razão como elementos indissociáveis. No espaço educativo formal ainda paira uma concepção dualista (Cartesiana) que separa corpo/mente, produzindo tensões e resistências e impossibilitando que os corpos dos sujeitos estabeleçam relações com seu próprio corpo e com os demais corpos envolvidos na tessitura educativa.

No artigo cognominado “Notas sobre o corpo e o ensino da dança”, Marques (2011) discute a partir do pensamento de Langveld citado por Shapiro (1994) que “a criança humana não vive dentro do corpo como uma lesma em sua concha. O ser humano vive *no mundo com seu corpo*”. A autora apropria-se da citação para comparar, assim como Langveld comparou, o caramujo e o ser humano. Todavia, Marques estabelece relações com os corpos que dançam danças codificadas, denominados corpos-concha e aqueles corpos levados a experiências ativas, dialógicas, lúdicas e brincantes, “corpos que, dançando, criam vínculos, tornam-se corpos *relacionais*, corpo (portanto pessoas) que sabem, querem e prezam a comunicação, o olhar, a consideração e o diálogo com o *outro*” (MARQUES, 2011, p. 34). Na concepção da autora, os espaços educativos deveriam ser fontes potenciais de corpos críticos, de corpos cidadãos.

Corpos cidadãos, nesse sentido, não são apenas aqueles a quem outros outorgam o direito de dançar. O corpo cidadão é um corpo que escolhe dançar, que pode escolher o que dançar, como dançar. O corpo que pode escolher, assumindo e refletindo criticamente, sempre, sobre suas escolhas, pode escolher também como dialogar com o mundo em que vive. Face da mesma moeda, corpos cidadãos deveriam se comprometer com a construção desse mundo, dançando (MARQUES, 2011, p. 35).

Deveras, assim como a educação bancária, a tecnicista, a tradicional, entre outras, trataram de domesticar, disciplinar, imobilizar e engessar os corpos, a dança a partir de propostas centradas na técnica, na repetição e na exaustão de movimentos, tratou de acondicionar os corpos em conchas, privando-os de conhecer, de explorar, de escolher e decidir. Epistemólogos educacionais como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre tantos, reafirmam a necessidade da interação do sujeito com o meio e com os demais sujeitos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Suas teorias, embora discordantes em determinados aspectos, são nucleares para o entendimento de que na experiência o corpo adquire e produz conhecimento.

Um corpo, assim, é poroso, se faz continuamente nas relações com os outros corpos e pelas afetações ganha seus contornos, os quais estão alinhavados não só por linhas duras (regras, modelos, normas, padrões), mas ao mesmo tempo por linhas de fuga, que nada mais são do que pontas de desterritorialização, entendidas como potência de criar o inusitado, o acaso, as surpresas, o imprevisto que, no movimento das partículas (ideias, experiências, encontros, misturas), deslocam territórios e mobilizam a produção de outros universos referenciais (GONÇALVES, 2011, p. 11).

A dança é uma fonte potencial e inesgotável de possibilidades corporais, de arranjos, de deslocamentos, de mobilidades, de plasticidades; todavia, muitas vezes a busca no sentido de encontrar significados para essa linguagem acaba reduzindo o sentido da dança que é o próprio movimento. De acordo com Dantas (1999, p. 60), “o importante não é a dança, mas o que ela tem a dizer [...], o compromisso com uma significação passa, muitas vezes, pela ideia de que a dança – e seus movimentos – devem expressar algo extrínseco à própria dança, como pensamentos, sentimentos, ideias e histórias”. Para a autora, o importante é especular *como* o movimento, em dança, adquire sentido, buscando-o no corpo e no movimento e não questionar apenas *o que* a dança tem a dizer (grifo meu). A investigação pautou-se em buscar os significados das vivências com as DCS, para os diferentes sujeitos envolvidos na oficina de educação estética, nos diferentes contextos, espaços e tempos educativos.

2.2.1 Dança educativa: caminhos, trilhas, marcas e impressões

Ensinar dança parece estar alocado a uma escolha pessoal, a uma aproximação parental de afeto, desejo, amor, envolvimento, vínculo, entre outras, assim como ensinar música, teatro, pintura. Entretanto, ensinar dança passa, necessariamente, pelo envolvimento com os aspectos culturais, com as práticas sociais, com a dimensão simbólica presente nos significados atribuídos e socializados pelos diferentes grupos sociais.

Nos espaços não formais, o ensino da dança surge como uma possibilidade de expressão e de resgate de crianças, jovens e adolescentes em situação de risco. O estudo desenvolvido e publicado por Reckziegel e Stigger (2005) é um exemplo clássico de como a dança pode influenciar e contribuir educativa e socialmente na trajetória de vida de muitas pessoas.

Em sua dissertação intitulada “Dança de Rua: lazer e cultura jovem na Restinga²”, Reckziegel (2005) desenvolveu um estudo etnográfico que procurou compreender o sentido atribuído à prática do *hip hop*³ a partir da opção pela dança de rua, por um grupo de jovens moradores da periferia de Porto Alegre: o Restinga Crew⁴. Segundo a pesquisadora, os dois eixos de análise levantados a partir das entrevistas foram a dança de rua como aprendizado e a dança de rua como lazer. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do trabalho uma terceira linha de apreciação surgiu, a capacidade de mobilização do grupo na busca da inclusão social, ou como se destaca na fala dos participantes “*na busca de uma vida digna*” (p. 60).

A possibilidade de abertura para a prática da dança em espaços não formais garante, segundo as constatações de Reckziegel (2005), o início de “um processo de socialização que acaba por substituir aquele que deveria ser vivenciado na escola e no trabalho” (p. 69). A pesquisadora complementa:

Ao optar pela dança, o grupo inicia um diálogo entre o global e o local e, deste diálogo, resulta a re-contextualização da cultura *hip hop* e sua utilização para construir suas identidades, seus laços sociais e agir sobre seu meio, para que este, através de seu próprio esforço, se ajuste às suas expectativas (RECKZIEGEL, 2005, p. 71).

É possível identificar ao longo do trabalho investigativo desenvolvido pela autora que questões como estigmatização (delinquência e violência urbana) e liminaridade (possibilidade de viver entre dois mundos – o mundo do crime, do consumo e do tráfico de drogas e/ou o mundo da legalidade – do trabalho e a escola), bem como a exclusão e abandono escolar, justificados pelo desestímulo e pelo perigo de estar na rua à noite, são problemáticas recorrentes entre jovens pobres da periferia. A cultura *hip hop* passa a ser para os jovens do Restinga Crew a busca de caminhos possíveis, ou seja, eles se deparam com uma opção e passam a considerá-la uma alternativa.

² O Bairro Restinga é um bairro popular, distante 22 km do centro de Porto Alegre.

³ A cultura *hip hop* constitui-se pelo cruzamento de quatro elementos: o *DJ*, o *MC*, o *break* e o grafite. Nasceu nos guetos pobres de negros e hispano-americanos dos EUA, na década de setenta e acabou por difundir-se pelo mundo através dos meios de comunicação de massa. Tem origem nas *Block Parties*, ou festas de rua, nas quais os *MCs* incentivavam os participantes a se divertir pacificamente, iniciando assim a transmissão daqueles que podem ser considerados os princípios ideológicos da cultura (ROCHA; DOMENICH; CASSEANO, 2001 apud RECKZIEGEL, 2005, p. 60).

⁴ Criado em 2002, a partir de uma oficina de dança de rua coordenada pelo *b-boy* Juquinha, o Restinga Crew no momento da pesquisa era composto por um núcleo fixo de oito jovens. As atividades desenvolvidas eram treinamento constante, criação e ensaio das coreografias do grupo e se complementavam com o estudo de outros elementos da cultura hip-hop, bem como, a apresentação pública das coreografias e participação em campeonatos de dança, chamados de rachas ou batalhas. O grupo mantinha no mínimo dois encontros semanais para os treinos ou ensaios, numa sala do Centro Comunitário da Restinga. O treino constitui-se de uma oficina popular de dança de rua aberta aos interessados (RECKZIEGEL, 2005, p. 62).

A dança em seu caráter não formal ocupa outros espaços além do citado no estudo anterior. Clubes, Organizações Não Governamentais (ONGs), Centros de Tradição e Folclore, entidades privadas, grupos independentes, academias de dança, projetos e programas sociais como a AABB⁵ Comunidade e o programa do Governo Federal Escola Aberta⁶ e Mais Educação⁷, que ofertam oficina de danças para alunos de escolas públicas e comunidade aos finais de semana e em contraturno, respectivamente, são espaços não formais onde se oferta a prática da dança e de suas diversas modalidades e ritmos.

Ainda sobre espaços não formais de ensino, D'Aquino, Guimarães e Simas (2005) realizaram um estudo sobre a dança de salão com a finalidade de investigar os motivos que levam os praticantes a aderirem a esta modalidade. Participaram do estudo 37 praticantes de dança de salão de uma academia de dança de Florianópolis. A partir de um questionário estruturado contendo perguntas abertas e fechadas, abordaram-se questões sobre o gênero, faixa etária, escolaridade, profissão, prática, motivos e interesses relacionados à dança de salão.

A maioria dos pesquisados entrou em contato com a dança de salão de outras maneiras (38%) que não foram apresentadas no instrumento de pesquisa, como a indicação de amigos e parentes. Em contrapartida, 35% dos pesquisados responderam que seu primeiro contato foi na própria academia; 21% responderam que assistiram uma apresentação; 3% responderam

⁵ Sigla para Associação Atlética Banco do Brasil. O Programa AABB Comunidade consiste em uma proposta de complementação educacional, baseada na valorização da cultura do educando e de sua comunidade. Essa complementação é efetivada por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em torno de áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania. A proposta metodológica do Programa foi desenvolvida, em julho de 1997, pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – NTC/PUC/SP, tendo como princípio a Pedagogia dos Direitos, a ludicidade e a leitura da realidade social do educando, da família e da comunidade. Com fundamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Programa, que tem como objetivo fundamental a complementaridade escolar e a inserção social atende a crianças e adolescentes na faixa etária de 6 à 18 anos incompletos. Atualmente (2013/2016) o Programa mantém convênio em 306 cidades em todo o Brasil. Disponível em: <<http://www.aabbcomunidade.org.br/>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

⁶ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda, oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811>. Acesso em: 08 jun. 2015.

⁷ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 08 jun. 2015.

que foram a um baile; e um pesquisado deixou a resposta em branco. O principal motivo que levou as pessoas a procurarem a dança de salão foi o convite de amigos ou parentes, com 51% da amostra; outros motivos que não constam no instrumento de pesquisa chegaram a 30%, sendo que dos pesquisados que responderam essa alternativa, 63% disseram que iniciaram a prática da dança de salão pelo prazer de dançar. Com 5% ficou a opção estética; condicionamento físico ficou com 11%; e 3% da amostra começaram a praticar por indicação médica. Em relação às sensações vivenciadas durante a prática, 65% afirmaram sentir prazer com a prática da dança de salão; 30% afirmaram sentir bem-estar; 3% sentiram-se relaxados. Quanto à mudança sentida pelos praticantes com a atividade, foi a melhoria do relacionamento interpessoal, com 40% dos pesquisados; em seguida, a ampliação do grupo social, com 22% das respostas; em terceiro, 11% afirmaram sentir uma melhoria da saúde; em quarto, 5% afirmaram sentir uma melhoria no condicionamento físico e estética; e 11% disseram ter outras sensações de mudanças.

Tendo como base os dois estudos mencionados, é possível perceber que o ensino da dança nos espaços não formais promoveu benefícios que transitaram desde a valorização da cultura local, da autoestima, do relacionamento interpessoal, passando pela melhoria da qualidade de vida, entre outros. Fica evidente que o ensino da dança nesses espaços assume uma condição ímpar, haja vista que a procura e a escolha pela prática está associada a uma escolha pessoal e livre de pressões e imposições. A fala do *b-boy* Juquinha retrata essa condição:

O hip hop não trabalha só dança [...]. Ele tente te mostrar o caminho [...]. O hip hop ajuda a resgatar várias pessoas, ensina, que educa [...]. Com a nossa arte, com a nossa cultura, a gente tenta resgatar o pessoal da periferia, que talvez não teve a mesma chance que a gente teve de conhecer e optar por uma coisa boa (RECKZIEGEL, 2005, p. 68, grifo meu).

Ao propor a vivência de DCS na educação não formal, pensou-se na dimensão educativa e como poderia intervir significativamente na vida dos participantes, através da produção de significados que são subjacentes a essa prática, bem como a produção de uma cultura de não violência, de paz, de respeito à diversidade e de convivência salutar entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Nos espaços formais a dança poderia ser/estar vinculada e contemplada no currículo escolar como conteúdo da disciplina de Artes ou da Educação Física, porém nem sempre essas condições são seguidas, permanecendo apenas “no papel”, inviabilizadas na prática por questões que mais parecem desculpas às justificativas plausíveis.

De acordo com a leitura de Neira e Nunes (2006) e Sborquia e Neira (2008), a dança na escola deveria oportunizar a socialização do patrimônio cultural através das danças folclóricas e populares sob o argumento de que o estudo do gesto sem adjetivá-lo como certo ou errado, sem direcioná-lo em quantidade ou qualidade, sem intencionar o rendimento, nem a manutenção da saúde, da alegria e do prazer estaria fomentando o diálogo por meio da produção e representação de cada cultura. “Se o gesto transmite um significado cultural, o que importa é empreender situações didáticas que ajudem os alunos a lerem e interpretarem a gestualidade que caracteriza as danças folclóricas e populares” (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p. 91).

Na concepção dos autores, ao abordar o ensino da dança a partir das danças folclóricas e populares, se estaria ampliando o gestual dos alunos e possibilitando uma leitura estética acerca das características de cada cultura, dos elementos que constituem e que auxiliaram na formação da etnia e do folclore de cada povo, dos bens materiais e imateriais.

Cunha (1988) defende uma proposta denominada dança criativa, que se caracteriza por apresentar fundamentos que seguem caminhos opostos aos da restrição e do previsível. O ensino da dança criativa na escola é pautado segundo essa abordagem pela possibilidade de dar-se asas à imaginação, transformando pensamentos, sentimentos e emoções em dança. Conforme a autora,

a dança criativa possui características, valores e finalidades eminentemente educativas, por isso ela deveria integrar os currículos escolares desde a pré-escola até a universidade [...] . A dança criativa é uma atividade suscetível de ser desenvolvida e aprimorada ao mais alto grau. Seus resultados serão o fruto da constante observação e captação de fenômenos ligados à natureza do ser humano e suas reações frente aos estímulos do universo que o cerca (CUNHA, 1988, p. 10).

A dança criativa estimula o potencial criativo no qual se assentam as bases do trabalho com a dança na escola. O trabalho desenvolvido com a dança criativa engloba estímulos comparativos, incentivos sonoros, utilização de música e percussão como auxiliares na motivação. É mister destacar que, através da utilização do princípio da totalidade, a dança criativa é capaz de integrar o trinômio corpo, intelecto e emoção: “se um movimento é vivenciado profunda e conscientemente, ele passa a nos pertencer e a nos identificar” (CUNHA, 1988, p. 11).

Nanni (1998), em sua obra “Dança Educação: Pré-Escola à Universidade”, apresenta uma proposta de ensino para a dança desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio até a Universidade, denominando-a Dança/Educação, pois defende a

concepção de que o educando é um ser dinâmico, com múltiplas habilidades físicas e intelectuais, dentre outras. Em sua abordagem para o ensino da dança ela retoma os estágios de desenvolvimento humano e a partir deles classifica os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e recursos para cada modalidade de ensino. A autora traz, também, as danças folclóricas (populares, nacionais, regionais) na dança/educação e no capítulo final trata da metodologia e didática da dança, realizando um estudo sobre as estratégias metodológicas e planejamento geral (plano de ensino e plano de unidade). A obra de Nanni destaca-se pela profundidade teórica e pelo embasamento científico de estudos citados por ela na área do desenvolvimento motor, nas técnicas e propostas de ensino.

Nanni (2008) esclarece que a Dança/Educação se apresentou envolvida no processo ensino/aprendizagem, pois o mais elementar dos princípios já nasceu com ela, o *ictus* inicial, o movimento expressivo e, para tanto, “habilidades como perceber, sentir, conhecer, estruturar, criar, tomar decisões, enfim, avaliar” (p. 90). Conforme a autora, a essência da Dança/Educação repousa na dimensão da improvisação e da criatividade como estratégia fundamental para que o educando descubra seus próprios movimentos, “a partir da estruturação do esquema corporal, da descoberta da consciência corporal, da imagem e do ego corporal” (NANNI, 2008, p. 90), do interior para o exterior estimulado pelo educador.

Outra experiência em dança é inaugurada por Barreto (2008) com a ideia de uma *escola palco*. Com base na concepção estética de educação de Duarte Júnior (1995), a autora propõe a dança na escola a partir da construção e socialização do conhecimento pela liberação da imaginação, da criação, respeitando a diversidade e preservando as particularidades deste conhecimento, estimulando a expressão e a comunicação entre as pessoas, valorizando a experiência humana no mundo. A escola-palco seria, para Barreto (2008, p. 44), um “grande e belo teatro, com um palco circular ao centro, ocupando o mesmo nível da plateia que se espalha ao redor deste palco”. Essa *escola-palco*, segundo ela, não remete aos tradicionais palcos italianos que propõem uma hierarquia espacial e temporal, que marcam o lugar do artista e o do espectador, ou do educador e do educando; ao contrário, nessa escola, educando e educador são dançarinos e espectadores: “a ideia é que haja sempre uma interação entre eles e que o palco e a plateia sejam espaços livres ocupados conforme a necessidade pessoal, a necessidade do grupo e o momento do processo pedagógico” (BARRETO, 2008, p. 44). A *escola-palco* seria, segundo a autora (2008, p. 45), “um tempo-espaço em que o indivíduo pudesse ser. Para isso é necessário que a escola estimule certas atitudes dos educandos, durante seu processo de formação, para que esta escola seja de fato o lugar da educação, da liberdade e do ser”.

As atitudes às quais se refere a autora são denominadas por ela de *atitudes dançantes* – e os termos são emprestados da dança apenas para nomear as atitudes e construir uma proposta pedagógica. Segundo Barreto (2008), estas *atitudes dançantes* são fundamentais para a formação mais sensível dos educandos em uma *escola-palco*: improvisar, compor, apreciar e fruir. Quanto ao significado do termo, a autora destaca que improvisar

consiste na *liberação da imaginação* durante o processo educacional. O improviso é fundamental para que o indivíduo tome contato e aprenda a lidar com os seus questionamentos, ideias, pensamentos, fantasias, sonhos e com todo o universo simbólico que é ele próprio. A atitude de improvisar seria mais que uma problematização, pois improvisar é uma “viagem” que envolve um *olhar* do indivíduo que se projeta para dentro e para fora dele, que o coloca diante das suas inquietações em relação a ele mesmo e ao mundo. Enquanto improvisa, o indivíduo de sentimentos, pensamentos e ações coloca o indivíduo diante de sua essência e dos caminhos da sua existência (BARRETO, 2008, p. 46).

A segunda *atitude dançante* elencada pela autora em sua proposta denominada *escola-palco* é a composição. Compor estaria num segundo plano, após a improvisação, buscando responder aos questionamentos suscitados ao longo do processo de improvisação, arrolando o que foi significativo para o educando. O momento de compor está diretamente relacionado ao ato de selecionar os elementos em uma determinada ordem que tenha sentido até que possa ganhar a forma de conhecimento, seja ele lógico-formal ou estético. No entendimento de Barreto (2008), a atitude de compor ocorre inicialmente de forma solitária com o intuito de que o educando seja capaz de encontrar seus próprios caminhos, buscando as compreensões acerca das suas indagações. Após, solidariamente, a fim de que em grupo possa potencializar e alargar sua visão, conhecendo outras possibilidades e diferentes perspectivas. Durante a composição, quando se fundem a imaginação, a criatividade, a cooperação e a racionalidade, Barreto (2008) explica que “ocorre o processo de construção de conhecimento, através de um percurso que conduz o indivíduo do âmbito sensível ao racional” (p. 47), ou seja, a apropriação deste saber torna-se significativo para o educando na medida em que encontra um espaço para *ser* e, com isso, é capaz de sentir, pensar e agir no mundo em que vive.

A apreciação como *atitude dançante* estaria relacionada à superação do sentido da avaliação. O termo empregado por Barreto funda uma relação de reciprocidade, pois juntos, educandos e educadores, estariam pensando o processo de aprendizagem. Na apreciação seriam

[...] apontados os crescimentos, as dificuldades, as conquistas, as falhas, enfim, seriam detectados os limites ultrapassados e os obstáculos que não foram vencidos. [...] não teria o sentido de excluir pessoas do processo educacional, mas seria uma

espécie de convite a uma “viagem” mais cuidadosa pelo processo educacional e de produção de conhecimentos, buscando dar merecimento às conquistas e superar as dificuldades encontradas (BARRETO, 2008, p. 47).

A fruição como *atitude dançante* na concepção da autora estaria relacionada ao usufruir do prazer de criar, aprender e compartilhar conhecimentos, devolvendo a escola e a educação o sentido do prazer. Fruir “é o sentido que percebemos quando estamos sobre o palco, expressando algo que nos é significativo, ou quando estamos diante dele sentindo as emoções exprimidas por outrem” (BARRETO, 2008, p. 48).

Ao pensar a *escola-palco* como possibilidade de ensino da dança na escola, com seu palco circular, sem hierarquização, e a dança como convite ao deleite e, ao mesmo tempo, à construção de saberes (corporais, culturais, relacionais), vislumbro a possibilidade das DCS nesse espaço/tempo como produção de uma cultura de não violência, de paz, de respeito à diversidade e de convivência salutar entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Marques (2012) defende uma proposta de ensino da dança pautado no contexto social dos alunos. Segundo ela, “no mundo contemporâneo, este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos” (p. 35). Tais elementos nos fornecem subsídios para a escolha dos conteúdos. Como possibilidade para o ensino da dança na escola, Marques (2012) chama a atenção para a linguagem da dança presente nos PCNs e, principalmente, com os Temas Transversais na área da dança e as interfaces com outras áreas do conhecimento do currículo. Para tanto, salienta que a dança pode ser pensada sob o prisma da pluralidade cultural, da ética, da orientação sexual, da educação para a saúde e do meio ambiente.

Ouso fazer referência às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, (BRASIL, 2013) que orientam a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, no sentido de que contempla a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, a Educação Escolar Quilombola, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação em Direitos Humanos e a Educação Ambiental, propondo mudanças significativas na re (estruturação) dos currículos e planejamentos escolares, quiçá as manifestações culturais envolvendo a dança ganhem espaço e sejam vivenciadas efetivamente nos espaços escolares.

O cenário no qual a dança se apresenta no momento parece estar pautado nas ofertas e nas escolhas midiáticas, as quais repercutem, muitas vezes, dependendo das escolhas, de

forma negativa nos espaços educativos. De antemão quero deixar claro que não me posicionarei contrário diante das diversas formas de expressão corporal/musical/artística, apenas convido à reflexão sobre como algumas danças na/da mídia influenciam/interferem no processo de aprendizagem da dança na escola quando se tenta desenvolver uma proposta educativa e não de massa.

Sborquia e Gallardo (2002) promoveram um estudo bibliográfico a partir de observações sobre o uso indiscriminado da dança tratada pela Educação Física, sob o argumento de que a escola tem reproduzido as características das danças veiculadas pela mídia sem contextualizá-las e que não são todas as danças que devem fazer parte da escola. O objetivo do estudo foi oferecer à comunidade escolar alguns critérios de cunho ético moral com informações sistematizadas de como utilizar e ensinar a dança de forma apropriada na escola.

No artigo intitulado “As danças na mídia e as danças na escola”, os autores retomam significados fundamentais para discutir e propor uma classificação das danças quanto ao cunho ético-moral. Segundo eles, a mídia através dos programas de televisão tem se utilizado do universo da produção cultural por pressão do comércio para vender bens e produtos – entre eles estão as músicas e dancinhas da moda. O fato de as crianças consumirem em média 28 horas semanais em frente à televisão torna-as vulneráveis ao consumo dessas músicas e danças sem qualquer filtro ou esclarecimento. O alerta feito pelos autores reside no fato de que a maioria das músicas e danças apresentadas pelos programas de televisão infantilizam e, ao mesmo tempo, estimulam a erotização e a sexualização precoce, oferecendo riscos e prejuízos à criança. Conforme Sborquia e Gallardo (2002, p. 109),

uma criança erotizada na infância poderá deslocar toda a sua afetividade para a sexualidade e, ao chegar à adolescência, poderá lidar com questões sexuais de maneira precipitada e patológica, sendo o pior dos prejuízos as relações pouco gratificantes e efêmeras que não alcançam a afetividade, ausente em toda a infância.

O *funk* ou onda *funk* que estourou no ano de 2001, após anos “escondido” nas periferias do Rio de Janeiro, foi amplamente divulgado pela mídia e, para a época, surgiu como salvação já que tanto o axé *music* como o pagode não estavam mais dando o retorno desejado. O *funk* possui estrutura simples, cujos refrãos se apoiam em batidas eletrônicas, com pouca harmonia no apoio do ritmo e da melodia. O refrão aparece o tempo todo e ganha força pela repetição excessiva. Da mesma forma ocorrem os movimentos coreográficos, exagerados, que sugestionam movimentos copulatórios.

Na análise feita por Sborquia e Gallardo (2002), as frases de efeito como “um tapinha não dói”, “vou te jogar na cama e te dar muita pressão”, “vem aqui com seu tigrão”, “cachorra”, “preparada”, “paposuda”, entre outras, e mais recentemente a onda do *funk* ostentação, com conteúdo musical que faz referência à mulher como objeto sexual, em que os Mcs⁸ aparecem em videoclipes sensualizando e ostentando carros, motos, casas, roupas e joias de luxo, fazendo apologia ao uso de bebidas e cigarros, tornam-se referência cultural para muitas crianças, jovens e adolescentes. Além disso, tais músicas e danças reforçam o papel dominador, sexista, machista e preconceituoso dos homens em relação às mulheres.

É pertinente destacar a pesquisa realizada por Tortola e Lara (2011), intitulada “A dança como produto à venda em casas noturnas: um mapeamento do terreno mercadológico”, através da qual as autoras buscam identificar como a dança é apropriada em casas noturnas na cidade de Maringá no Paraná e se os frequentadores a identificam como principal atrativo de consumo: “os diferentes atores sociais, adeptos do *funk*, sertanejo, samba, forró, *rock*, *punk*, *pop-rock*, entre outros estilos musicais, dançam as músicas ‘mais tocadas’, ou seja, as músicas da moda” (TORTOLA; LARA, 2011, p. 140), ratificando os achados de Sborquia e Gallardo (2002). As músicas da moda são aquelas que,

por meio de suas letras, instigam comportamentos e ideias, formando juízos de valor, mecanizando os sujeitos que se emudecem e não se contrapõem às imposições da indústria da diversão. As músicas de entretenimento determinam a frequência e garantem o público que lota as pistas de dança, embalado pelas canções mais tocadas nas rádios, independente do estilo musical. Os sujeitos, por vezes, se entregam ao simulacro de uma canção conduzida por uma letra que reflete aquilo que eles sentem (ou devem sentir); ou a maneira como devem agir diante de determinadas situações, a exemplo das músicas erotizadas, que instigam e apelam para a sexualidade, orientando as ações dos frequentadores das casas noturnas (TORTOLA; LARA, 2011, p. 140-141).

O estudo em questão serve para ilustrar a tendência de apropriação da dança como bem cultural e as investidas midiáticas no cenário urbano que descaracterizam e banalizam as danças, reduzindo-as à indústria da diversão e consumo e, (in) diretamente, adentram no cenário educativo.

Neste século, a sociedade de consumo instalou-se de tal maneira que o conhecimento, os valores, direitos e deveres são solapados por uma economia do engano, do descartável, do prazer momentâneo por um bem ou produto de consumo que serve de “valor social” e de autoestima do indivíduo (BAUMAN, 2008a). O ser humano parece estar distanciado de si mesmo e de sua natureza.

⁸ Sigla que denomina o Mestre de Cerimônia.

Diante do exposto, os espaços educativos veem-se pequenos e frágeis, na tentativa de ir de encontro a essa cultura de massa produzida pela mídia e pelos meios de comunicação que exercem um poder de manobra significativo sobre o pensar e o agir dos seres humanos, principalmente sobre uma parcela da população que não tem acesso a outras fontes de informação e, sobretudo, pela baixa escolaridade. Nesse sentido, retomo o significado de educação que, conforme Benevides (1996), é entendida como a “formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade” (p. 225). O significado revela, também, a finalidade do processo educativo, que, segundo a mesma autora, “contribui para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (BENEVIDES, 1996, p. 226), caracterizando o sentido do processo educativo.

Amplio o significado de educação e suas implicações para o ser humano valendo-me de Paro (2000, p. 5), para o qual

se a educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente tem direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. E tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que “cada um” não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições. A educação se faz, assim, também, com a assimilação de valores, gostos e preferências, a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas, o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas.

A reflexão de Paro pontua os fins da educação, pois entende que o ser humano necessita viver com maior satisfação individual e melhor convivência social, acessando fontes e mecanismos que possibilitem a ele uma educação integral, pautada no discernimento, no respeito, na solidariedade, na espiritualidade, nos valores éticos e morais, na valorização do outro, na tolerância, no “ser” em detrimento do “ter”.

Como afirma Morin (2001), a educação precisa promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. No entanto, ainda são poucos os projetos educacionais que levam a cabo a discussão dessas e de outras questões que cotidianamente batem à porta dos espaços educativos.

Discutir a ética do gênero humano seria uma condição necessária à educação, principalmente porque “a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve-se formar nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie” (MORIN, 2001, p. 17).

A respeito da classificação das danças quanto ao conteúdo ético-moral, Sborquia e Gallardo (2002) elencam seis classificações para as danças: as danças representativas “são aquelas danças que representam a relação mítico/religiosa e os costumes de um grupo social. São danças familiares, sociais e festivas, tendo como finalidade o lúdico, o amoroso e o educativo” (p. 115); as danças sensoriais “são as danças provenientes de sensações, caracterizam-se pelas elaborações coreográficas, cuja finalidade sejam as interpretações musicais, as tematizações teatrais ou as transmissões de sensação e sentimentos” (p. 115), a finalidade das danças sensoriais é o caráter amoroso, lúdico e educativo de seu conteúdo; as danças sensuais são “danças que representam comportamentos de procura de parceiros, demonstrados de forma sutil através de olhares, posturas corporais ou utilizando mediadores, tais como lenços e leques” (p. 115); as danças sexuais são danças “que têm uma conotação mais direta na procura do parceiro sexual; os movimentos que correspondem ao ato sexual estão, porém, disfarçados ou não representados de forma direta” (p. 115); as danças eróticas são danças que “representam a vontade explícita da cópula, revestidas, porém, de sentimentos de amor ou de paixão. Utilizam-se de movimentos que provocam resposta sexual” (p. 115) e as danças pornográficas que “são danças que imitam o ato sexual, seja com um parceiro fictício seja com algum objeto que se identifique com um órgão genital utilizado na masturbação” (p. 115), tais danças apresentam cunho mercadológico, pois o propósito é provocar excitação, incluem assuntos obscenos e motivam o lado sexual das pessoas. “São danças orgiásticas e dão asas à fantasia do ser humano” (SBORQUIA; GALLARDO, 2002, p. 115).

Sobre o ensino da dança na escola é possível tecer algumas afirmações: a dança não ocupa um espaço/tempo legítimo e, em muitas situações, é utilizada para preencher lacunas no horário quando não há atividade para os alunos; as atividades costumam ser realizadas no horário oposto ao período regular de aulas; a atividade de dança geralmente é optativa; as aulas oferecidas são parte integrante de projetos apresentados às escolas, que passam a assumir o caráter extracurricular e, como disciplina, a dança é raramente trabalhada. A dança ainda existe, resiste e persiste em alguns espaços educativos porque há uma relação direta de identificação e paixão entre o docente e os seus conteúdos. No entanto, é comum que a dança

seja solapada do planejamento curricular ou apresente outras conotações e utilidades, como explicam Porpino e Tibúrcio (2007, p. 151):

Sendo possuidora de um conhecimento próprio dentro do fazer pedagógico na escola, a dança não pode ser reduzida a um meio lúdico de ensinar outros conteúdos, a uma opção para dinamizar as festividades escolares, a uma forma de catarse ou relaxamento dos alunos tão assoberbados pelas tarefas escolares ou a uma mera atividade para o condicionamento físico, apesar de algumas dessas situações poderem ser pensadas como consequência do trabalho desenvolvido a partir de uma visão interdisciplinar que não menospreze, mas inclua o conhecimento específico da dança.

Recuperando a fala das autoras, o ensino da dança na escola necessita estar pautado em sua especificidade, ou seja, na razão de ser e existir enquanto manifestação corporal ativa, pulsante, no movimento, no gesto, no som, na expressividade. Confundir o ensino da dança com tempo livre, ócio e/ou simples entretenimento não qualifica o caráter educativo e social da dança na escola. Parafraseando Marques (2012), a dança na escola deve propor-se a gerar conhecimento, ou seja, diferenciar-se de um baile de carnaval ou de um ritual catártico, porque “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e potencialmente transformador” (p. 28). Ao mesmo tempo, a dança deve propor-se à educação do ser social, uma vez que “não podemos mais ignorar o papel social, cultural, político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança” (MARQUES, 2012, p. 29). Ao optar pela dança como conteúdo do currículo escolar, seja na Educação Física, seja nas Artes, é necessário pensar na dimensão dos corpos que dançam, nas suas características biológicas, culturais, sociais, emocionais, espirituais, políticas e econômicas, dentre outras, no sentido de possibilitar que esses corpos se expressem em suas particularidades e passem, ao mesmo tempo, a compor a multiplicidade dos corpos que se movimentam ao seu lado, constituindo parte integrante da coletividade. Mas como ensinar dança? Algumas direções são apresentadas na continuidade.

2.3 Possibilidades para o ensino e aprendizagem da dança: da metodologia ao facilitador

Discorrer sobre dança exige necessariamente que se fale sobre movimento, mas também de educar o movimento, educar com o movimento. A essência da dança é o movimento, é a matéria-prima da dança, é a qualidade primeira do fazer dança. Recorrendo à literatura que trata sobre dança, encontramos um número considerável de obras, publicações e textos que trazem técnicas, métodos e procedimentos para ensinar dança nas mais diversas

manifestações e estilos. Entretanto, não é pretensão aqui discorrer sobre elas, nem apresentar receitas, mas pontuar alguns indicativos de como se pode ensinar dança levando em consideração a individualidade e, ao mesmo tempo, a coletividade para o (re) encontro do Ser que dança, com sua natureza e essência.

É comum surgirem questionamentos sobre como ensinar dança para pessoas que não “levam jeito” e/ou “não apresentam ritmo, coordenação motora, equilíbrio, direcionalidade, lateralidade” e outros elementos psicomotores na execução dos movimentos. Costumo responder que dança não se ensina, se vivencia, se experimenta. Dança é apropriação, é construção, é exercício, é pulsão de vida, é respiração. A dança que vislumbramos como possibilidade nesse estudo agrega qualidades motoras, intelectuais, afetivas, relacionais, espirituais, sociais, entre outras, na busca pela inteireza do ser. Compartilho das ideias de Porpino e Tibúrcio (2007) quando afirmam que “a dança não se basta na cópia do movimento ou expressão de emoções, é preciso pensar que o seu ensino não deve estar centrado no conteúdo ou na forma” (p. 151).

Pensar no/sobre o ensino da dança hoje é uma tarefa complexa e deve-se ao mesmo tempo cuidar para não cair no espontaneísmo e nem tampouco supervalorizar o tecnicismo. Essa ideia é corroborada por Souza (2011, p. 33):

Se por um lado o exagerado empreendimento da técnica pode levar a um preocupante processo de mecanização dos gestos (considerando a realidade escolar), por outro lado, um espontaneísmo no uso de estratégias de improvisação e livre criação pode levar a nenhum tipo de formação, conhecimento ou conscientização do corpo que dança.

Em contrapartida, Dantas (1999, p. 31) esclarece que, em dança,

a técnica é uma maneira de realizar os movimentos, organizando-os segundo as intenções formativas de quem dança. Está presente tanto nos processos de criação coreográfica quanto nos processos de aprendizagem de novos estilos de dança. É, por isso, um modo de informar o corpo e, ao mesmo tempo, de facilitar o manifestar da dança no corpo, ou seja, tornar o corpo que dança ainda mais dançante.

No entendimento da autora, a técnica torna-se importante não como um propósito final, mas como um meio de apropriação da dança pelo dançarino. Conforme Graham citada por Garaudy (1980, p. 17), “[...] a técnica é o que permite ao corpo chegar a sua plena expressividade”. O mote está na relação entre liberdade e técnica, como defende Alves (2009, p. 341-342):

Liberdade é o que faz a técnica ser mais que mera proposição, é uma energia percebida no ato que aponta e mostra um fim provisório do gesto. A liberdade é o que permite o lapidar da técnica na impetuosidade do ato performático. Não há desempenho sem esta relação dual entre liberdade e técnica, pois é a tensão entre ambas que permite a evolução da *performance*.

A questão central das discussões entre teóricos, pesquisadores e docentes é: o ensino da dança deve pautar-se na técnica ou na criatividade? Sobre a questão, Alves (2009) posiciona-se diante da relação corpo-criação e aponta um novo olhar sobre o itinerário do corpo e funda uma perspectiva em que a “regência da angústia, do desejo, da vontade de expressão e transformação que o corpo vai traçando seus caminhos e aprendendo uma linguagem corporal, trabalhando-a ao sabor de suas necessidades de expressão” (p. 352), através do processo criativo, no qual o corpo constrói para si sentidos, no transcorrer do que lhe toca em profundidade, nos domínios da sensibilidade. Para aproximar-se da natureza e da essência é necessário, segundo Mansur (2008, p. 213),

transformar o natural apresentando a criação para satisfação de uma nova necessidade que anteriormente apenas apontava para a possibilidade. Efetuar toda uma gama de operações, de elaborações, para que haja o eco e esse signifique a volta. Adentrar informações por todos os poros, por todas as vias, em busca de alguma resposta, de alguma identificação com a essência do indivíduo, com a busca da realidade concreta de sua singularidade. Informações que provêm de variadas e diferentes fontes, a partir de diferentes propostas, de diferentes intenções, em diferentes intensidades. Tudo penetrando no ser para procurar nele resposta, morada, para permitir mudanças por meio do desenvolvimento de potências, por meio da produção, da exteriorização do que existe dentro, sob forma de desejo, de vontade, de paixão. Pois é o desejo, é a vontade, é a paixão que vão produzir o estofamento necessário para que haja o caminhar para a inteireza, a completude, para que haja uma projeção e uma realização de parte do que existe dentro.

Discorrendo sobre as ideias lançadas pelos autores, percebe-se, em seus discursos, que as concepções sobre o ensino da dança podem agregar os elementos da técnica, uma vez que são informações oriundas de diferentes propostas, e a criação como potencializadora elevando os níveis de ensino e aprendizado e atingindo novos patamares. Ao complementar sua concepção, Alves (2009, p. 352) reitera:

O processo criativo na dança, portanto, pode ser considerado como um processo educativo estético, pois permite ao dançarino possibilidades de trabalhar a técnica corporal não como algo posto e imposto frente a passividade alienante de um corpo adestrado, mas como um agente potencial de criação da linguagem corporal, no traço espontâneo do processamento criativo. Sob este olhar, a técnica corporal não é um objeto e/ou objetivo a ser alcançado, mas o próprio atuante furtivo em curso nos laboratórios de experimentação.

Tais significados são pertinentes à luz dos processos educativos e estéticos, uma vez que deslocam olhares sobre o campo de conhecimento abrindo caminho para a busca da sensibilização corporal e, dessa forma, o corpo é capaz de planificar seu caminho, sua técnica, sua interação com a linguagem corporal.

No ensino da dança a improvisação pode surgir como uma possibilidade latente de percepção, sensibilização e expressão, pois se trata de um jogo cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que vão surgindo. Há uma predisposição para atuar conforme o momento: “o improvisador está pronto para transformar toda circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e dispõe-se a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo. A improvisação lida com o imprevisto” (DANTAS, 2005, p. 47-48).

A tarefa de ensinar dança é complexa e ambígua, porém é consensual a ideia de que para ensiná-la o profissional envolvido não necessita ser um *expert* ou exímio dançarino/bailarino ou conhecedor de todas as técnicas de dança existentes. Identificou-se ao longo das leituras, principalmente relacionadas à formação de professores, que os profissionais do gênero masculino apresentam mais resistência em ensinar dança. Acredita-se que o preconceito seja o principal impedimento, pois ainda resiste um entendimento por parte da sociedade, de forma equivocada, de que algumas características e competências, como a criatividade, a sensibilidade, a delicadeza de alguns gestos e técnicas de dança – como o clássico –, são ligadas ao universo feminino e a referência ou o imaginário da figura de homem na dança é uma construção histórico-social na qual a lógica difundida é a de que o homem que dança é homossexual. Embora infundada, infelizmente ainda flui no universo masculino. Portanto, mesmo que a docência em dança por educadores homens cause estranheza, urge a necessidade de rompimento desse velho paradigma.

Superadas as tensões é meritório salientar que para o educador ensinar dança, necessita observar algumas competências. Fortin e Long (2005) utilizam a terminologia “facilitador” para referir-se ao profissional que possibilita a experiência educacional em dança e explicam que “deve desenvolver uma compreensão das necessidades, das atitudes e dos pontos de partida dos alunos. Do mesmo modo, deve criar oportunidades de interações entre o conhecimento prévio e a experiência, permitindo a emergência de múltiplos modos de conhecimento” (p. 20).

Na compreensão de Cunha (1988), o profissional da dança deve estar impregnado de vitalidade e prazer, mas, ao mesmo tempo, estimular e desenvolver propostas à altura do entendimento de seus alunos. É indispensável o conhecimento sobre ritmo e música, assim

como apropriar-se de saberes sobre o crescimento e desenvolvimento humano, do funcionamento do corpo, ser coerente na relação pedagógica entre o que ensina e como os alunos aprendem, além de fornecer auxílio e possibilitar situações em que os alunos possam ampliar seu repertório motor. Nanni (2003, p. 123) reitera:

A dança trabalha com formas e movimentos que, ao se desenvolverem no espaço e tempo, codificam mensagens que são projetadas, exteriormente, pelo educando, permitindo ao mesmo vazar suas emoções, anseios e expectativas. O educador, ao decodificar estas mensagens, poderá trabalhar as possibilidades e todo o potencial do educando de forma mais efetiva.

Porpino e Tibúrcio (2007) ressaltam a necessidade e a importância da experiência do dançar como parte dos saberes necessários à atuação do professor que vai ensinar dança. As autoras partem da premissa de que todo o conhecimento é inaugurado pela percepção e pela presença no mundo, repleto de sentidos. Elas consideram que a sensibilização deve fazer parte integrante dos saberes do professor para o ensino da dança, afinal “não se basta somente nas suas vivências pessoais com o dançar, mas em um território mais amplo em que se faz necessário recuperar as relações sensíveis com o mundo que o cerca, atentando para seus cheiros, sonoridades, visibilidades, gostos e contatos” (2007, p. 150).

O professor, educador ou facilitador de dança, independentemente da designação que receba, possui um papel relevante perante os educandos/alunos. Talvez a primeira ou mais importante atitude a ser pensada/tomada é recebê-los como são e não como gostaria que fossem. A aula de dança, seja ela em um espaço formal ou não formal de aprendizagem, é um momento de entrega, de permissão, de desfrute, de êxtase e de catarse. Colocar-se diante de um grupo de pessoas para ensinar ou facilitar dança exige a compreensão de que esses seres envolvidos na/com a dança são corpos vivos e que não foram programados somente para imitar, para repetir ou simplesmente para reproduzir gestos e movimentos que são significativos para quem ensina ou transmite.

Estabelecer uma relação educativa entre os envolvidos no processo é o primeiro passo para quem pretende ou já ensina dança. Para que essa relação aconteça, é importante que se crie um ambiente favorável às múltiplas interações, evidenciando as condições e potencialidades de cada envolvido, interferindo positivamente e favorecendo “na evolução de fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes, para então, promover a formação de pessoas sensíveis e aptas a se adequar às inúmeras situações que a vida lhes apresentar” (VERDERI, 2009, p. 73).

Portanto, seja qual for a designação empregada ao profissional que atue com a dança é fundamental que ele não se limite apenas a suas experiências pessoais com o dançar, mas que seja capaz de habitar territórios amplos, ainda não habitados, ainda não sentidos e percebidos, que seja capaz de mergulhar nas relações sensíveis com o mundo, experimentando ruídos, cheiros, imagens, superfícies, toques e contatos. Existe um espaço amplo a ser explorado, percebido e sentido, e a condição de educar requer que essas sensibilidades possam ser o pano de fundo para ações educativas e não o seu empecilho.

2.4 Dança educativa e educação das emoções

“Dançar é expressar emoções por meio do corpo”. A expressão utilizada por Nista-Piccolo na apresentação da obra de Barreto (2008, p. 2) revela uma condição pouco explorada por estudiosos que se debruçam na pesquisa em dança: a importância e a influência das emoções nas danças e como as danças na dimensão educativa repercutem e incidem na educação das emoções. A dança enquanto prática corporal é um convite à possibilidade de expressão de sentimentos; entretanto, “as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento” (MATURANA, 1998, p. 15). O neurobiólogo chileno – Maturana – entende que nossa cultura valoriza a razão e ao declarar-se um ser racional desconsidera as emoções.

Tomando como referência seus estudos, é possível dizer que biologicamente as emoções são um fenômeno próprio do reino animal, afinal encontram-se nas disposições corporais que orientam ou especificam domínios de ação, quando mudamos de emoção, mudamos de domínio da ação. Nesse sentido a linguagem está diretamente relacionada e entende-se, aqui, como linguagem não verbal, como disposições corporais.

As emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante. Consequentemente, todas as ações animais surgem e são realizadas em algum domínio emocional, e é a emoção que define o domínio no qual uma ação (um movimento ou uma postura corporal interna) acontece, independentemente de se, para um observador que vê o animal num meio, ela ocorre como uma ação abstrata ou concreta, ou sem depender do que especifica aquela ação (movimento ou postura corporal interna) como uma ação de um tipo particular (MATURANA, 2001, p. 129).

Em outras palavras, somos movidos pelas emoções e são elas as definidoras de nossas ações. Conversando com o autor é possível aproximar epistemologicamente o caráter educativo da dança na educação das emoções. Sendo a dança uma linguagem corporal e não verbal, sua importância e influência para a educação das emoções se dá mediante a ação

corporal empreendida pelo ser dançante. Expressar com o corpo emoções é superar o dualismo corpo/mente, sensibilidade/razão, empreendendo uma busca contínua de outras formas de conhecimento fundadas na sensibilidade e na emoção. Para tanto, “a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de condutas” (MATURANA, 1998, p. 27). O autor sustenta, ainda, não haver ação humana sem uma emoção que assim a estabeleça e a torne possível como ato.

Promovendo uma incursão bastante audaciosa, é possível anunciar que as danças comungam de uma forma particular de processos de conduta instituídas nas relações recorrentes do outro e com o outro, tornando legítima a convivência. As emoções, como o amor, por exemplo, ampliam e estabilizam a convivência, assim como emoções pautadas na violência interferem e rompem a convivência. A dança educativa está, nesse sentido, numa condição importantíssima para o desenvolvimento das emoções, pois as relações que se estabelecem a partir do trabalho com a dança precisam necessariamente estar pautadas em relações sociais que agreguem posturas de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Tal aceitação constitui uma conduta de respeito. As DCS, por sua vez, carregam em seu cerne a intenção primeva de consolidar a coletividade como fruto da condição humana enquanto projeto de vida e ao seu lado caminham outras intenções, a incerteza, o medo, a violência. Porém, a dinâmica do círculo fortalece estados de consciência e condutas favoráveis ao pleno desenvolvimento de emoções positivas, como a gratidão, o perdão, a resiliência, o amor, a alegria, a fraternidade, a compaixão, a paz interior, dentre outras. Ao dançar o humano ser é educado e se educa.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 1998, p. 29).

Em síntese, a educação das emoções, das sensibilidades, faz eco diante das necessidades planetárias, diante da barbárie do consumismo, da degradação da natureza e do próprio ser humano; demanda um esforço sobrenatural no sentido de retomar a condição de humano ser que somos e acrescentaria outro aspecto necessário e por vezes esquecido na educação: a espiritualidade. Nesse sentido a proposta educativa a partir das DCS comunga esforços no sentido de recuperar a natureza do ser em sua totalidade.

3 PRELÚDIOS DO MOVIMENTO DANÇA CIRCULAR SAGRADA – DE BERNHARD WOSIEN AOS DIAS ATUAIS

“A dança que hoje é usual não tem imagem ideal, não tem *religio*”.
Maria-Gabriele Wosien

Este capítulo anuncia os primeiros acordes para a consolidação de uma Cosmovisão a partir do surgimento do MDCS, ou, como sugeria a denominação primeva, *Sacred Dance* (Dança Sagrada). Transitando por diversas leituras resgatadas em teses, livros publicados, entrevistas audiovisuais e textos iconográficos sobre a temática, é possível extrair, a cada nova consulta, elementos substanciais que possibilitam descortinar o significado das DCS, particularmente aqui tratadas como MDCS, entendendo que não se trata de um conjunto de danças em voga na atualidade e, sim, de uma prática que tem ganhado adeptos em diferentes espaços e tempos no mundo todo.

O ser humano desde os primórdios teve uma ligação muito intensa com a dança. Os povos e culturas embrenhavam-se nela de forma particular porque podiam viver e se expressar. Mantinham características ritualísticas no culto aos deuses – vivenciavam os deuses em torno de si –, assim como no nascimento, na guerra, no casamento, na colheita e na morte. Essas danças representavam o que havia de mais sublime e nobre e, portanto, eram somente executadas em momentos e solenidades egrégias. O ser humano dançou muito antes de pronunciar a primeira palavra. Por essa razão a dança também é uma forma de oração. Nas palavras de Wosien (2000, p. 28), “[...] ela é tida, enfim, como primeiro testemunho de comunicação criativa. Nos povos que ainda atribuem um sentido ao invisível, a dança é, ainda hoje, pedido e oração”. O autor vai mais adiante afirmando que pela dança homens e mulheres são capazes de exteriorizar todos os atos primitivos da alma, que vai desde o medo até a entrega libertadora. Entretanto, o número de povos que consegue elevar-se, partindo de seus medos mais primitivos em direção ao encantamento e à loucura, ao êxtase da dança, é cada vez menor. As danças dos povos sempre existiram e podem ser consideradas o maior bem imaterial e cultural da humanidade.

As DCS abarcam em seu movimento as denominadas danças étnicas, de acordo com Ramos (1998), segundo o qual, *étnica* significa “relativa, pertencente ou peculiar a uma raça ou nação” (p. 181). Sendo assim, as danças étnicas reportam à cultura de um determinado povo, simbolizando sua expressão corporal, musical, artística, entre outras. Ainda segundo

Ramos (1998), as DCS apropriam-se das músicas do folclore¹ dos povos, dançadas na maioria das vezes com passos tradicionais (originais), isto é, aqueles que foram e continuam sendo utilizados pelo povo da região em que surgiram.

O MDCS surge da necessidade primeva de auxiliar na retomada do ser humano planetário, com o escopo de “trabalhar uma expressão corporal que pudesse transmitir organicamente um estado espiritual de alegria e amor”.

A dança é o retrato dinâmico da história humana. Ela nos relata a experiência do entusiasmo, da presença plena e atemporal que une o ser humano com o divino. A dança é mais do que mera reflexão espetacular. Nela o espírito continua a viver e, pela repetição da forma transmitida pela tradição, liberta-se novamente e se manifesta no prazer. O espírito e a natureza, Deus e sua criação, foram separados em todos os mitos das origens. Na dança, como exercício de fé e de vida, eles se fundem novamente numa unidade (WOSIEN, 2002a, p. 7).

As DCS produzem uma amálgama entre as danças tradicionais dos povos e a vivência profunda da consciência, (re) afirmando nossa condição de partícipes do Planeta que habitamos, criando, portanto, energia. No prefácio ao livro “Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura”, Carvalho menciona Anna Barton ao contribuir com o pensamento anterior afirmando que “quando repetimos os movimentos, realizados ao longo dos séculos por inúmeras gerações, despertamos da memória do planeta Terra, o significado profundo contido em cada gesto” (1998, p. 8). Nesse sentido as DCS representam a singularidade que compõe a cultura de cada povo, tribo ou nação e, também, o caminho seguido por eles ao longo de sua existência na Terra, firmando seu compromisso com sua essência e natureza.

3.1 Afinal, o que são as danças circulares sagradas?

O questionamento é bastante recorrente, principalmente quando se trata de um trabalho com DCS para grupos que não tiveram contato com elas. *A priori*, o termo DCS ganha diferentes conotações, muitas delas ficando longe do seu real significado ou proposição, pois o termo “Sagradas” movimenta o imaginário, gerando interpretações dúbias, receando, hesitando e causando certo estranhamento. O termo “Sagrado” também transita entre “mistério” e “luz”, “medo” e “fé”, “profano” e “divino”. Mircea Eliade (1992) descreve que para a mentalidade primitiva o sagrado manifesta-se como algo “diferente” a respeito de uma dimensão natural, todavia ele acaba se concretizando nas coisas que assumem uma

¹ Do inglês *folk* que é gente ou povo e *lore* que é conhecimento.

conotação “sobrenatural”. Na experiência religiosa, toda Natureza pode revelar-se como sacralidade cósmica, e o cosmo, na sua totalidade, pode tornar-se uma hierofania. Portanto, as danças circulares propostas por Wosien apresentam caráter sagrado, pois são manifestações da cultura arcaica, ações da vida cotidiana cheias de poder, nas quais se deseja viver naquele poder e mantê-lo vivo.

A raiz da palavra dança em sânscrito quer dizer “*tan-tensão*”, o que *a priori* definiria a relação de mistério entre o ser humano e o divino. Conforme Wosien (1997, p. 16), “a dança concede uma resposta tanto à chamada da vida, como à da morte, afirmando o *misterioso* como uma das dimensões da existência”. Ao longo dessa existência, o ser humano vinculou a dança, o conteúdo e as práticas de culto e religião (cerimônias e rituais) de caráter místico e religioso. Sendo essa prática tão comum em tempos remotos, em que pesa hoje esse certo receio e/ou estranhamento? Estaria o ser humano distanciando-se de sua fé, de seus deuses, de sua natureza divina? Quais significados são atribuídos às danças circulares sagradas no contexto que ora se apresenta? Em suma, com que propósitos e por quem as DCS foram resgatadas e re (introduzidas) na cultura popular?

3.1.1 Bernhard Wosien: o pai das DCS

Bailarino clássico, pedagogo da dança, coreógrafo e artista plástico, essas foram as principais atividades de Bernhard Wosien [1908-1986] o precursor das DCS. Segundo o próprio Bernhard Wosien (2000, p. 17), “[...] meu primeiro encontro com a dança foi ainda na tenra infância”. Nascido na Masuren, antiga Prússia Oriental, na cidade de Passenheim, Bernhard era filho de um pastor evangélico, o qual via em seu filho um futuro pastor e, por esse motivo, a comunidade evangélico-cristã foi seu lar espiritual original. A mãe de Bernhard, Antoinette Linda, foi a filha primogênita do barão Richard von Butler, de Ponarth, de Königsberg. Os Butlers eram descendentes de uma família antiga da nobreza inglesa cujo ramo alemão, no século XI, havia sido aceito entre os cavaleiros de Hessen.

Bernhard cresceu tendo boas referências sobre a dança, afinal seu pai e seu tio Klaus eram exímios dançarinos. Sempre que seu tio os visitava as noites eram festivas, com muita música e dança, das quais participavam, também, os empregados poloneses. Essas foram as primeiras impressões de Bernhard sobre a dança. Já em idade escolar, ele e seu irmão mudaram-se para Breslau, na Silésia. Seu pai os havia colocado em um ginásio humanístico, visando à formação profissional como pastor. Todavia, Bernhard nunca hesitou em ser mestre de balé. Aos quinze anos vivenciou a primeira experiência com o balé clássico, mesmo sendo

um sistema educacional rígido, duro, a dança clássica o tocou pela solenidade e beleza, despertando seu entusiasmo. Como afirma Wosien (2000, p. 18), a dança, para ele, era “uma mensagem poética do mundo divino, o que, até hoje, ficou como uma compreensão para mim”. Para ele o método clássico e a sua disciplina são um caminho para o autoconhecimento.

Após ter cursado seis semestres de Teologia na Universidade de Breslau, Bernhard deparou-se com um sério problema: passou a duvidar, autocriticamente, que pudesse preencher as condições para, algum dia, tornar-se, por toda uma vida, pastor de almas a serviço da igreja. No entanto, seu pai, que sempre fora um modelo de homem de fé, passaria a tornar-se uma medida da própria distância dela, a fé. E passou a viver a indecisão entre o *homo religiosus* e a dança. A linguagem sem palavras da música e da dança falou mais alto, pela harmonia de corpo, espírito e alma, na área poética; na Teologia, a cientificação de antiquíssimas verdades reveladas.

Caminhar foi a solução encontrada por ele para livrar-se de todo o amontoado de conhecimentos desnecessários. Partiu a pé e sozinho pela Suécia, Noruega e Dinamarca. Entre os anos de 1932 e 1933 atravessou o Sul da Inglaterra e caminhou por sobre os Alpes, para Roma. Incitado por um familiar que o havia introduzido aos “Exercícios Espirituais” de Inácio de Loyola², brincava com a ideia de adentrar em uma Ordem. Ele assim descreve o que viveu:

Neste entretempo, eu queria, contudo, tomar o caminho de pintor e desenhista. Minha mãe, quando jovem, havia tido uma formação como pintora de retratos me aconselhou a entrar para a Academia de Artes de Breslau. Assim, eu apresentei lá os meus desenhos e aquarelas e fui aceito. Esta mudança de rumo agradou a meu pai mais do que uma carreira de bailarino. Porém, depois de pouco tempo neste caminho, eu sofri uma interrupção externa quando nossos mestres, internacionalmente conhecidos, tais como Oskar Schlemmer, Eduard Mücke e Oskar Moll, foram estigmatizados como artistas degenerados e despedidos, e a Academia foi fechada. A nós, estudantes, foi recomendado irmos para Berlim. Foi o que eu fiz, mas em breve tive que constatar que a arte idealizada da Escola Superior na rua Grunewald, não me servia (WOSIEN, 2000, p. 20).

A partir de então sua decisão estava tomada: seguiria a profissão de bailarino. Com a recomendação de seu mestre de balé, Bernhard entrou para o Teatro Estadual da Ópera de Berlim onde trabalhou ao lado de vultosos nomes da dança. No entanto, em virtude de uma crise econômica em Berlim, fora demitido. Já em Augsburg assinou seu primeiro contrato como bailarino. Em 1933 mudou-se para Düsseldorf onde atuou como solista adquirindo

² Inácio de Loyola foi o fundador da Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como os jesuítas, uma ordem religiosa católica romana, que teve grande importância na Contrarreforma.

experiência de palco, mas queria trabalhar mais a parte técnica e, sendo assim, passou um ano em Paris. Em 1936 regressou a Berlim, mas em uma rápida passagem, pois em 1939 foi nomeado primeiro bailarino solista do Teatro Estadual de Berlim e coreógrafo na Escola Estadual de Teatro. Foi em uma festa na casa de uma pintora que fazia seu retrato que Bernhard conheceu Elfriede, baronesa de Ellrichshausen, a qual viria a tornar-se sua futura esposa. Bernhard e Elfriede tiveram três filhos: duas meninas e um menino. Gabriele e Christof nasceram durante a guerra e Antoinette nasceu em 1948, quando ele ainda era coreógrafo no Teatro Estadual de Stuttgart (WOSIEN, 2000).

A coroação e o auge de sua carreira como bailarino e coreógrafo ocorreram entre os anos de 1948 e 1958, quando teve a oportunidade de trabalhar com grandes nomes do balé e da música. O encontro com Jurij Winar representou para Bernhard o encontro com a dança popular, com a arte popular, enfim. “Desde essa época fui dirigindo meu amor e meu prazer cada vez mais para as danças dos povos, para a riqueza em mitos e poesia” (WOSIEN, 2000, p. 24). Sobre arte popular descreve:

A arte popular nasceu da comunidade social, autóctone. Ela surge na região, nas casas e nos campos das famílias, fora, nos lugares comuns a toda a comunidade. Esta arte é introvertida. As pessoas se encontram num círculo, se olham. Eles não precisam e expectadores nem tão pouco contam com eles. Logo reconheci o fundo religioso e ritual dessas danças e essa compreensão foi ficando cada vez mais forte (WOSIEN, 2000, p. 109).

Aos 52 anos, despediu-se definitivamente das danças de palco e, a partir de então, idos dos anos 60, passou a dedicar-se completamente à Pedagogia. Deu aulas na Escola Técnica para Estudos Sociais em Munique. Criou um grupo na Escola Popular Superior com o qual passou a viajar regularmente nas férias para países do Sudeste Europeu. O primeiro encontro com as velhas danças de roda que ainda se mantinham vivas foi em 1966, em Creta.

Em 1965 passou a exercer a docência na Universidade de Marburg, na área de Ciências Educacionais do Departamento de Pedagogia para Escola para Excepcionais, sob a designação “Procedimentos Especiais da Pedagogia da Cura”, onde ensinou as danças de roda como meio da Pedagogia do grupo. Essa função foi exercida até 1986. Bernhard classifica o trabalho realizado em Findhorn como um exemplo internacional de meditação pela dança.

A “*Sacred Dance*” espalhou-se por uma grande parte da Europa e pelo Ocidente. Para Bernhard, a dança como manifestação artística mais antiga do homem, “é um caminho esotérico” (WOSIEN, 2000, p. 26). Partindo da frase esotérica “assim em baixo como em cima”, a dança possibilita ao ser humano exprimir todos os altos e baixos de suas sensações.

Em especial, na dança sagrada, como “oração e conversa sem palavras com Deus, o bailarino encontra o recolhimento” (WOSIEN, 2000, p. 26). Gabriele, uma de suas filhas e seguidora, conta que certa vez Bernhard, ao contatar com um monge católico, disse que ficar sentado e meditar não funcionavam para ele. Descobriu a partir de então a meditação no movimento usando o seu vocabulário da dança. Sábio em suas palavras, Bernhard também questionou a irreligiosidade de nossos tempos e em tese procurou explicar: não é mais fácil exprimir este bater de asas da alma primeiramente “sem palavras”?

Wosien, durante as décadas de 50 e 60, dedicou-se a viajar pelo mundo recolhendo e resgatando as danças de diferentes povos. Essas danças trazem em seu bojo as raízes e o passado distante dos povos, sua ancestralidade, tendo como características principais o caráter comunitário e gregário. Bernhard identificou na dança popular alemã um inquebrantável espírito aldeão e comunitário continuamente vivo. O lado poético da educação apoiada pela juventude e dirigida por personalidades dentro da comunidade exerceu fascínio e amor pela dança, pois a vivacidade, a alegria, o prazer e a precisão do compasso eram uma constante em suas danças. Na Grécia, a dança continua sendo uma expressão espontânea de um estado de ser. Foi lá que a dança se revelou como algo sagrado.

Deixou um profícuo legado aos seus seguidores. Morreu em 29 de abril de 1986 em Munique. Em 75º aniversário Bernhard escreveu: “Eu vim à dança. Como isto aconteceu, nenhuma fantasia o diz. Contudo, todo o meu Desejar e todo o meu Querer oscilavam com o Amor nos mesmos círculos que conduzem nosso sol e todas as estrelas” (WOSIEN, 2000, p. 16).

Bernhard assim é considerado por muitos o PAI das Danças Circulares Sagradas e a Comunidade de Findhorn, a mãe.

3.1.2 Findhorn: a mãe/ o berço das DCS

Findhorn está localizada ao norte da Escócia. É uma fundação em forma de vilarejo, uma comunidade espiritual, uma Ecovila e um centro internacional de educação holística, localizada nas proximidades do Mar do Norte, onde oferece um extenso programa de cursos voltados para o desenvolvimento humano, com a missão de ajudar a revelar uma nova consciência humana e criar um futuro positivo e sustentável. “Vivem em Findhorn pessoas de todos os continentes, reunidas em uma experiência ímpar de amorosa convivência e de interesse comum pelo estabelecimento de valores mais humanos na vida pessoal e coletiva” (CARVALHO, 1998, p. 7).

A Fundação Findhorn tem como princípios: auxiliar na escuta interior e autoconhecimento através da oferta de um ambiente favorável em que a consciência e modos de ser pode ser desenvolvido para alcançar uma maior compreensão da finalidade e natureza espiritual da vida; amor em ação por se envolver com espírito em nossas atividades cotidianas e demonstrando alegria de estar a serviço; cooperação com a natureza e sustentabilidade em todos os níveis por informar, inspirar e capacitar os sujeitos e grupos para experimentar e praticar formas sustentáveis de viver em harmonia com toda a vida (FINDHORN FOUNDATION, 2015).

O nascimento da Comunidade de Findhorn ocorreu de forma inusitada. Tudo começou com Peter e Eileen Caddy e Dorothy Maclean. Peter Caddy, um inglês que viveu de 1917 a 1994, chegou a Findhorn Bay com 45 anos e desempregado. Foi um oficial da força aérea britânica, nos serviços alimentares. Era espiritualista e foi membro da Ordem Rosacruz Crotona Fellowship, sentia-se atraído pelo ocultismo e pelo mundo espiritual. Eileen Caddy foi sua terceira esposa (WOSIEN, 2000).

Eileen Caddy nasceu no Egito em 1917 e viveu até 2006. Seu primeiro marido, um oficial da Força Aérea, a apresentou a Peter Caddy, em 1952. Foi educada em regime de internato na Inglaterra e era dedicada à leitura da Bíblia. Em 1953, Eileen começou a receber orientação pessoal de uma serena e pequena voz interior, uma fonte que ela chamava de “o Deus interior” que a conduziu à criação da comunidade de Findhorn (WOSIEN, 2000). Publicou vários trabalhos e obras, algumas traduzidas para português, das quais se destaca *Opening Doors Within* – “Abrindo portas interiores – 366 mensagens diárias”.

A terceira pessoa envolvida na criação da Comunidade nasceu no Canadá, em 1920. Dorothy Maclean, bacharel em artes, trabalhou para o Serviço Secreto Britânico em Nova Iorque e, também, no Panamá. Escritora e educadora, no Canadá, em assuntos espirituais. Na década de 50 passou a integrar as práticas espirituais de Sheena – segunda esposa de Peter Caddy. Sheena Govan era “mestra espiritual de origem *Quaker*”, filha dos fundadores da Missão de Fé. Ela recebia mensagens interiores e acreditava que seu papel era ajudar pessoas no nascimento do Cristo interior. Divorciou-se de Peter em 1957, conforme relata Berni (2002). Tornou-se conhecida por falar sobre Devas. Segundo Wosien (2000), ela permaneceu na Fundação até 1973.

Os três fundadores da Comunidade trabalhavam no Hotel Cluny Hill, próximo de Forres, Moray, na Escócia. Peter e Eileen foram indicados para gerenciar o hotel e Doroty se juntou a eles como secretária. Em comum cultivavam uma vida voltada aos interesses espirituais, o que motivaria o início da Comunidade de Findhorn.

Em 1961, Peter foi demitido do Hotel Cluny Hill, e Eileen e Doroty, em 1962, também foram desligadas de suas funções, pois o hotel passou a receber poucos clientes. Em novembro de 1962, Peter, Eileen Caddy e Doroty mudaram-se para um parque de *trailers* próximo da vila de Findhorn, em Moray Firth. “Eles foram levados para lá por um forte sentimento de propósito, embora aparentemente toda a aventura parecesse ilógica e muitos achassem que eles tinham perdido a noção das coisas” (LINDFIELD, 1992, p. 193).

Para sobreviver, eles praticavam jardinagem orgânica. Num solo muito pobre, a partir de compostos feitos em casa, produziram legumes e vegetais muito grandes e de qualidade incomparável (WALKER, 1998). A horta atraiu a atenção das autoridades locais e se tornou famosa. Em 1965, num programa de rádio na BBC, a convite do assessor de Horticultura do Condado, Peter falou sobre a notabilidade de sua horta. Durante a entrevista, Peter “atribuiu o sucesso da horta a bons métodos de fabricação de adubo e ao trabalho duro; ele achava que os horticultores escoceses tampouco aceitariam a ideia de uma ajuda por parte dos anjos” (MACLEAN, 1997, p. 71). Porém, tanto Peter, Eileen, como Dorothy concordavam que o sucesso da horta devia-se às práticas espirituais.

Dorothy recebeu um chamado interior de que deveria cooperar de forma mais direta à natureza, pois isso atrairia a atenção dos espíritos das nuvens, da chuva e dos vegetais. Esses “seres” ficariam muito felizes por estabelecer novamente contato com os seres humanos. Dorothy focou sua meditação na horta de ervilhas, vegetal que escolheu por gostar muito dele. Em uma de suas meditações teria feito contato com uma presença que representava a essência da ervilha (LINDFIELD, 1992). A presença teria dito ainda que no reino vegetal não há rancor daqueles que alimenta, já os humanos pegam o que podem como algo lógico e natural e não agradecem. Essas “vozes iluminadas” Dorothy chamou de “devas”, que, em sânscrito, significa “aqueles que brilham”.

Ao longo dos primeiros nove anos da Comunidade de Findhorn, Peter Caddy esteve à frente, liderando seu funcionamento. “Eileen recebia mensagem diária de seu Deus interior e Peter transformava essas orientações em ações. Não havia discussões nem hesitações” (LINDFIELD, 1992, p. 193).

Em 1970, um anúncio feito por Eileen provocou uma mudança no comportamento de seus membros: não recebia mais orientação diariamente para a Comunidade. David Spangler e Myrtle Glines, então membros responsáveis pela Comunidade, passaram a estimular os participantes para que compreendessem os princípios espirituais, fomentando neles a responsabilidade por ela.

A Comunidade, com o tempo, foi adquirindo magnitude e seu funcionamento caminhando sob o princípio da cooperação. O foco no espiritualismo e na escuta interior norteou o crescimento do projeto enquanto Comunidade. Somente em 1972 a Comunidade foi formalmente registrada como instituição de caridade escocesa, passando a chamar-se Fundação Findhorn. No período compreendido entre 1970 e 1980, o número de membros cresceu para aproximadamente 300. Em 1997, foi reconhecida como organização não governamental (LIMA, 2014).

O crescente desenvolvimento da Comunidade levou Peter Caddy a descentralizar as decisões, a compartilhar com outras pessoas as responsabilidades, sem perder o foco, mantendo a missão inicial e as qualidades indispensáveis a cada grupo de trabalho. Essas pessoas foram denominadas “focalizadores”, designação dada a quem leva adiante um grupo de DCS. Na Comunidade, o focalizador não tem como função comandar as pessoas, mas manter a referência espiritual e o sentido cooperativo do grupo. Nos anos 80, a Fundação adquiriu terras em seu entorno. Aos poucos a Comunidade foi solidificando-se em seus princípios e valores, baseada no compartilhar e no compromisso com a espiritualidade não doutrinária. São “leis de Findhorn”: o pensamento positivo; o domínio da consciência, nunca utilizar a palavra “se”, mas a palavra “quando”; não se projetar num futuro imaginário irrealista e sim no aqui e no agora, na totalidade da realidade presente; sinergia criativa.

A relação de Bernhard Wosien com a Comunidade de Findhorn teve seu apogeu a partir de um convite feito por Peter Caddy, um dos fundadores da comunidade, “para compartilhar seus conhecimentos das tradições da Dança Sagrada do leste europeu durante a Conferência da Renovação Espírita Europeia”, momento em que passaram a conhecer-se (BARTON, 2012, p. 15). Era outubro de 1976, Bernhard, acompanhado de sua filha Maria-Gabriele, ensinou um conjunto de danças circulares.

Como fora abordado em alguns parágrafos anteriores, Bernhard após muito tempo dedicado ao ballet clássico, vislumbrou-se pelas danças dos povos, pois elas vinham da sabedoria da Alma dos Povos e de suas qualidades espirituais, contrapondo-se à rigidez e ao mecanicismo do método clássico. Ele encontrou nas danças um solo fértil para desenvolver seu trabalho: uma forma corporal mais orgânica de expressar os sentimentos. Nesse sentido,

a impressão do Professor era de que a dança folclórica tradicional estava começando a mudar e suas raízes estavam sendo esquecidas. Antigamente, a aldeia toda dançava junto com um objetivo: celebrar um nascimento ou casamento, pedir chuva para as plantações, agradecer uma boa colheita etc. Mas, ultimamente, as danças estavam sendo executadas por lindos jovens bailarinos para demonstrar sua cultura para os turistas e visitantes. Um dos desejos de Wosien era trazer de volta um tempo em que

as pessoas reconheciam *o valor espiritual* de dançar junto e onde velhos e jovens pudessem dançar juntos outra vez (BARTON, 2012, p. 16, grifo meu).

De todas as danças que havia estudado, as preferidas de Bernhard Wosien eram aquelas que ainda tinham suas raízes na fé, como ele mesmo deixou registrado (2000). E complementa: “nas formas mais antigas das danças circulares encontrei o caminho para a meditação da dança, como um caminhar para o silêncio. Esta meditação tornou-se para mim e meus alunos uma oração sem palavras. Sintonia de acordes harmônicos do espírito, do corpo e da alma” (WOSIEN, 2000, p. 117).

Nos anos seguintes, ele voltou para a Comunidade levando consigo mais danças, muitas delas coreografadas por ele mesmo, como o Cânon em Ré Maior de Pachelbel, a Allemande de Bohm, entre várias peças de Bach. Foram de sua autoria, também, danças rituais, usando danças tradicionais e recém-criadas, poesia e prosa. Dentre elas pode-se citar Teseu e o Minotauro, o Hino de Jesus e O Pentagrama, todas apresentadas no Universal Hall, na Fundação Findhorn (BARTON, 2012).

Grande parte das danças encontradas por Bernhard era de natureza alegre e vibrante, as quais denominou de “solares”. Coreografou e difundiu, também, as danças introspectivas, chamadas de “lunares”, pois constatou que elas haviam desaparecido.

Bernhard batizou o conjunto de suas danças de “Dança Sagrada”, do alemão *Heilige Tanze*. Passados alguns anos, ele mesmo passou a questionar se sua escolha por *Sagrada* teria sido a escolha certa, pois a palavra apresenta conotações de cunho religioso e o que queria expressar era a espiritualidade das danças. Cogitou a mudança para “Cura Holística”, mas era impossível mudar o nome, então, envolvido pelo discurso de muitos de seus seguidores, manteve a palavra Sagrada, pois as danças não representavam somente atividade física, mas um cingir dos corpos mental e emocional, (re) ligando-os e alinhando-os com a terra e o espírito.

É preciso dançar essas danças, para descobrir isso; é preciso se tornar muito presente para nos apropriarmos delas, para sentir e vivenciar seu efeito curativo e terapêutico. Então se abre, para o bailarino, a sua origem religiosa, o caminho para a unidade e a solução da passagem do singular para o comunitário, para um estar junto em vibração. E fluem, então, energias dos dançarinos, vindas de uma fonte que continuamente se regenera (WOSIEN, 2000, p. 109).

A proposta das Danças Circulares na Fundação Findhorn era desfrutar o dançar junto de forma não competitiva, sentindo-se confiante no grupo, agindo de forma mais solidária do que crítica, sentindo o contato com a terra, com o espírito e com cada participante a partir das

qualidades que compõem cada dança, utilizada, também, como ferramenta para canalizar a energia de cura para os dançarinos e para o Planeta. A Dança Sagrada de Findhorn diferencia-se de qualquer outro tipo de Dança Sagrada pela alta energia concentrada em algumas danças que evocam sentimentos, concebendo a unidade, a harmonia do grupo, a alegria, a paz, entre outros. “O que eu vivenciei foi a força da roda” (WOSIEN, 2000, p. 106). A frase de Bernhard Wosien expressa o caráter esotérico da dança, outra característica identificada por ele.

No caminho da maestria da dança cheguei à conclusão básica de que a dança, como a manifestação artística do homem, é um caminho esotérico. O trabalho do bailarino acontece no seu instrumento, ou seja, no seu próprio corpo. Trata-se do trabalho a partir da base, a partir do interior da imagem perfeita de Deus [...] o trabalho está nos fundamentos de nossa autocompreensão, no ser humano como imagem de Deus (WOSIEN, 2000 p. 26).

Em Findhorn, como em qualquer outro lugar do Planeta, as Danças Circulares Sagradas permitem, assim como na música, que o ser humano possa manifestar os altos e baixos de seus sentimentos. Como oração e conversa com Deus sem o uso de palavras, o dançarino encontra o silenciar e o recolhimento para o deleite da alma: “a nossa dança deveria ser a nossa oração, porém, não só no caminhar silencioso do *andante*, mas também nos saltos alegres do *allegro vivo*” (WOSIEN, 2000, p. 119).

Milhares de pessoas contagiadas com a proposta difundida em Findhorn passaram a dançar juntas as danças de rodas, encontraram o caminho para a meditação da dança, fazendo desta prática um momento de elevação do espírito em busca da paz interior, reverberando a antiga tradição de “ao dançar, o mundo é de novo circulado e passado de mão em mão. Cada ponto na periferia do círculo é ao mesmo tempo um ponto de retorno” (WOSIEN, 2000, p. 120).

As Danças Sagradas iniciadas em Findhorn e hoje espalhadas pelo mundo reúnem inúmeras qualidades e seus significados podem ser imensuráveis, pois para cada praticante a dança proporciona uma experiência singular. É como se fôssemos tocados pela mão de Deus; no embalo da roda, aquele que busca Deus é um homem cujo pensamento acerta o passo com o seu pé – dito de um mestre sufi do início da idade média (WOSIEN, 2002b). Ao dançarmos percorremos o caminho inverso ao nosso tempo e ao momento presente, na intenção de acertar o que ficou errado, de organizar o que permaneceu fora do lugar, de perdoar e consertar o estrago, de afinar o instrumento desafinado, para poder, enfim, continuar a fazer parte da totalidade e caminhar como os antigos povos, reverenciando a vida. “Nas Danças

Circulares não há plateia. Qualquer um pode dançar. Basta entrar na roda e abrir-se para o encontro além da palavra” (OSTETTO, 2006, p. 73), para além do gesto, do som, do número, da imagem, para além do corpo e da mente.

3.1.3 A miríade de seguidores de Bernhard Wosien

Ao longo dos mais de vinte anos em que se dedicou a coletar, criar e difundir as Danças Circulares Sagradas, Bernhard Wosien foi arrebatando uma legião de seguidores e deixou muitos discípulos. No prefácio ao livro “Dança: um caminho para a totalidade”, cuja primeira edição ocorreu em 1988, na Áustria, Sir George Trevelyan conta que encontrou Bernhard Wosien pela primeira vez na Renânia, na cozinha do castelo Schöneck. Estavam participando de um seminário e em pouco tempo de conversa descobriram que haviam sido bailarinos de Morris, no grupo de Rolf Gardiner. Trevelyan conta que quando passou a cantarolar uma das músicas do repertório do grupo, Bernhard imediatamente levantou-se e os dois começaram juntos a dançar pela cozinha.

Ele era uma pessoa amável e fascinante, um mestre em todas as áreas da dança artística, que ensinou balé clássico, criou coreografias e, nos últimos anos, dedicou-se à dança como arte sacra, da maneira que ela já estava difundida no início do século, inspirada pelo búlgaro Ivan Duenov (TREVELYAN, 2000, p. 11).

Bernhard foi uma fonte inspiradora, afinal “a dança sacra passou a ser cultivada por todos aqueles, que nestes ‘Novos Tempos’, tentam realizar a visão de nossa Terra como parte da unidade espiritual do Homem e do Cosmo” (TREVELYAN, 2000, p. 11). Dentro e fora de Findhorn as DCS foram ganhando projeção e espaço, principalmente por esta visão de unidade que liga o Ser Humano ao Cosmos, a sua essência. Algumas das principais personalidades difusoras da DCS no mundo após Bernhard tiveram contato direto com ele, bebendo na fonte de seus ensinamentos.

Iniciemos por Maria-Gabriele Wosien, a filha de Bernhard Wosien. Acompanhou o pai na primeira e em muitas outras vezes que esteve em Findhorn. Maria-Gabriele estudou idioma russo e literatura, sendo bacharel nessas duas áreas. Mais tarde estudou a cultura eslava sobre o conto folclórico russo (contos de fadas), pois, segundo a própria Gabriele, um de seus professores tinha uma forma particular de analisar as imagens desses contos como remanescentes de cultos religiosos. Desenvolveu estudos sobre a tradição da dança dos Dervixes Mevlevi em Londres e na Turquia. Na Índia, coletou extenso material sobre a filosofia e mitologia hindus. Ostenta o título de Ph.D. em contos populares russos (LIMA, 2014).

Desenvolveu coreografias para DCS baseada em tradições sagradas do Oriente e do Ocidente, com especial atenção sobre as origens religiosas e rituais de danças europeias.

Destacou em seus trabalhos coreográficos, passos tradicionais, com músicas sagradas, clássicas e populares. A sequência intitulada *O Caminho da Vida* é um exemplo de suas produções, composta de 16 músicas e danças que traçam o trajeto de uma alma desde o momento de sua encarnação na Terra.

Maria-Gabriele possui uma extensa produção, tanto escrita como em CDs e vídeos sobre as DCS, sobre cultura e folclore. Dentre essas obras estão: *Babaji: Message from de Himalay* (1990), traduzido para o português pela Editora Triom com o título de *Babaji: mensagem do Himalaia*; *O encontro com Deuses* (1997); *Dança Sagrada: Deuses, Mitos e Ciclos* (2002); *Os Sufis e a oração em Movimento* (2002); *Eu sou você- mensagem de Babaji, o mestre do Himalaia* (2002); *Dança: Símbolos em Movimento* (2004); *Archetypes of Transformation: Archaic Structures in Dance* (2006); *The Hymn of Christ: Song of the Soul. A dance mystery play* (2009); *St. Francis of Assisi: The Canticle of Creatures. A danced Vision of Creation* (2010); *Prayer and Celebration Dances: Symbols in Movement* (2011), *The Dreamsong of Olaf Asteson* (2012). Depois de seu pai, Maria-Gabriele é uma referência em DCS.

Friedel Kloke-Eibl³, bailarina clássica, discípula, *partner* e colaboradora de Bernhard Wosien, tem um extenso trabalho com as danças e o acompanhou de perto. Fundou Associações e Institutos para o estudo e a formação nas Danças Meditativas. Aos cinco anos de idade ela recebia as primeiras lições de balé. Ao longo dos anos estudou e aprendeu dança com muitos professores. O encontro com Wosien tornou-se uma experiência transformadora. Por muitos anos ela foi sua aluna e assistente. Após seus estudos em Colônia, Cambridge e Paris, passou dois anos na Islândia. Casou-se e teve três filhos: Björn, Nanni e Saskia. Em 1981 ela fundou e dirigiu até 1990, em Demian, nos Países Baixos, o Instituto em Movimento, e, sob a chancela de Wosien, o *Stichtung Sacred Dance*. Desde 1981 ela já treinou mais de 800 pessoas em vários países. Lidera o *Ausbildungsinstitut Meditaton des Tanzes* (Instituto de Formação em Danças Meditativas) e foi presidente da Associação Comercial de Dança Meditativa – Dança Sagrada. Publicou a revista *Balance*. Friedel Kloke-Eibl é coreógrafa e possui gravado CDs e DVDs, bem como publicou o livro "Minha dança – uma canção de silêncio".

Colin Harrison, seguidor de Bernhard, com quem teve uma relação muito próxima, pois dançou com ele desde o primeiro momento em que ele apresentou as danças. O interesse de Colin residia nas danças da Macedônia e nos tambores africanos, devido ao trabalho

³ As informações sobre Friedel estão disponíveis em: <<http://www.sacreddance.de>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

energético deles. Iniciou e fundou grupos na Califórnia. Colin teve um papel fundamental para que elas se espalhassem pelo mundo e se enraizadassem como um movimento: o fato de tocar violão e de ter reunido um número significativo de músicos e gravado as músicas para as DCS em fitas, uma produzida em 1986, a segunda em 1987 e a terceira em 1988, e a criação, em 1985, do Jornal *Grapevine*, um periódico sobre as DCS, distribuído no Reino Unido, interligou pessoas envolvidas com as DCS permitindo a sua expansão. O jornal é produzido e publicado por uma equipe de voluntários; seu conteúdo é diverso, indo de depoimentos a informações sobre as DCS, links, contatos, eventos, locais de DCS, professores, entre outros (LIMA, 2014).

Foi no Sudeste da Inglaterra, em *Somerset*, que Colin Harrison formou os primeiros grupos e pouco a pouco as DCS começaram a ser ensinadas em toda a Europa, nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e, posteriormente, chegaram ao Brasil. Segundo Barton (2012), ao ensinar as DCS na Inglaterra, primeiro país a recebê-las, Colin mudou o seu nome para Danças Circulares.

Outro seguidor de Bernhard foi David Roberts, que estava em Findhorn quando ele trouxe as DCS em 1976. Roberts foi o encarregado por Bernhard para gravar as músicas na visita que fez a Findhorn em 1978. Nesse mesmo ano, Roberts tornou-se membro da Comunidade. No final de 1979, Roberts e Janet Scott saíram de Findhorn e foram ensinar as danças no Leste dos Estados Unidos, na Comunidade Sirius. Em 1980 e 1981, voltaram para a Europa e fundaram um grupo de Danças Circulares Sagradas no Reino Unido. Nessa época tornou-se aluno de Uri Gerson, professor de danças folclóricas, aumentando, assim, o seu repertório para as Danças Circulares. Em 1980, trabalhou na preparação de músicas que, mais tarde, fariam parte de um CD, e trabalhou também na criação de grupos em Londres. Em 1981, depois do convite de Errol Weiner para que ele levasse as Danças Circulares Sagradas para os encontros de grupos da Era de Aquarius, a rede de Danças Circulares Sagradas decolou e ele já não era capaz de descrever todos os grupos. No mesmo ano, Roberts, Colin Harrison e pessoas que os acompanhavam montaram um grupo em Sussex, Washington. Convidaram Philip Thornton para ensinar danças dos Balcãs (LIMA, 2014).

Roberts foi o responsável, juntamente com Errol Weiner e Joanna Cook, que mais tarde passaria a chamar-se Joanna Walters, na realização dos primeiros *workshops*. Colin Harrison os convidou para uma turnê de DCS e durante esta turnê ele organizou um festival em Chippenham, na Inglaterra, denominado Corpo, Mente e Espírito (LIMA, 2014).

Em 1981, de volta a Findhorn, Roberts e Janet Scott participaram da dança ritual de Bernhard intitulada “Da Cruz à Coroa”, composta das seguintes danças: *Cross Dance*, *Yin*

Yang Dance, Ciuleandra, Bach Meditation, Chachak, Oberek, Pentagon Dance, Crown Dance. Em 1982 e 83 ensinou as DCS em Moorhurst, na Inglaterra, todos os dias. Mudou-se em seguida para Londres onde iniciou um grupo e trabalhou durante meses, com *workshops* (LIMA, 2014).

A partir de então, Roberts e Janet passaram a ensinar danças para grupos regulares por mais de 20 anos, além de participar de festivais e ministrar palestras. Em 1984 mudaram-se para a França, onde passaram a viajar e estudar, por mais de vinte anos, as danças tradicionais dos Balcãs. Roberts recuperou os nomes das danças que Bernhard ensinou em Findhorn com o intuito de mostrar que as danças traziam uma história em evolução através do seu fluir. Ao referir-se às Danças de Bernhard, Roberts as trata como o “ritual de Bernhard” e afirma que ele foi um gentil gigante da dança. Ele inspirou, flertou, flertou com Deus, jogou as mulheres sobre o seu ombro, bebeu-o debaixo da mesa. Ele era o Pan, com um humor travesso, endiabrado; era um mestre do gesto, da atmosfera, da criação de uma cena.

Sobre Babs Stulemeijer, de origem holandesa, sabe-se que por falar alemão esteve mais próxima de Bernhard, tornando-se, assim, a primeira focalizadora de DCS de Findhorn, comandando os grupos enquanto Anna Barton – sua sucessora – ensinava as danças e foi responsável por inserir as DCS na rotina de Findhorn. Babs deixou a comunidade em 1980.

Anna Barton nasceu na Inglaterra e em Findhorn foi responsável por levar a cabo as danças por mais de 20 anos. Na obra traduzida para o português “Danças Circulares: dançando o caminho sagrado”, segunda edição, Anna nos apresenta uma visão pessoal sobre a Dança Sagrada:

Eu me envolvi com a Dança Sagrada ao assistir o curso de Bernhard Wosien quando visitei a Fundação Findhorn (então chamada Comunidade de Findhorn) em 1976. Com outras vinte ou trinta pessoas eu participei de doze danças de vários países europeus e simplesmente amei. Eu sempre adorei dançar de várias formas, mas havia alguma coisa diferente quando dançava em círculo. Eu senti e anotei as danças porque tinha certeza que não iria me lembrar delas mais tarde. Conforme o previsto, quando o grupo se reuniu outra vez houve várias ideias diferentes sobre como seriam os passos. Eu li minhas anotações e sugeri que as seguissemos. Como eu fui a única que havia tomado notas a decisão foi unânime em me escolher para liderar o grupo no futuro e assim foi o início da minha carreira na Dança Sagrada (BARTON, 2012, p. 27).

Nos anos 80, Barton teve um papel fundamental na Fundação, passou a liderar e a ensinar as danças juntamente com uma equipe de professores. No primeiro curso foram oferecidas somente danças em que os participantes aprendiam vinte e quatro danças em uma semana. Ao perceber que o método não estava dando certo, introduziu sessões diferentes, como dança africana, dança do ventre e dança moderna: “os participantes faziam duas sessões

de trabalho em um departamento, como cozinha, jardim ou discutiam sobre dança e música, além de passar um tempo aprendendo uma maneira rápida de anotar os passos da dança” (BARTON, 2012, p. 28).

Uma sessão criativa fazia parte das atividades oferecidas, na qual, em grupos menores, cada um ganhava uma música para coreografar e, posteriormente, apresentar para os demais ou para a comunidade e convidados no final da semana quando acontecia a festa típica (*Ceilidh*), ocasião em que as pessoas podiam oferecer canções, danças, poesias, músicas e outras apresentações como comédias de curta duração para o deleite de todos. No repertório de DCS muitas permaneceram, como é o caso de *The Wheel of Fortune* e *Banish Misfortune*.

Com o passar dos anos, Barton descreve que passou a ter inúmeras revelações sobre as DCS, citando um exemplo em particular:

Eu sinto que os movimentos de uma das danças meditativas de Bernhard Wosien que eu, por falta de um nome melhor, afetuosamente chamei de *The Sway*, (O Balanço) – *Sway Meditation* (Meditação do Balanço) – significam que nós podemos ter conhecimento do nosso passado e liberá-lo quando damos um passo atrás, ter conhecimento de que existe um futuro mas permitir que ele venha no seu próprio tempo quando nós cruzamos o pé na frente, então nós estamos livres para viver o presente quando nós olhamos para o centro e balançamos suavemente da direita para a esquerda. Esta dança ajudou-me muitíssimo em todos estes anos, ajudando-me a ter consciência de estar presente muito mais do que eu conseguia anteriormente (2012, p. 29).

As impressões e sensações detalhadas por Barton passaram a compor um *hall* diferenciado no seu modo de conceber a energia que nós produzimos ao dançar juntos e como ela é canalizada através do espírito. A primeira maneira é a canalização, uma linha direta para Deus através do espírito e da alma, tornando-nos receptivos. A segunda maneira é a ativação, ou seja, a conexão com a terra. Ela acredita que os padrões que são formados no círculo com o nosso sentimento despertam energias que reconhecem aquele padrão que, numa dança antiga, foi repetido milhares de vezes ao longo dos anos. Executar os passos corretamente é a razão mais aceitável para esta ativação. Por fim, a terceira maneira é a geração de energia que é conseguida através do grupo dançando junto. A unidade ou unicidade gerada pelo grupo dançando gera uma energia única. Sendo assim, ao dançar em grupo, recebemos energia do alto e de baixo, a linha vertical, e de nós mesmos como grupo, a linha horizontal.

Um dos objetivos fundamentais da Dança Sagrada é “construir uma energia de cura através das danças, para então liberá-la para o planeta ou para as pessoas ou lugares específicos no final da aula” (BARTON, 2012, p. 33). Ela especifica que, ao contrário de qualquer outro tipo de dança, algumas DCS de Findhorn apresentam uma alta energia que

invoca certos sentimentos, criando a unidade, a harmonia do grupo, alegria, paz e que o Sagrado contido na dança somente seria Sagrado quando orientado para o bem da totalidade e não para ganho pessoal, poder, glória, vaidade. Se fosse para isso não seria chamada de Dança Sagrada.

Barton foi responsável por publicar os dois primeiros pequenos livros didáticos de Danças Circulares, “*The Spirit of Dance*”, traduzido para o português pela Editora Trion, em dois volumes, I e II, publicados pela primeira vez em 1989, na Escócia. Os livretos trazem danças tradicionais e coreografias, bem como acompanham material sonoro com músicas gravadas pela banda da Fundação. Barton ensinou as danças nos Estados Unidos, na Áustria e em toda a Europa. No Brasil, onde esteve no ano de 1995, Barton, primeira focalizadora a estar no país, ministrou um *workshop* de DCS.

O escocês Peter Vallance, ator e contador de histórias, é quem atualmente coordena o setor de Danças Sagradas em Findhorn, desde que Barton deixou o cargo, em 1996. Ele reside há mais de vinte e cinco anos na Fundação Findhorn, durante os quais se dedica a uma pesquisa profunda sobre a simbologia céltica e a origem dos movimentos circulares nas tradições espiritualistas (FINDHORN FOUNDATION, 2015). Vallance é responsável pelas atividades do *Universal Hall*, um salão no formato de um pentágono desenhado pelo britânico George Ripley, com capacidade para 280 pessoas. Neste espaço é oferecida uma variedade de eventos, shows, *workshops*, teatro, entre outras atividades, mas o principal evento ocorre no mês de julho de cada ano, o *Festival of Sacred Dance – Festival de Dança Sagrada*, que reúne adeptos do movimento oriundos de diversos países, incluindo brasileiros (FINDHORN FOUNDATION, 2015).

Anastasia Geng [1922-2002], de origem lituana, descobriu as danças meditativas por Charlotte Willberg, em 1970. A partir desse momento começa a formação de grupos na Alemanha, coreografou danças para os Florais de Bach, para algumas plantas medicinais, ciclos lunares e os diferentes aspectos da vida utilizando músicas de sua região. Anastasia inspirou-se no folclore dos Países Bálticos. Os movimentos muito simples dessas danças são a chave simbólica que elevam e unem ao centro de cada um, atingindo sua energia e abrindo o coração. Através dos passos, dos gestos, da música e do simbolismo integra a mensagem das flores com todo o ser, ou seja, mente, corpo e alma. As danças para os Florais de Bach permitem usufruir de um campo energético comum que é construído, e como recordava Edward Bach, um campo energético “mais perto da nossa alma e que inunda através das magníficas radiações da nossa índole superior, na qual as doenças e problemas desaparecem como a neve no sol”. Dançando em círculos é possível recriar energias análogas àquilo que

contém as gotas dos Florais de Bach para causar a mudança e a evolução do indivíduo, recuperando as antigas tradições nas quais os antigos sacerdotes e curandeiros utilizavam danças relacionadas a sons específicos para “tocar a alma” dos seus fiéis (FINDHORN FOUNDATION, 2015).

3.1.4 O Brasil e as Danças Circulares Sagradas (DCS)

A chegada das DCS ao Brasil representou um marco importante para o Movimento, cuja iniciativa de algumas pessoas foi fundamental para a consolidação e expansão das danças. Em 1982, José Hipólito Trigueirinho Netto, popularmente conhecido como Trigueirinho, ex-cineasta e grande interessado pelo hinduísmo, construiu em um terreno doado em comodato, uma comunidade chamada Comunidade de Nazaré, em Nazaré Paulista-SP. Ele vislumbrou esse local nos mesmos moldes da organização de Findhorn. Para auxiliar nas tarefas da comunidade, Trigueirinho convidou Sarah Marriot, que residia em Findhorn há 12 anos, para ser coadministradora. Na época, Sarah tinha 80 anos e durante os anos de 1983 a 1999 cuidou desse trabalho (ESTRÁZULAS, 2007). Por questões pessoais e relacionais, retirou-se da comunidade em 1999, retornou aos EUA, onde faleceu em 2000 com 95 anos de idade.

No ano de 1987, Trigueirinho deixou a Comunidade de Nazaré para fundar a comunidade Figueira, em Carmo da Cachoeira-MG. De 1987 a 1999 os trabalhos na Comunidade de Nazaré foram cuidados e orientados por Sarah Marriot.

A partir de 2005, a Comunidade de Nazaré foi reconhecida como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Nazaré Uniluz desenvolve atualmente também projetos que envolvem responsabilidade socioambiental, com trabalhos junto à comunidade local, nas áreas de preservação ambiental e de saúde integral. Atualmente, Nazaré Uniluz é também local de estágio prático supervisionado do curso Educação Gaia – Design em Sustentabilidade oferecido pela Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz da Secretaria do Meio Ambiente do município de São Paulo (UMAPAZ) e outros locais, como Rio de Janeiro-RJ e Belo Horizonte-MG, curso que é considerado contribuição oficial para a década de educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO⁴. Em períodos anteriores acolheu, para estágios semelhantes, alunos da Unipaz e da Unimonte, de Santos, pós-graduandos em Jogos Cooperativos.

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nazaré Uniluz, ou simplesmente Uniluz, tem a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano para a consciência de si mesmo e sua inter-relação com o Todo, inspirando a redescoberta dos valores espirituais na vida diária, da cooperação e do serviço altruísta. Todas as atividades, vivências e cursos oferecidos acolhem a metodologia do “Viver em Grupo” (VG), no qual cada momento existe para que encontremos o sagrado presente no Agora. A ligação da Comunidade de Nazaré à Comunidade de Findhorn ocorreu

em virtude do trabalho desenvolvido por Sarah Marriot, Nazaré tornou-se um local sintonizado com o trabalho de Findhorn. Seus amigos de lá puderam ser recebidos em Nazaré e, desta maneira, alguns deles trouxeram as Danças Circulares Sagradas para o Brasil, deixando em Nazaré fitas K7 com as músicas a serem dançadas e algumas pessoas aptas a conduzir grupos de DCS (LIMA, 2014, p. 64).

No ano de 1984, o brasileiro Carlos Solano Carvalho viajou para Findhorn, na Escócia, onde viveu e residiu por seis meses. Segundo Carvalho (1998), suas primeiras impressões sobre Findhorn foram: “o coração se acelerava à medida em que o ônibus se aproximava do Caravan Park, e as casinhas despontavam ao longe, refletindo a luz do sol [...]” (p. 7). Em Findhorn, Carvalho vivenciou as danças. Ao concluir o curso foi informado que seria o primeiro instrutor de DCS do Brasil. Ao retornar para Belo Horizonte, em 1986, começou a reunir amigos e, juntos, dançavam informalmente. Depois, a paixão pela dança fez com que um trabalho mais organizado, em forma de cursos isolados, depois aulas regulares e promoção de eventos, fosse sendo desenvolvido de forma mais pontual. Conforme Carvalho (1998, p. 9), “foram anos de trabalho nos mais variados ambientes: clínicas, institutos, escolas, empresas, órgãos públicos, praças, universidades, congressos, centros de cultura, não só em Minas, mas em também em outros estados”.

Uma terceira pessoa foi fundamental para a expansão das DCS no Brasil: Renata Carvalho Lima Ramos. Em 1992 participou de seu primeiro *workshop* na Comunidade de Findhorn: “foi um reencontro com minha alma, com meu ser, e uma reavaliação do nível de Amor existente nos meus encontros com outras almas e com outros seres” (RAMOS, 1998, p. 177). Em 1993, Renata retornou à Fundação Findhorn para realizar o treinamento das DCS. No ano de 1996, ela e Carlos Solano Carvalho, em parceria, organizaram e coordenaram uma viagem de retorno à Escócia com um grupo de vinte e cinco brasileiros para participar do “*Festival dos Vinte Anos da Dança Sagrada*”.

Renata Ramos é responsável, juntamente com Andrea Leoncini e Sonia Yamashita de Campos Lima, desde 2002, pelo Encontro Brasileiro de Danças Circulares que ocorre em Embu das Artes-SP. Em 2014 ocorreu o XIII Encontro, de 18 a 22 de junho, e, em 2015, o XIV Encontro ocorreu no período de 03 a 07 de junho.

Duas outras pessoas foram importantes colaboradores para a chegada e o firmamento das DCS no Brasil: Gláucia Castelo Branco Rodrigues, que criou o Centro de Estudos Universais (AUM), e Fábio Otuzzi Brotto, cofundador do Projeto Cooperação, que trouxe as DCS de Findhorn apresentando-as na I Clínica de Jogos Cooperativos organizada por ele.

A vinda, em 1995, da focalizadora internacional Anna Barton, por ocasião do primeiro *workshop* de DCS organizado por Renata Ramos da Triom Editora e Centros de Estudos, foi um marco importante para a consolidação das DCS no Brasil.

As DCS ocupam hoje no cenário brasileiro um expressivo e significativo espaço. Aos poucos vem ganhando força enquanto movimento dançante, expandindo-se rapidamente por todos os estados do país. Recorrendo e percorrendo espaços virtuais é possível identificar a ascensão das DCS no Brasil, uma vez que é crescente a realização de festivais, de cursos de formação de focalizadores, encontros, *workshops*, aulas regulares, vivências em parques, praças, espaços alternativos, academias, entre outros.

3.2 A estrutura das danças circulares sagradas

As DCS apresentam características próprias, singulares e não são institucionalizadas, não há um regramento. Ou melhor, não existem documentos e registros que afirmem a necessidade de seguir um modelo ou padrão para os encontros entre praticantes. Por tratar-se de uma prática corporal baseada na tradição dos povos, o aspecto a ser observado refere-se à originalidade, ou seja, o respeito à gestualidade corporal empregada na realização dos passos, o aspecto cultural fundante de cada etnia, povo ou tradição, que torna a dança sagrada. A comunidade de Findhorn é considerada o centro difusor das DCS, não havendo vínculo formal e interesse nenhum em criá-lo, haja vista que as danças são de domínio público. O interesse é que as DCS sejam praticadas para que homens e mulheres se encontrem ou reencontrem a sua essência, a ancestralidade que os torna humanos, religando-os à natureza divina e sagrada.

Em Findhorn, o centro foi criado, na roda ganhou originalidade e difusão, aspecto esse, seguido e perseguido pelos focalizadores e grupos que atuam como células, respeitando seu sentido para a vivência e a conexão com o sagrado.

Bernhard Wosien e Maria-Gabriele Wosien aprofundaram e elucidaram em seus estudos os principais elementos – objetivos e subjetivos – presentes nas DCS e que emergem durante a realização das coreografias, o sentido e o significado desses símbolos, bem como a escrita simbólica das danças, denominados por Maria-Gabriele Wosien (2002a, p. 13) como

“sinais sagrados” – o círculo (o sol, a mandala), o semicírculo (a lua), a espiral (o caminho labiríntico), o quadrado, o portal, as linhas, a cruz (o eixo céu e terra), o símbolo do infinito, a dança com formação em pares, em trios (a trindade), a posição das mãos, dos braços, dos pés, a direção (direita, esquerda, diagonal, para o centro) e o sentido em que a roda gira (sentido horário ou anti-horário), o coração, entre outros.

3.2.1 O focalizador e a arte de focalizar

Etimologicamente focalizar vem do latim “*focus*”. A origem e a ligação do termo “aoz”, trabalho realizado em Findhorn, podem estar associadas aos fundamentos filosóficos e espirituais que estruturam a comunidade. Na obra “*Verdade interior: um guia do trabalho espiritual da comunidade de Findhorn*”, publicada no Brasil, Alex Walker dissemina informações e dados históricos sobre a constituição da Fundação e, ao mesmo tempo, faz uma breve referência sobre o focalizador.

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

Focalizar no entendimento desse pesquisador é uma arte. O focalizador, portanto, é um artista, o ator principal de uma peça; o pintor que desenha, colore; o músico que respira e transpira sons e ritmos; o escultor que dá forma; o arquiteto da dança; o mentor da escrita e o cineasta que conduz os atores no enredo da trama.

Focalizador é aquele que mantém o foco de uma vivência, ou seja, aquele que orienta e apoia as pessoas numa vivência, dirigindo-as na direção de um objetivo [...] *focalizador e facilitador* são palavras com um sentido irmão[...] Vieram para preencher uma lacuna de linguagem quando nos referimos a uma pessoa que não está fazendo papel nem de professor, nem de líder e nem de orientador. Ela está realmente *centralizando uma ideia* para que esta possa ser passada com muita clareza e calma para um grupo. [...] **o focalizador mantém algo mais que a simples ordem física das coisas**. Ele faz uma conexão com energias mais sutis que dão apoio à vivência do grupo em questão, sentindo as vibrações harmônicas ou desarmônicas. O focalizador, portanto, *é o foco de vibrações densas e sutis no Círculo da Dança*; cabe a ele sentir o ambiente, o grupo, as pessoas e, com tudo isso, criar um campo flexível, leve e limpo (RAMOS, 1998, p. 191-192).

O focalizador é um ser sensível, receptivo, acolhedor, agregador, a âncora que sustenta e a bússola que dirige e encaminha a vivência. A relação que o focalizador estabelece com os seus pares está alocada no contato tônico-gestual, ou seja, na relação dialética entre os corpos

que conversam a partir de uma linguagem que não é verbalizada, mas sentida, percebida, corporeificada.

A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e parecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: *modo de ser do que é em seu acontecimento anímico*. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras (GALEFFI, 2007, p. 98).

A sensibilidade permite a transcendência do corpo, da alma, do espírito, possibilitando ao focalizador comungar e beber diretamente da fonte primeira, do Deus interior que se conecta com o Deus do Cosmos, da Criação, da Divindade.

Lima apresenta em sua tese um recorte de uma fala de Ramos (2013) em entrevista cedida a esta pesquisadora e não publicada, na qual ela aproxima o papel do focalizador ao papel da Deusa Hestia, dizendo que sua função é a daquele “que segura o fogo, a sábia, a madura. E o fogo é o *focus*. Focalizador é aquele que segura o fogo. Ele serve, ele proporciona” (RAMOS apud LIMA, 2014, p. 67).

O focalizador que se propõe focalizar DCS não necessita ter graduação máxima, nem ser educador, terapeuta, bailarino ou dançarino como formação inicial. No entanto, ao focalizador é essencial que apresente algumas qualidades para que as vivências respeitem o aspecto do sagrado. São elas: a clareza de expressão; clareza de intenção; firmeza de postura e palavras; flexibilidade, simplicidade e humildade; ritmo e sensibilidade musical; bagagem cultural e espiritual e entrega.

Ter clareza de expressão significa proporcionar luz, afinal, é iluminar, objetivar pensamentos desordenados. Para Ramos, “se olharmos para a linguagem das antigas tradições, um *Iluminado* é aquele Ser que já atingiu estados superiores de compreensão; *iluminar-se* é entender, compreender o sentido das coisas” (1998, p. 192). Para tanto, “o focalizador precisa desenvolver a qualidade de clareza de expressão para que possa iluminar os que estão na dependência de suas palavras para poder dançar” (RAMOS, 1998, p. 192).

Sobre o aspecto clareza de intenção, ao focalizar é importante conhecer os tipos de sentimentos e sensações que serão abordadas na vivência, a fim de planejar um repertório harmônico e apropriado corroborando com a fluência da vivência do início ao fim.

A firmeza de postura e palavras é essencial ao focalizador no sentido de expressar aquilo que realmente quer transmitir. Através da firmeza de postura e de suas palavras o focalizador cria o sentimento de confiança em um grupo. “Essa firmeza implica em *saber uma dança com todo seu corpo*. Implica em ter ouvido muitas e muitas vezes a música para saber exatamente quando a Dança deve ser iniciada” (RAMOS, 1998, p. 193). O termo firmeza não é sinônimo de austeridade, severidade, dureza, mas de sensibilidade ao comunicar a dança, de reunir a atenção do grupo após uma dispersão, entre outras. A postura tem a ver com a importância e o comprometimento que o focalizador atribui às DCS.

As qualidades de flexibilidade, simplicidade e humildade podem ser assim caracterizadas: ao ser flexível, o focalizador permite que a firmeza não se transforme em rigidez e a firmeza permite que a flexibilidade não se transforme em permissividade. Ser flexível assente a possibilidade mudança, por exemplo, quando algumas danças programadas não são pertinentes para determinado grupo ou para aquele momento. Sendo assim, o focalizador necessita estar munido de um plano “b” e de um repertório amplo de danças. A simplicidade é o exercício de saber ouvir o que os participantes da roda têm a dizer, abrindo canais de comunicação e, ao mesmo tempo, sentir quando deve encerrar conversas ou depoimentos que fogem ao momento. A humildade requer saber reconhecer um erro e comunicá-lo – quando se comete um equívoco ao transmitir alguma dança, por exemplo, e essa clareza ocorre no exercício do focalizar, auxiliando o focalizador que se permite errar.

Ritmo e sensibilidade musical são quesitos importantes para focalizar. Ninguém nasce um *expert* em ritmo e sensibilidade musical, todavia o exercício contínuo pode ser um potencial auxílio para aqueles que se encantam com as Danças Circulares. O focalizador necessita imprimir o ritmo pedido pela música e pela dança e para que isso aconteça terá que ouvir e sentir a música muitas vezes até que consiga incorporá-la ao seu repertório.

A bagagem cultural e espiritual faz parte das qualidades de um focalizador, pois independentemente das convicções ou do entendimento que teve ao longo de sua formação escolar, religiosa e socioeconômica são esses saberes que darão base à focalização das DCS. O conteúdo implícito, ou seja, a forma sensível, as experiências de vida, os conhecimentos, os propósitos morais e religiosos e a postura corporal implicam na forma como o focalizador propõe a vivência das danças. A prática das DCS pode acontecer a partir de diferentes propósitos: dançar para promover a comunhão entre os participantes; para estar a serviço de

facilitar o encontro da pessoa consigo mesma, com os outros e com energias mais sutis. Na percepção de Ramos, “se um focalizador se propõe a reunir energias mais sutis num grupo de pessoas, precisa ter, no mínimo, um objetivo espiritual de vida. É necessário um certo conhecimento do Ser Humano como um todo para poder ter a pretensão de auxiliá-lo” (1998, p. 194).

A entrega enquanto qualidade enumerada significa “estar aberto, mas, pronto e alerta para o trabalho a ser realizado” (RAMOS, 1998, p. 195). A entrega faz-se necessária, todavia, é importante que esteja ancorada em estudos, meditações, trocas, observações, entre outras. O trabalho do focalizador é permeado, também, por harmonia, concentração, aceitação, descontração, ritmo, fluidez, perdão, disciplina, apoio, alegria, serenidade, amizade, ordem, cura, paz e amor, qualidades dos anjos.

Um último aspecto a considerar é que “quem dirige a dança de roda é o mestre do caminho e ele exige, para a vivência e a compreensão do mistério dançado, a ativa participação do discípulo” (WOSIEN, 2002b, p. 30). O focalizador existe em virtude da existência do discípulo.

3.2.3 O centro e a sua importância

As DCS evoluíram a partir das Danças Folclóricas dos Povos e ganharam características e especificidades que as tornaram singular. Uma característica em especial é o fato de serem realizadas em torno de um centro – geralmente delimitado por adornos (objetos). Esse centro apresenta um significado que vai além da demarcação do espaço onde a roda gira. Nas DCS o centro é sinônimo de cuidado, de atenção, de acolhimento. O centro significa a força do universo que está assim simbolizada. Nesse sentido Maria-Gabriele explica:

O caminho em torno do centro e para o centro resume a extensão espacial em uma unidade. Este centro corresponde ao divino e à sua realidade, que é repartida igualmente em todo o ser. A metamorfose do centro leva, sem notar, à mudança interna, à renovação de todo o ser humano, à intensificação de todo o processo de vida. Dançando, o ser humano muda de um estado até aqui existente, a um estado futuro, por isso o caminho da periferia para o centro com parte do esquema total da mudança nas pegadas do divino é um motivo frequente. Segundo a lei da mudança cíclica, que produz o surgir e o desvanecer cíclicos da vida e à qual os próprios deuses estão submetidos, também a Deusa do Início é exortada a de novo destruir a sua obra, para de novo criá-la (WOSIEN, 2002b, p. 18).

Para a pesquisadora o centro sinaliza a mudança de atitudes e percepções em relação à vida quando o ser humano encontra o seu centro, a sua essência, a natureza divina que o habita. O centro da roda passa a receber um cuidado especial, conforme descreve Ostetto (2006, p. 83), “preparar o espaço, estabelecer um centro faz parte do ritual das danças sagradas. Tal como o círculo, tudo converge para o centro. É nele que está simbolizada a fonte, a criação, a luz, o ponto comum que une a todos”. Ainda sobre a questão do centro, Maria-Gabriele pontua:

A dança circular é a concepção dançante do trajeto da luz no espaço. Com o direcionamento para o centro e andando ao redor do círculo, o dançarino procura sempre tornar presente o centro do círculo como contrapartida divina. Do ponto de vista religioso, a dança circular é a tentativa de realizar na terra o espetáculo do movimento celestial (WOSIEN, 2004, p. 14).

O centro é o sol, de onde brota toda a luz e energia necessárias à vida. É o ponto de referência de tudo o que se move no cosmo. Para Ramos (1998, p. 184), “o Centro do Círculo simboliza a Fonte ou Deus”. No entendimento de Lima (2014, p. 73),

Ele é a referência espacial, o lugar para onde o olhar com frequência recai durante as danças, e ele é também, a referência física de um centro não físico, um centro que unifica a todos. Os passos da dança têm nele a sua referência: coração voltado para o centro, ou ombro esquerdo voltado para o centro, de frente ou de costas para o centro, passos que se aproximam e se afastam do centro e muitos outros movimentos que se relacionam com o centro.

Na constituição de um centro para a vivência das DCS não há uma regra a ser seguida. Existem alguns indicativos que podem ser seguidos, como a utilização de uma toalha, geralmente redonda, de diversas cores, na qual se depositam flores, velas, pedras, vaso com água, incenso e outros objetos significativos ou que possam tematizar a experiência que será vivenciada. Cada focalizador desenvolve uma forma particular de organizar o espaço e o centro para a dança, pois entende e os concebe a partir de suas próprias convicções.

Para mim, preparar o centro é também acolher. A beleza de um centro chama os participantes já estabelecendo uma conexão: este é o nosso espaço. A partir de um centro configurado especialmente para o encontro, revelamos o caráter incomum do encontro, com o toque sutil de flores ou uma vela sobre lenços coloridos, como a convidar: celebremos, vivamos um ritual de comunhão! Vejo em sua organização uma importante marca de quebra do cotidiano, em que tudo passa e nada nos acontece, pois não paramos para observar e sentir os detalhes, o misterioso que nos cerca. Com o centro preparado, abrimos as portas para o acolhimento: dos que estão entrando na roda e do que pode chegar à roda, a cada um (OSTETTO, 2006, p. 83).

No centro da roda depositamos nossas intenções, nossos desejos e anseios, emanamos energia, concentramos nossos esforços na tentativa de criar canais de comunicação intra e

interpessoais, superior e sutil, nos ligamos e religamos, permanecendo conectados à mãe, à fonte, ao cosmo, à divindade. O centro é, portanto, “o colo do mundo” (WOSIEN, 2002a, p. 16).

Assim como o centro da roda, nas DCS outras simbologias adquirem um aspecto essencial, principalmente porque se realizam posturas com as mãos, braços, pernas, pés e cabeça. Através da movimentação no espaço, figuras e desenhos geométricos são traçados a partir dos passos e gestos empregados nas danças. Esses símbolos nos auxiliam a conhecer um pouco melhor os propósitos dos povos ao dançar e seus significados ao longo da sua caminhada, da sua existência.

3.2.4 O significado dos símbolos

A palavra “símbolo” é derivada do grego antigo *symbollein* que significa agregar. O símbolo constitui parte integrante da identidade social e cultural, evolui e modifica-se assim como o ser humano. O símbolo é veículo de informação e significado, agindo em diferentes níveis: do universal ao particular; do intelectual ao emocional; do espacial ao temporal; do espiritual ao material. Serve para dar sentido à experiência (O’CONNELL; AIREY, 2010).

A dança constitui-se de uma prática carregada de simbologias e significados, pois o dançante – aquele que vivencia e experimenta o movimento – agrega e dá sentido a essa experiência. Não são somente aspectos materiais que ganham significados, a imaterialidade também pode ser significativa, nesse sentido, a dança constitui-se como um típico exemplo.

A linguagem da dança religiosa utiliza símbolos, que reproduzem o divino por meio de figuras gráficas, de acordo com o meio cultural em questão, principalmente por meio de símbolos espaciais do círculo, que está relacionado com um centro, através da roda de raios ou mandala, através da cruz como árvore do mundo, através do semicírculo como símbolo da lua e através das diferentes formas de meandros. O dançarino, por meio das formas geométricas, que se interligam e relacionam, por meio do gesto de seu corpo, constrói na dança sagrada uma ordem que corresponde à ordem do cosmos, sendo que seu corpo é o cosmos minimizado (WOSIEN, 2004, p. 12).

Iniciemos pelo círculo. As DCS geralmente são danças que ocorrem em círculo fechado, em uma roda, podendo progredir para formações em espiral, danças em círculo aberto (meia lua), danças em linhas, em círculos em que os participantes se movem em duplas, trios, quartetos e outras. Todavia, o que caracteriza as danças de roda é o círculo. Segundo Wosien (2002b) ele é a reprodução do zodíaco, o símbolo do sol (círculo fechado) e liga-se com o símbolo da lua (círculo aberto – semicírculo), o símbolo do percurso solar

(dupla espiral ou na espiral reversa). “Sem começo, nem fim, o círculo é utilizado para representar a eternidade e a totalidade, os céus, o cosmos, o absoluto e a perfeição” (O’CONNELL; AIREY, 2010, p. 110). Conforme Wosien (2000, p. 42), “o círculo representa uma imagem microcós mica do espaço cósmico original”. E complementa:

O círculo é tido como o símbolo original da eternidade e é um reflexo daquele círculo no céu noturno, o zodíaco, do qual todos nós descendemos. Todos os pontos do círculo são pontos de retorno. Uma vez que se percorra um círculo, gira-se 360 graus sem que se perca a relação com o centro. Trata-se de um processo de transformação que representa o princípio da mudança (WOSIEN, 2000, p. 42).

Segundo Maria-Gabriele Wosien⁵, “o círculo, é claro, podemos dizer que é um símbolo feminino, um símbolo maternal, então, provavelmente – nós não sabemos, mas podemos supor – que as formas circulares dos movimentos foram descobertos ao se dizer Mãe Terra e Mãe Vida e Mãe Universo”. Na concepção da pesquisadora, elas são cíclicas e podem ser representadas simbolicamente por um círculo, ou seja, ao longo do caminho trilhado pelo ser humano, como uma mandala do espaço, os movimentos são colocados, os pés, os braços, a poesia, a canção. A dança em círculo é como um ir e vir, para dentro e para fora, com retrocessos e avanços.

Conforme Costa, a “formação circular representa a totalidade completa, quer no Tempo, quer no Espaço”, e complementa: “dançar em círculo nivela todos os indivíduos, eliminando a hierarquia e permitindo que, através do olhar, todos se reconheçam como participantes igualmente valiosos nessa configuração” (1998, p. 24 -25).

Ramos destaca que “o círculo formado pelas pessoas de mãos dadas significa nossa vida, nosso dia a dia” (1998, p. 184). Para fora deste círculo, está o resto do mundo. A autora remete o círculo à roda da vida, onde nos posicionamos de maneira passiva ou ativa, tendo uma postura individual, mas nos movimentamos respeitando uma ordem grupal.

Na dança de roda, quando os dançarinos se dispõem em círculo, eles se dão as mãos, a direita recebe com a palma voltada para cima e a esquerda, a mão doadora, com as costas voltadas para cima. “Ela dá a luz adiante, garantindo ao mesmo tempo a retro ligação (em latim *religio*). Desta forma o presente e o passado estão misteriosamente interligados” (WOSIEN, 2000, p. 43). Quando a roda se move no sentido horário, para o lado esquerdo, corresponde ao fluxo das lembranças. Na maioria das vezes, o fluxo da dança flui

⁵ Entrevista concedida a Samuel Souza para o Programa Sinais de Fumaça, publicado em 31 de julho de 2013. Tradução de Cristina Menezes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJeaJtUDA40>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

contrariamente ao relógio, no sentido anti-horário, ao sol, à luz, para a direita. Isso indica o fluxo do conhecimento e da iluminação (WOSIEN, 2000).

A espiral ou labirinto é outro desenho característico presente nas DCS. Elas podem ser duplas e triplas. A espiral desenvolve-se a partir de um ponto inicial e se move em direção horária ou anti-horária. Conforme O’Connell e Airey a espiral está “conectada com o movimento, a energia e o crescimento” (2010, p. 110). As danças de formação em espiral representam um modo de reconhecer e celebrar o padrão de mudança e evolução da vida. Um exemplo clássico de dança em espiral é a praticada pelos Dervixes-Mevlevi na Turquia (WOSIEN, 2002b).

De acordo com Ramos (1998), os neolíticos e os celtas conheciam o poder da forma espiral, gravando desenhos espiralados nas pedras. Após, os religiosos e místicos também usaram a força do labirinto desenhando-os em lugares considerados sagrados. Nas DCS a espiral significa a “caminhada ao centro de nosso próprio ser e o poder que temos de nos afastarmos desse mesmo centro” (RAMOS, 1998, p. 185). A autora acredita que ao andar ou dançar a forma da espiral, além de trazer paz e tranquilidade, significa aceitar o ciclo de morte e renascimento. Ao encontro dessa mesma percepção, Maria-Gabriele elucidada:

A espiral, com o ponto central de retorno, conecta diferentes áreas da experiência humana: o ser e o desvanecer na natureza, o caminho de vida e morte do homem, a condensação de energia em matéria e sua dissolução, a dinâmica polar do tempo e da ausência de tempo. Percorrer ou dançar diversas sequências de espirais de retorno simboliza a vivência de vários ciclos do tempo ou sequências de evolução (WOSIEN, 2004, p. 20).

A composição das coreografias nas DCS ocorre mediante o uso de disposições que vão além de formas geométricas e estão carregadas de um sentido que transcende a simples realização de movimentos. Outro exemplo de símbolo utilizado nas DCS é a cruz. Para Wosien (2000, p. 44), “a cruz é um símbolo essencial, um símbolo primevo proveniente de dias remotos”. Quanto aos eixos que desenharam uma cruz, o vertical significa o eixo do tempo – o qual indica uma direção, um caminho, um objetivo; e o horizontal, o do espaço. Então, espaço e tempo constituem o sistema de coordenadas do nosso destino, do qual estamos sujeitos. No centro da cruz cruzam-se os dois eixos. O eixo transversal (projeta-se espacialmente de mim para o outro, do Eu para o Tu, do Eu para a Alteridade). A cruz no círculo da dança representa os quadrantes do ano: primavera, verão, outono e inverno. Ao encarnar a cruz, o centro de vivência é o coração.

O serpentear é outra forma utilizada. Uma fila comprida de pessoas vai passeando pelo lugar existente, deixando um rastro, uma marca por onde passa. “Nossos encontros e desencontros na vida são simbolizados na roda pelas danças de pares e trios, como, por exemplo, a dança israelita ‘*Machar*’” (RAMOS, 1998, p. 184). Nas DCS pode-se projetar também símbolos como o do infinito, quadrados, entre outros.

Nas DCS o símbolo do caminho e o motivo da dança devem ser encarados sempre como sinais de realidades e percepções transcendentais. “A dança de roda como forma de dança e símbolo de uma ordem universal harmônica é, assim, um exercício contínuo de transformação” (WOSIEN, 2002a, p. 65).

A vida enquanto movimento cíclico permite ao ser humano ligar-se ao céu e à terra, processo este de contínuo amadurecimento e retorno entre o nascimento, a morte e o novo nascimento. Vivenciando as DCS, o círculo – imagem projetada na terra do espaço cósmico – recebe o bailarino como parte agregada de sua estrutura. O centro é o ponto de referência para todos os movimentos: “o movimento pendular, o movimento para frente e para trás, o movimento para cima e para baixo, assim como o girar em torno do próprio eixo são parte do reconhecimento de que o homem se encontra no foco do confronto entre o claro e o escuro, entre a vida e a morte, a unidade e a fragmentação” (WOSIEN, 2002a, p. 74).

Como se destacou anteriormente, na roda da dança as mãos ligam-se umas às outras, porém, em algumas danças elas podem ser soltas. Os braços também podem ser entrelaçados (em forma de cesto, como por exemplo, na dança “*Goddess Invocation*”), direcionados para o chão, elevados pela metade ou acima da cabeça, realizando, assim, diversos desenhos. Maria-Gabriele Wosien (2002a, p. 74) destaca que “as ligações tradicionais de mãos e braços do bailarino no círculo são, em seu sentido essencial, gestos de oração com um conteúdo de expressão correspondente”.

Os braços apontando para baixo significam referência à terra, ou seja, a energia do grupo, a força acumulada em conjunto, o fluxo é canalizado para baixo. Em “*Enas Mythos*”, dança coreografada por Bernhard Wosien, os dançarinos permanecem com as mãos unidas e os braços cruzados, direito sobre o esquerdo para o solo (BARTON, 2004a).

Os braços elevados pela metade ou em postura aberta de oração e as mãos mantendo a altura dos olhos significam que o centro energético é expandido pelo plexo solar; as mãos enquanto ligação física são elevadas para o círculo da luz e também do espírito, fluindo através dos olhos.

Quando as mãos se elevam acima da cabeça com os braços estendidos, “significa a energia que sobe, o sobrenatural, um crescer-para-além-de-si-mesmo como indicação ou

meta” (WOSIEN, 2002b, p. 75). A dança “*Vyeisya Vyeisya Kaputska*” de origem russa é uma dança tradicional que mistura as posturas de mãos e braços, ora voltada para o chão, ora acima da cabeça. Nessa dança é possível vivenciar a roda aberta, a espiral, o portal (outra postura característica de algumas danças) e na parte final os dançarinos, como borboletas, ganham asas e dançam celebrando a liberdade.

Na postura de braços com os cotovelos estendidos, quando as mãos repousam sobre os ombros dos dançarinos que o ladeiam, geralmente a esquerda à frente da direita, “simboliza uma corda trançada a partir de dois fios, a união dos opostos, do claro e do escuro, da vida e da morte (WOSIEN, 2002b, p. 75). “*My Prayer*” ou “Minha Oração”, de autoria de Friedel Kloke-Eibl, reúne a simbologia do círculo do universo que está em torno de cada um e da cruz, onde os braços em determinado tempo da música permanecem estendidos, tocando os ombros dos companheiros à direita e à esquerda. A dança é vivenciada em círculo aberto.

Em relação aos passos, o repertório pode ser considerado vasto, pois há uma combinação variada, dependendo da dança a ser realizada, e temos, então: passos de andar; de marcha; de cruzar; com balanceios e pêndulos; de abrir e juntar; de pisar à frente e atrás; de chutar; passos acompanhados de palmas; estalar de dedos, com e sem giros, no lugar ou deslocando-se; passos de enlaçar os braços com o par, com e sem reverência; passos de bater os pés no chão, com flexão e extensão dos joelhos; passos com saltos e saltitos; passos batendo os calcanhares no chão; passos de pisar e elevar os joelhos; passos com elevação do corpo com a ponta dos pés; passos com inclinação do corpo; entre outros.

Certa vez questionaram Bernhard Wosien sobre a importância do passo em seu aspecto decisivo na filosofia da escola de dança. Eis o que ele respondeu:

A escola da dança é a escola do caminhar. O fluxo contínuo da corrente do tempo recebe através do contato do pé um compasso. Através dos passos determinamos uma medida de tempo e ao mesmo tempo uma medida no espaço. O passo torna mensurável, de acordo com a música, o ato da dança no espaço e no tempo, vivenciável e passível de ser repetido. O nosso pensamento aprende com o pé a acertar o passo, e assim construímos uma coluna entre o céu e a terra (WOSIEN, 2000, p. 40).

O pai das Danças Circulares acreditava que o passo é um símbolo essencial para o bailarino como um ser que vibra conjunta e ativamente.

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CULTURA DE PAZ

Quem se salva nessa brasa, quem acende um fogo novo
 Cruza a crise, colhe a calma
 Alegre a alma desse povo
 Vive em paz e harmonia
 Abre a porta da alegria
 Amor, meu amor, minha vida
 Meu sonho, meu caso
 Te amo, te adoro, contigo eu me caso
 Agora aqui fora ou dentro de nós
 Na dança, na lança, na tranca
 Trocando carícias
 Cantando ou calados
 Curtindo delícias
 Querendo, sabendo, vivendo em paz.
 Caetano Veloso – Vivendo em paz

“Paz mundial declinou nos últimos sete anos, revela estudo¹”; “Piora a paz no mundo; Brasil ocupa a 103ª posição em *ranking* de 162 países²”; “Tensões interreligiosas ameaçam a paz mundial³”. Uma consulta rápida ao maior site de buscas na *web* revela essas e várias outras manchetes, estampando páginas de jornais e revistas *on line*. A mídia engrandece e dá destaque cotidianamente às ações violentas e conflituosas. Programas de televisão são movidos a tragédias sociais e, impressionantemente, atingem picos altíssimos de audiência. Violência física, moral, sexual, assaltos, mortes, exploração humana, dentre outras, tornam-se acontecimentos corriqueiros tanto no trânsito, como no trabalho, em casa, na rua e na escola. Parece utopia imaginar que um dia esses mesmos veículos de comunicação possam anunciar em letras garrafais: “HUMANIDADE ATINGE A PAZ MUNDIAL”, “A PAZ É UMA REALIDADE ENTRE AS NAÇÕES” ou poderemos assistir a programas de televisão que tragam ações concretas de solidariedade, cooperação, respeito, tolerância, carinho, amor e paz. Diante de tais constatações, indagamos: por quê, para quê, como e a quem interessa a paz? É possível pensar a humanidade vivendo em harmonia? Como seria a humanidade vivendo em sintonia consigo mesma e com tudo que a cerca? A violência, o conflito e a guerra são inerentes ao ser humano? A competição é algo natural e por essa razão não temos como fugir dela? Esses são alguns dos muitos questionamentos que tem mobilizado teóricos e

¹Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/06/paz-mundial-declinou-nos-ultimos-sete-anos-revela-estudo.html>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

²Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2015/06/17/relatorio-constata-piora-na-paz-mundial.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

³Disponível em: <<http://www.brasil.rfi.fr/geral/20140723-tensoes-interreligiosas-ameacam-paz-mundial-0>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

pesquisadores das mais diversas áreas, principalmente aqueles preocupados com o futuro da humanidade. Eles convidam a uma reflexão madura e aprofundada sobre a necessidade de construção de uma cultura para a paz, de uma educação para a paz.

No decorrer deste capítulo pretende-se elucidar significados que contribuam para o entendimento acerca da educação estética e cultura de paz, descortinando a proposta de tese que investigou as DCS como fonte potencializadora de uma cultura e educação para a paz a partir de uma cosmovisão estética pautada na formação para a sensibilidade.

4.1 A natureza da educação estética e da educação do sensível

Antes, porém, de adentrar no campo epistemológico que trata da cultura de paz ou de educação para a paz, optou-se em fazer referência a cosmovisão estética e sensível por acreditar-se que os princípios que norteiam uma cultura e educação para a paz podem encontrar arcabouço teórico na Educação Estética e Educação das Sensibilidades, assim como a relação das DCS nesse contexto, conforme propõem os autores que serão citados neste item.

A cosmovisão estética (educação estética) originou-se na Idade Moderna, a partir do pensamento de Schiller [1759-1805], tendo como ponto de partida a retomada feita sobre o problema da beleza do ponto de vista da formação humana. Em *Cartas sobre a educação estética do homem*, apontou como a formação estética pode auxiliar o ser humano a atingir um estado de harmonia interior por meio da educação e do amor à liberdade (ORMEZZANO, 2007).

No entendimento de Schiller (2002), a educação não difere da formação, pois, segundo ele, a educação é um auxílio pedagógico para tornar possível a formação do sujeito, e a experiência estética pode ser entendida também como uma possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude. Para Schiller (2002), viver o presente com plenitude esboça um futuro de esperança e vida melhor. Nasce, portanto, um novo paradigma, pelo qual a educação estética permite a formação completa do humano em seu processo de hominização.

Com Schiller (2002) há o rompimento de determinados “padrões”, entendimentos e conceitos são alargados, bem como ideias. Maffesoli (1995) diz que a estética vai além do domínio das belas artes, visto que se estende ao conjunto da vida social, como maneira de sentir e de experimentar em comum. Amorim e Castanho (2008), citando Duarte Júnior (2001), amplia o entendimento acerca da educação estética como se referindo à atitude do sujeito perante o mundo, ao estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia

com o mundo – relação que, segundo o autor está se ampliando, não se restringindo à arte-educação. Para Ormezzano (2009), a educação estética é um modo de ser e estar no mundo, como construção da subjetividade, envolvendo a percepção da conexão eu-cosmo.

Dialogando com os autores, percebe-se a ligação existente entre o individual e o social, a relação de interdependência entre esse ser que somos, enquanto sujeito, e as relações que estabelecemos com o mundo, numa tônica de sensibilidade, percepção, envolvimento, respeito e amor. Educação estética pode ser entendida, então, como uma possibilidade de olhar a vida em sua essência, por vezes apreciando o momento, a situação, voltando-se para si, em outras, dividindo e contemplando a totalidade, o cosmos, aquilo que nos faz únicos na diferença com o outro, ou seja, visitando e revisitando nossa essência, a natureza de nosso ser, alocado ao que nos cerca e nos constitui enquanto integralidade.

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno a raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 13).

A educação do sensível transcende a apreciação do que é belo. No entanto, a educação parece valorizar mais os conhecimentos técnicos, a padronização de técnicas, entendendo que os sujeitos são iguais em seus desejos e anseios. De encontro a esse pensamento, cita-se:

A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e parecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: *modo de ser do que é em seu acontecimento anímico*. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras (GALEFFI, 2007, p. 98).

Galeffi (2007) defende a sensibilidade como linguagem, mas também como pensamento, modificando, dessa forma, a ótica de ver, sentir e agir. Destaca ainda a presença do corpo como uma via da sensibilidade, do ser sensível, rebatendo a antiga ideia de Descartes de dividir corpo/mente, alma/espírito, segundo uma concepção dualista e mecanicista. O corpo, nessa visão, não devaneia no tempo e no espaço. Ele sente o tempo e o espaço; não se distancia da fronteira das emoções; vive, percebe, se faz presente de diversas

maneiras; relaciona-se e sente-se parte integrante de um todo; é sistêmico e integrado. A sensibilidade, desse modo, é o mesmo que inteligência e perspicácia compreendida simultaneamente. O autor diz ainda: “A educação estética é compreendida como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais fundo de seu desejo” (GALEFFI, 2007, p. 103). É um aprender e reaprender constante, tomando parte de seu desejo, fazendo dele o instante sublime de sua realização; logo, não é a constante reprodução de exemplos acabados.

A ideia do estético é desterritorializar, sair fora deste e trilhar uma cosmovisão coletiva, comunitária, global e planetária. Galeffi salienta:

A sensibilidade estética não se pode educar como uma forma de treinamento ostensivo e repetitivo, porque o que está em jogo é o *aprender propriamente*, mas se pode *cuidar* para que aconteça como meio de autoconhecimento pleno do educando – tarefa, sem dúvida, fora de qualquer probabilidade, porém sempre possível em sua *advertência sensível*. Possível, na medida em que, independentemente dos meios, há sempre quem *aprenda a aprender* de forma surpreendentemente bela. É preciso, assim, investigar justamente o campo estético daquele que consegue aprender aprendendo, isto é, fazendo ele mesmo sua *apropriação significativa de conhecimentos* (2007, p. 103).

No campo pedagógico o autor apresenta como desafio uma educação estética múltipla, transdisciplinar, que dê sentido ao ato pedagógico. O desafio está, justamente, em orientar a ação para que aconteça o autodesenvolvimento pleno dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a experiência estética busca essa apropriação significativa do saber. O enraizamento de determinadas práticas dificulta que os agentes envolvidos no processo possam viver a experiência estética e sensível de forma efetiva: em primeiro lugar, por apresentar uma estrutura curricular rígida e uniforme e, em segundo, por não possibilitar espaços para a construção de uma proposta que valorize a educação sensível.

Ao ser pensada como uma possibilidade coletiva de construção do conhecimento, a educação estética passa a vibrar em comum, a sentir em uníssono, a experimentar coletivamente conforme Duarte Junior (2001). No parágrafo anterior destacou-se a necessidade de construir-se um espaço possível para a educação estética e do sensível, o que só será possível quando chegar-se a uma aproximação conceitual e humana. Vivenciar situações que comunguem um vibrar em comum, um sentir em uníssono e experimentar juntos pode ajudar na busca pela essência que cada um procura enquanto projeto estético de que tanto se falou aqui, e as danças circulares sagradas são um exemplo sensível disso.

No apego a memórias do passado, a dificuldade que se apresenta ao encarar-se o desafio de viver com o corpo as experiências dos outros e vice-versa, a necessidade diante do mundo da busca pela espiritualidade, do contato e do cuidado de si, o ser que somos passa a

entender a necessidade de mudança, de busca e auxílio físico, mental e espiritual. E a educação estética tem muito a dizer sobre isso.

A educação estética começa, assim, como *educação de si mesmo* e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude. Educação estética não é apenas aprender a ouvir música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua experiência existencial, porque o importante é o *como* são desfiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável (GALEFFI, 2007, p. 104).

A educação estética vai além do simples fato de apreciar uma música, cantar uma cantiga, observar uma pintura, dançar ou fazer teatro; a educação estética possibilita esse encontro e reencontro com a essência de quem somos, de onde viemos, para onde vamos e como temos levado a experiência imediata da vida. Conforme Gennari (1997), a dança reside no gesto por ser uma linguagem do corpo e representar uma realidade da vida e de sentimentos manifestos e ocultos. Segundo ele, quando a dança é orientada no sentido das tradições que a inspiram sua capacidade artística alcança importantes implicações pedagógicas. Gennari (1997) divide em cinco as modalidades textuais fundamentais: a palavra; a imagem visual; o som; o gesto; e o número. Nesse estudo, o gesto e o som constituem-se ícones no contexto das intervenções, pois se trata de um processo pautado na significação que o corpo pode dar ao ser nas múltiplas aprendizagens. As modalidades textuais não se dissociam umas das outras, mas se entrelaçam, se complementam, afinal, palavra, imagem visual e número estão intimamente ligados às primeiras e estarão presentes nas rodas durante a verbalização e o número em todas as situações, porém em diferentes graus.

Nesse intento, gesto e som podem ser estratégias textuais potencializadoras de uma cultura de paz, afinal, tanto a vivência do gesto, quanto do som remetem à educação do gosto estético, ou seja, uma comunhão entre vozes, ecos, sonoridades, harmonias, notas, percussões, cantos, melodias, vibrações e os movimentos realizados a partir da execução de ações corporais. O corpo, portanto, passa a ser o canal de significação do gesto e do som, e essa sensibilidade conduz o ser humano a vivenciar e experimentar a liberdade, sensação primeva de paz. Guiado pelo som, o gesto materializa-se, harmonizando as fronteiras entre a razão e a emoção, tornando-o sensível. Um corpo livre de amarras e de prisões internas e externas é capaz de viver a paz na sua mais profunda condição: a liberdade. Em “A contemplação do mundo”, Maffesoli (1995) propõe um estilo estético pautado no ideal comunitário em detrimento de um ideal societário. A perspectiva metodológica da educação estética e da

sensibilidade propõe o rompimento do paradigma industrial de culto ao corpo, de hedonismo velado e funda uma Cosmovisão e seus valores estéticos com condições e possibilidades de estabelecer um novo vínculo social.

A reprodução de determinados “modelos” de educação, principalmente a tradicional, que supervaloriza o caráter individual, a ordem, o castigo e o engessamento do currículo, desconsiderando as relações e tensões criadas pelo cotidiano, ao contrário, conduzem ao estabelecimento de relações forçadas, violentas e agressivas, surge então, a necessidade de educar tendo em vista o desejo do outro, o prazer de estar com o outro, transversalizando saberes e criando uma atmosfera orgânica, onde “o íntimo, o vivido, adquire mais importância do que aquilo que é reputado nobre ou sério [...] na constituição da vida social” (MAFFESOLI, 1995, p. 63). Dito pelo mesmo autor, numerosos são os indícios de que “o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social” (p.189), ao contrário, acentua um aspecto essencial.

O sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento. Elemento que permite, justamente, estar em perfeita congruência com a sensibilidade social difusa de que se tratou (MAFFESOLI, 1998, p. 189).

O saber/conhecimento na ordem da racionalidade não completa por si só a ideia de totalidade na constituição do ser, faz-se necessário que a educação das sensibilidades seja “desaprisionada” do corpo, da alma, da psique e da espiritualidade, rompa e extrapole os limites da sala de aula e possibilite a educação do ser social por inteiro, afinal “tal sensibilidade é bem mais importante que as querelas escolares acerca de temas abstratos, cuja inanidade se torna cada vez mais visível” (DURAND, 2002, p. 153).

Na condição de querelas, aproprio-me da citação feita por Gennari (1997) que ilustra a forma arbitrária como a dança foi censurada e reprimida durante o nazismo, com o argumento de que ameaçava a liberdade que dela emanava. No momento atual muitas formas de expressão têm sido segregadas pelos espaços educativos na tentativa de conter os corpos e cercar sua liberdade. Cronologicamente vivemos num tempo bastante distante ao vivido na época do nazismo, todavia os resquícios de uma prática de superioridade, de controle, medo e violência insistem em permanecer vivos no seio das sociedades e nos espaços em que a tolerância, o respeito e a cooperação poderiam estar sendo potencializados. Versarei sobre alguns significados atrelados a essas práticas no item que segue.

4.2 Distinções e polissemias: as várias faces da violência

A violência na história da humanidade sempre existiu, assim como a raiva e o ódio. Esses sentimentos de perversidade e agressividade acompanham o ser humano desde os mais remotos tempos, como também o acompanham o amor, a cooperação e a solidariedade. Somos seres capazes de amar e de destruir, no entanto, é preciso alimentar as boas emoções. A impulsividade agressiva quando não controlada pode nutrir o ódio e a violência, tornando-se destrutiva.

Inúmeros são os fatores que causam a violência. Pesquisas realizadas em diversos países apontam alguns deles: o excesso de exposição de crianças e jovens a cenas de violência, quer seja na mídia ou no próprio ambiente em que vivem; o consumo e abuso de álcool e de outras drogas (em especial o *crack* e a cocaína); o acesso fácil a armas; o crime organizado; o abuso e a negligência de crianças; a falta de assistência do governo e a impunidade; a miséria e o desemprego (MALDONADO, 2012). A exposição a esses fatores tem aumentado os índices de estresse, ansiedade, depressão e de violência no mundo. Todavia, assim como o ser humano carrega o potencial de empregar a violência, a intolerância, a agressividade, ele também possui a capacidade de controlá-la, potencializando o amor, a solidariedade, a compaixão e a cooperação.

O combate à violência é um esforço permanente. Pesquisadores de diversos países concluíram que os principais fatores capazes de reduzir a violência são: “melhor interação entre pais e filhos; identificação com modelos positivos; participação da comunidade no combate à violência; envolvimento positivo da polícia com a comunidade” (MALDONADO, 2012, p. 9). A luta pela redução da violência necessita ser um investimento permanente, contínuo e eviterno.

No tocante à temática é basilar considerar alguns significados e compreensões, como a diferença entre violência e conflito. A violência é “o desejo intencional de prejudicar os outros para atender às próprias necessidades” (MALDONADO, 2012, p. 9). No entanto, o conflito caracteriza-se pelo surgimento de impasses, brotam das próprias diferenças de temperamento, desejos, necessidades e valores que existem nos relacionamentos humanos. Ele pode ser um potente instrumento para o exercício do diálogo, da negociação e da democracia. Nem sempre ele é ruim, contudo, o conflito destrutivo pode tornar-se uma barreira para a cooperação; já o conflito construtivo “promove a autonomia e auxilia na construção da heteronomia” (BRANCO *et al*, 2012, p. 104). São formas de resolver conflitos: o consenso, a negociação e a mediação. Em contrapartida, “para que o conflito seja terra fértil

para o exercício da democracia [...] e para a criação de soluções compartilhadas entre todos, é preciso exercitar a arte da ‘escuta sensível’” (MALDONADO, 2012, p. 9). A arte da escuta sensível é a capacidade de ouvir o que o outro tem a dizer, captar, entender o que está nas entrelinhas, no gestual e nos atos. A escuta sensível é um exercício de compreensão das diferenças entre o outro e nós mesmos, expressas em atitudes de respeito, de consideração. Colocar-se no lugar do outro também faz parte da escuta sensível: o que pensa, o que sente, como pensa, como sente. “A capacidade de escuta é o alicerce para a construção dos ‘acordos de bom convívio’” (MALDONADO, 2012, p. 10).

Falar sobre violência nem sempre é um estado confortável para quem fomenta a paz, contudo, a possibilidade de vencer o “inimigo” é conhecê-lo e estudá-lo nas suas particularidades, identificar suas fragilidades e traçar estratégias para enfraquecê-lo. Maldonado (2012) apresenta em seus estudos dois tipos de violência: a estrutural e sistêmica e a doméstica ou intrafamiliar.

A violência estrutural caracteriza-se pela ambição pelo dinheiro, a competição desenfreada e a busca do poder em estado puro. O domínio de certas classes, grupos ou nações economicamente evoluídas que se utilizam de leis e de instituições para privilégio próprio. Na violência estrutural a população menos favorecida está à mercê de condições adversas e injustas, vivendo na extrema miséria, com fome, sem teto, sem acesso à educação e ao trabalho (MALDONADO, 2012).

A violência sistêmica nasce da prática do autoritarismo. No Brasil, as raízes dessa prática de violência remonta o período colonial, com a escravidão de índios e negros. Enquadram-se nesse tipo de violência, o uso da força e do poder, a criminalidade, a tortura, o espancamento, os homicídios e atualmente o terrorismo. A arbitrariedade em determinadas leis também compõe o *hall* da violência sistêmica (MALDONADO, 2012).

A violência doméstica ou intrafamiliar diz respeito aos atos de “violência pública” como assaltos, sequestros, briga de gangues, entre outras, e os atos de “violência privada” aquela que acontece dentro dos lares, entre familiares, manifestada na forma de violência física, abuso psicológico, negligência e abandono e abuso sexual. As vítimas em potencial são, em sua maioria, crianças e mulheres, vítimas de maus-tratos, espancamentos, estupro, incestos recebidos muitas vezes no próprio seio da família (MALDONADO, 2012).

Para essa mesma autora, é importante saber que ninguém nasce violento, ainda que o impulso agressivo seja inerente à natureza humana, é preciso solidificar a ideia de que a violência é inaceitável, mesmo sendo um comportamento apreendido nos processos sociais. No entanto, ela pode ser desaprendida, é possível aprender formas de canalizar a

agressividade para fins construtivos. É preciso desconstruir o viés de normalidade frente a atos de violência, intolerância e crueldade.

Alguns princípios básicos como aprender a ouvir com atenção, consideração e sensibilidade; aprender a reclamar do que não se gosta sem ofender, humilhar ou atacar a outra pessoa; aprender a atacar o problema e não a pessoa; aprender a neutralizar a raiva quando esta se intensifica a tal ponto que corre o risco de resultar em atos violentos; aprender a dizer o que gosta com relação ao que os outros dizem ou fazem; aprender a descarregar as tensões inevitáveis de modo saudável; aprender a tolerar as diferenças; aprender a usar métodos não violentos para colocar limites e favorecer a disciplina, podem ser recursos de comunicação eficientes no combate à violência.

4.3 A paz

Conceituar a paz é uma tentativa recorrente desde o término da Segunda Guerra Mundial como afirmam Diskin (2008), Jares (2002) e Serrano (2002). Todavia, os autores destacam de forma muito particular seus pontos de vista sobre a paz como suporte conceitual. Os estudos sistemáticos desenvolvidos foram motivados, em sua maioria, por uma

[...] crescente sensibilidade que vamos adquirindo frente à violência em todas as suas expressões, desde as mais brandas e naturalizadas, culturalmente legitimadas, como a palmada ‘pedagógica’, o tráfico de influências, o nepotismo, a burocracia, o sigilo de informações, até as hediondas como o genocídio, as xenofobias, as discriminações raciais e sociais, a instigação ao conflito bélico entre as nações para obter dividendos com a indústria armamentista. A guerra é cada vez mais impopular, indesejada, inconveniente e incompatível com as nossas aspirações de vida (DISKIN, 2008, p. 33).

No entendimento de Jares (2002), a paz tem sido utilizada como um dos pilares dos discursos filosóficos, sociológicos, educativos e políticos, no entanto, tem sido manipulada por interesses ideológicos diversos, fazendo com que nos “encontremos em uma situação de certa confusão sobre o que é ou significa a paz” (p. 121) e complementa afirmando que “não existe uma ideia universal e precisa, já que, conforme as distintas civilizações e culturas deparamo-nos com claras diferenças em sua concepção e natureza” (p. 121).

No entanto, o próprio conceito de paz foi se modificando ao longo das últimas décadas. Inicialmente partiu de uma definição tradicional de paz, como ausência de guerra, até uma visão sistêmica que integra a busca pela paz interior, pela paz entre os seres humanos e com a natureza.

Segundo Serrano (2002), a paz é um valor, talvez o principal da existência humana e afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intrapessoal, intergrupar, nacional e internacional. A paz exige igualdade e reciprocidade nas relações. Para a autora,

o conceito de paz é um dos que alcança o maior grau de consenso no mundo atual. Todos desejamos e defendemos a paz. Ninguém se manifesta abertamente contra ela, ainda que não seja precisamente o valor que orienta a convivência cotidiana, tanto em nível de relações pessoais como entre os grupos sociais e Estados. Existe uma contradição entre o que parece ser uma aspiração universal e a realidade. Essa discrepância entre o valor e a realidade deve-se, em certos casos, à instrumentalização interessada do conceito, mas também, se percebe uma polissemia na palavra, que pode levar as pessoas e grupos a entender a paz de forma diferente quando se tenta concretizar determinadas realidades e contextos. Além disso, existem discrepâncias em relação a quais são os processos mais adequados para alcançar a paz, ou seja, em relação a como construir o valor na realidade (SERRANO, 2002, p. 84).

Um aspecto a destacar a partir da fala da autora é a tentativa de conceituar a paz, haja vista que ela pode ser entendida subjetivamente dependendo dos aspectos reais e contextuais em que pessoas e grupos estão inseridos. É pertinente destacar que a autora entende a paz a partir de outros três conceitos: o conflito, o desenvolvimento e os direitos humanos. Por muito tempo o conceito de *pax romana – ausência de conflitos bélicos* delimitou o entendimento acerca da paz, disseminando um conceito de paz negativa, afinal, endossava somente a falta de conflitos e não violência o que Callado (2004) caracteriza como cultura tradicional ou paz negativa em detrimento de uma cultura de paz ou paz positiva, conforme quadro ilustrativo:

A paz define-se como ausência de guerras e de violência direta.

A paz limita-se às relações nacionais e internacionais e sua manutenção depende unicamente dos estados.

A paz é o fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.

O fim justifica os meios. É, portanto, justificável o uso da violência para alcançar e garantir a paz.

A paz é um ideal utópico e inalcançável, carente de significação própria e derivado de fatores externos a ela.

O conflito é visto como algo negativo.

É preciso evitar os conflitos.

A paz define-se como a ausência de todo o tipo de violência (direta e estrutural) e como presença de justiça social e das condições necessárias para que exista.

A paz abrange todos os âmbitos da vida incluídos o pessoal e o interpessoal e é, portanto, responsabilidades de todos e de cada um de nós.

A paz é um processo contínuo e permanente “Não há caminho para a paz, a paz é o caminho” (Muste).

Ao considerar a paz como um processo contínuo e não como um fim, não é justificável o uso de meios que não sejam coerentes com o que se persegue. A violência não é, portanto, justificável em nenhum caso.

A paz converte-se num processo contínuo e acessível em que a cooperação, o mútuo entendimento e a confiança em todos os níveis assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.

O conflito é independente das consequências derivadas de sua regularização. O negativo não é o conflito se não recorrer à violência para regulá-lo.

O conflito é necessário. É preciso manifestar os conflitos latentes e regulá-los, sem recorrer à violência.

Fonte: CALLADO, 2004.

Serrano (2002) diz que a paz negativa está mais vinculada ao pensamento ocidental enquanto a paz positiva está vinculada mais ao pensamento oriental e aos movimentos pacifistas. A autora acredita ainda que a obtenção da paz positiva está diretamente imbricada na atualização e na modernização do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o meio que o cerca. Nesse sentido,

o conceito de paz negativa (paz = não guerra, não violência, etc.) foi ampliado e completado com novos enfoques, nos quais se define a paz positiva (paz = sim cooperação, sim igualdade...) como situações de elevada justiça e reduzida violência, associando-a a conceitos como o desenvolvimento humano, a cooperação, a igualdade nas relações, o respeito aos direitos de todo, etc. (SERRANO, 2002, p. 96).

A questão da busca pela paz passa necessariamente pela preocupação em viver a paz. Sendo assim,

a paz é um modo de viver o humano, de enfrentar os problemas e os conflitos, de promover uma maneira não violenta de lutar pelos direitos humanos, capaz de reconhecer o outro e de realizar ações e processos coletivos. A paz é responsabilidade de todos, Governo e sociedade civil, Homens e mulheres, Crianças, adultos e idosos. Afrodescendentes, indígenas, brancos, mestiços, etc. Todos têm que expressar nossa voz. Somente na sinfonia de diferentes vozes podemos construir a paz (CANDAUI, 2000, p. 25).

A paz precisa ser destacada além dos discursos, mas também nas práticas sociais. Ora, pensar em uma cultura de paz positiva requer de todos os envolvidos, ou seja, a humanidade, uma (re) tomada de consciência acerca dos valores que possibilitam as condições necessárias para que ela exista. A preocupação transcende somente o olhar e apontar causas e consequências, malfeitores, cúmplices, terroristas, bandidos, vítimas, entre outros, ela se assenta em como estão sendo pensadas e construídas as bases para uma educação que de fato contemple e encaminhe as novas gerações para uma era planetária de paz.

4.4 O movimento internacional de educação para a paz

Segundo Jares (2002), o movimento voltado para uma Educação para a Paz passou por quatro ondas: a primeira delas acontece ainda no século XX, sendo a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa pela paz. O movimento denominado Escola Nova foi o precursor de um modelo de educação para a paz; a segunda onda da Educação para a Paz ocorre a partir da perspectiva da Unesco; a terceira onda é denominada Educação para a Paz a partir da Não

violência; e a quarta onda, a partir da pesquisa para a Paz. O autor destaca ainda o Educar para a Paz pós 11/09/2001 e as suas consequências para a promoção da paz mundial.

Neste momento opto por destacar o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) e, em particular, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), por tratar-se de uma instituição reconhecida mundialmente e que tem como meta contribuir para a paz e a segurança, nutrindo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, propiciando o respeito universal à justiça, ao estado de direito, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais afirmados aos povos mundiais. O ano de 2000 foi o marco inicial de um grande movimento em favor da paz, considerado o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, quando as Nações Unidas propuseram uma aliança entre os movimentos existentes a fim de unir aqueles que se propunham a trabalhar pela cultura de paz em seus oito domínios de ação. Dessa forma iniciou-se um movimento global pela cultura de paz. O movimento alavancou-se ainda mais com a proclamação da “Década Internacional para a Cultura de Paz e Não Violência para com as Crianças do Mundo (2001-2010)⁴”.

Em março de 1999, em Paris, na preparação para o Ano Internacional da Cultura de Paz foi lançado o “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência⁵”. O documento foi elaborado por um grupo de ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, em conjunto com representantes das Nações Unidas e da UNESCO. O manifesto teve como objetivo criar um senso de responsabilidade no nível pessoal em relação à construção de uma nova ordem social pautada em seis princípios: o respeito à vida, a prática da não violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade cultural e de expressão, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

Apesar da diversidade de programas de educação para a paz, podemos encontrar um objetivo geral comum, conforme Bar-Tal (2002, p. 28):

Todos eles procuram promover mudanças que farão do mundo um lugar melhor, mais humano. O objetivo é diminuir, ou mesmo erradicar, uma variedade de maldades humanas, variando entre a injustiça, a desigualdade, o preconceito e a intolerância ou o abuso dos direitos humanos, a destruição ambiental, o conflito violento, a guerra e outras maldades com vista a criar um mundo de justiça, igualdade, tolerância, direitos humanos, qualidade ambiental, paz e outros atributos positivos.

⁴ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/international-decade-for-a-culture-of-peace-and-non-violence-for-the-children-of-the-world/#c154291>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www3.unesco.org/manifesto2000/>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

Entre as diversas ações da UNESCO no mundo, destaca-se em particular o “Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, lançado pela representação da UNESCO no Brasil no ano de 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz. O programa foi criado a partir de pesquisas feitas pela UNESCO no Brasil sobre a juventude. A proposta do programa é a base da Escola Aberta e é a primeira ação da UNESCO no Brasil a consolidar-se como política pública. O programa auxilia a transformar as escolas em espaços de acolhimento e pertencimento, de trocas e de encontros. A abertura das escolas à comunidade possibilita que os jovens e suas famílias participem de atividades de cultura, esporte, arte, lazer e formação profissional. A ideia é “empoderar” os jovens, fortalecendo a comunidade, a escola e contribuir para a redução dos índices de violência, construindo uma cultura de paz (NOLETO, 2008). Elas revelaram que os jovens eram e, ainda são, o grupo que mais se envolve em situações de violência, tanto na situação de agentes, como de vítimas. A grande maioria desses atos ocorre nos finais de semana, nas periferias, envolvendo principalmente jovens de classes empobrecidas e em situação de vulnerabilidade.

O panorama da violência entre jovens é apresentado pela UNESCO através de uma pesquisa realizada pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz que concluiu que o homicídio é a principal causa de mortes de adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil. Os dados mais recentes estão no documento “Mapa da Violência: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil”⁶. Cerca de 3.749 jovens nessa faixa etária foram vítimas de homicídios em 2013, o que representa 46% dos 8.153 óbitos de pessoas com 16 e 17 anos. Os dados indicam que a cada dia foram assassinados 10,3 adolescentes no país. No ano de 2012, o número de homicídios de jovens foi de 3.627 e a projeção é de que 3.816 serão mortos em 2015.

O estudo apresenta ainda o perfil das vítimas: 93% eram do sexo masculino e, proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos. Também existe uma elevada concentração de vítimas jovens com escolaridade bem inferior em relação ao conjunto da população dessa faixa etária. O principal instrumento utilizado nas agressões foi a arma de fogo, que esteve presente em 81,9% dos homicídios de adolescentes de 16 anos e em 84,1% dos homicídios de 17 anos.

Waiselfisz (2015) comparou a situação do Brasil com outros 85 países. O Brasil ocupa o terceiro lugar em relação à taxa de homicídios de adolescentes de 15 a 19 anos. Com o índice de 54,9 homicídios para cada 100 mil jovens nessa faixa etária, o país é superado apenas por México e El Salvador.

⁶ Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

A tabela⁷ abaixo revela alguns números da violência nos últimos trinta anos.

ANO	POPULAÇÃO TOTAL					15 A 29 ANOS				
	Acidente	Suicídio	Homicídio	Indetermi- nado	Total arma de fogo	Acidente	Suicídio	Homicídio	Indetermi- nado	Total arma de fogo
1980	386	660	6.104	1.560	8.710	155	292	3.159	809	4.415
1981	448	731	6.452	1.689	9.320	189	365	3.325	856	4.735
1982	467	657	6.313	1.608	9.045	206	312	3.118	839	4.475
1983	566	789	6.413	3.062	10.830	242	348	3.215	1.633	5.438
1984	515	766	7.947	3.350	12.578	242	337	4.061	1.851	6.491
1985	575	781	8.349	3.783	13.488	265	334	4.482	2.098	7.179
1986	669	788	8.803	4.609	14.869	334	347	4.750	2.562	7.993
1987	677	951	10.717	3.747	16.092	304	394	5.711	2.081	8.490
1988	586	827	10.735	4.978	17.126	279	360	5.760	2.778	9.177
1989	605	850	13.480	5.505	20.440	291	349	7.513	3.227	11.380
1990	658	989	16.588	2.379	20.614	329	427	9.193	1.264	11.213
1991	1.140	1.037	15.759	3.614	21.550	644	490	8.560	1.866	11.560
1992	859	1.085	14.785	4.357	21.086	496	479	7.718	2.172	10.865
1993	456	1.169	17.002	4.115	22.742	205	557	9.317	2.048	12.127
1994	353	1.321	18.889	3.755	24.318	161	603	10.455	1.882	13.101
1995	534	1.555	22.306	2.369	26.764	239	692	12.168	1.180	14.279
1996	270	1.543	22.976	1.692	26.481	117	636	12.428	781	13.962
1997	250	1.539	24.445	1.519	27.753	97	614	13.680	748	15.139
1998	371	1.407	25.674	2.759	30.211	181	545	14.643	1.437	16.806
1999	888	1.260	26.902	2.148	31.198	464	513	15.475	1.138	17.590
2000	329	1.330	30.865	2.461	34.985	143	508	18.252	1.347	20.250
2001	336	1.408	33.401	1.977	37.122	140	575	19.800	1.083	21.598
2002	318	1.366	34.160	2.135	37.979	123	549	20.567	1.247	22.486
2003	283	1.330	36.115	1.597	39.325	118	516	21.755	865	23.254
2004	201	1.247	34.187	1.478	37.113	88	471	20.827	822	22.208
2005	244	1.226	33.419	1.171	36.060	96	428	20.336	664	21.524
2006	404	1.138	34.921	897	37.360	188	406	20.939	471	22.004
2007	320	1.141	34.147	1.232	36.840	126	364	20.546	691	21.727
2008	353	1.123	35.676	1.506	38.658	153	375	21.475	801	22.804
2009	351	1.069	36.624	1.633	39.677	156	310	21.912	913	23.291
2010	352	969	36.792	779	38.892	152	299	21.843	400	22.694
2011	264	916	36.737	827	38.744	122	252	21.594	465	22.433
2012	284	989	40.077	1.066	42.416	119	284	23.867	612	24.882
Total	15.312	35.957	747.760	81.357	880.386	7.164	14.331	432.444	43.631	497.570
Δ %	-26,4	49,8	556,6	-31,7	387,0	-23,2	-2,7	655,5	-24,4	463,6

Fonte: Waiselfisz, 2015, p. 22.

⁷ Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>. Acesso em 25/09/2015.

4.5 A cultura de paz e não violência no contexto educativo

Malala Yousafzai, de origem paquistanesa, tornou-se conhecida mundialmente por ser a mais jovem laureada com o Prêmio Nobel da Paz em 2014, aos 17 anos. No Paquistão os talibãs proíbem a educação escolar de meninas. Em 9 de outubro de 2012, Malala e outras duas estudantes sofreram um atentado em Mingora. Malala foi baleada no crânio quando estava voltando para casa em um ônibus escolar. Ela foi levada de helicóptero para um hospital militar. O atentado foi condenado pela comunidade internacional, e Malala recebeu apoio de inúmeras figuras públicas. Em 15 de outubro foi transferida para o hospital *Queen Elizabeth*, no Reino Unido, para continuar sua recuperação. Em 4 de janeiro de 2013 ela deixou o hospital. A partir de então, ela passou a ser reconhecida mundialmente e, no dia em que completou 16 anos, discursou na Assembleia da Juventude das Nações Unidas, em Nova Iorque, Estados Unidos. Em sua fala Malala destacou: “[...] Vamos pegar nossos livros e canetas. Elas são nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução [...]”. Ela recebeu o Prêmio Nobel da Paz “pela sua luta contra a discriminação das crianças e pelo direito destes à educação” (YOUSAFZAI, 2013).

A história de Malala assemelha-se à história de milhares de crianças e jovens do mundo todo, não fosse pela maneira trágica como foi conhecida. Diariamente milhares e milhares de crianças e jovens são violentados, em casa, na rua e na escola. Espaços que deveriam servir de acolhimento e segurança tornam-se locais de hostilidade e medo. E inúmeros são os fatores que contribuem para essa catastrófica realidade, dentre eles, a instalação de um paradigma industrial e neoliberal que tem instigado e estimulado o poderio econômico de nações sobre nações, o consumo e a competitividade, gerando o individualismo, a pobreza, a exclusão social, a marginalização e a precarização do trabalho através da terceirização de serviços; as tensões religiosas, o maquiéismo, a degradação do meio ambiente, o enfraquecimento da democracia, dentre tantos outros aspectos.

Trago a história de Malala como escopo para transitar entre o conflito que reverbera a harmonia, a tensão que reflete o relaxamento e a violência que gera a paz. A luta de Malala poderia tornar-se bandeira mundial, afinal, se temos a pretensão que uma cultura de paz possa ser construída na sociedade, ela necessita também ser construída no ambiente da escola. Paraphraseando as ideias de Jares (2007), a paz não é expressão de um estado inerte de harmonia, caracterizado pela inexistência de conflitos, mas pode ser entendida como um permanente processo de co-construção motivado por valores de justiça, solidariedade e

mediação de conflitos, em que sentimentos de empatia e compreensão mútua permeiem os processos de comunicação e as estratégias de ensino adotadas pelos educadores.

Pensando na promoção da paz na escola, faz-se necessária a ressignificação subjetiva da violência e da competição por parte da cultura escolar como um todo, pois elas nada mais são do que a manifestação primitiva de dominação pela força. No entanto, podem ser substituídas por ações que contemplem a negociação cooperativa e inteligente através do diálogo. Outra questão de fundamental importância é desconstruir a ideia de que pela competição ocorre a aprendizagem. E nesse viés convém destacar que os enfrentamentos são múltiplos. Aponto um, o conceitual, diferenciando o que se entende por cultura de paz e educação para a paz.

A cultura de paz é a paz em ação, é o respeito à diversidade, aos direitos fundamentais dos seres humanos, o que por sua vez constitui um amplo campo de possibilidades de garantia dos valores humanos [...] Trabalhar pela construção de uma Cultura da Paz na escola significa oferecer condições para que o ser humano se desenvolva de forma integral, tendo como ponto de partida as suas relações de convivência, seja escolar ou social, cultivando valores, para garantir a resolução respeitosa dos conflitos (CRUZ *et al.*, 2011, p. 90).

A cultura de paz é o mote que preconiza a interação social, baseada nos princípios da liberdade e da democracia, da tolerância e da solidariedade, pois rejeita todo e qualquer tipo de violência no intuito de amenizar os conflitos, atacando suas fontes e procurando resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação, bem como garantir o pleno exercício dos direitos e os meios para participar, plenamente, do desenvolvimento da sociedade. Diskin (2008, p. 69) esclarece:

A cultura de paz vem desempenhando duas funções: tornar visíveis as violências que se perpetuam pela incapacidade de percebê-las, pela omissão ou pela aceitação de condições aviltantes como sendo próprias da nossa socialização ou, pior ainda, intrínsecas a natureza e, portanto, inexoráveis; estimular a criatividade em busca de novas formas de convivência, novos conhecimentos e atividades promotoras de vinculação significativa, relação potencializadora de confiança mútua e convicção das capacidades humanas ainda não exploradas.

Milani (2004) defende também a ideia de que cultura de paz não se caracteriza como ausência de conflitos e divergências, mas como expressão máxima do respeito à diversidade e a busca do bem-estar coletivo assentada no enfrentamento pacífico de situações de violência. A cultura de paz requer uma postura proativa e participativa na construção de uma sociedade ética e cidadã. Nesse sentido, a exclusão do direito à participação em ambientes, práticas sociais e rituais da cultura de qualquer membro da sociedade é inconcebível.

Para sair da dimensão do discurso e das intenções, esses objetivos terão que ser materializados no cotidiano da escola, a qual, por sua vez, necessita contar com o exemplo dos adultos, com o planejamento de atividades que instiguem a cooperação e a empatia, e com a colaboração de adultos e crianças como mediadores na solução pacífica dos conflitos e na promoção da justiça e do respeito mútuo. Interações e conflitos são de suma importância para o desenvolvimento humano, no entanto é a qualidade das negociações envolvidas nas interações humanas que fazem a diferença entre a construção da paz e da não violência. Cabe ressaltar que:

A não violência é uma linguagem, uma modalidade de ser e estar no mundo que se aprende com a prática, com o exercício cotidiano inspirado no compromisso de não causar sofrimentos gratuitos nem alimentar ressentimentos. Se o que se busca é estabelecer relações mais justas e solidárias, então é necessário concentrar o poder reparador da ação na própria situação que gerou e sustenta a beligerância. Inverter a situação entre opressor e oprimido, tornando este último ganhador e o outro perdedor seria inútil, porque preservaria o círculo vicioso de vingança que retroalimenta vítima e o carrasco, corrompendo e bestializando ambos (DISKIN, 2008, p. 36).

Conforme Manzini *et al.* (2012), para a construção de uma cultura de paz, norteadas pelo respeito mútuo e pela promoção de um ambiente de paz na escola, é fundamental que haja o engajamento político e local para a formação dos professores, assim como pais, alunos e demais membros da comunidade escolar precisam unir esforços no sentido de almejar uma educação voltada para a promoção da paz. Isso inclui desde a prevenção da violência, não apenas por meio de sanções, regras e punições, mas principalmente pela promoção ativa de resolução construtiva de conflitos.

Não há dúvida de que a formação dos educandos e sua qualificação em serviço são de fundamental importância como forma de viabilizar um trabalho pedagógico orientado para o desenvolvimento moral e socioafetivo dos estudantes, bem como para a melhoria das condições de trabalho de todos os participantes da comunidade escolar (MANZINI *et al.*, 2012, p. 322).

Dialogando com Jares (2007), a educação para paz é um processo contínuo e permanente fundamentado em dois significados: a paz (quando há e se houver a satisfação das necessidades humanas básicas, justiça e respeito aos direitos humanos) e a resolução pacífica e criativa dos conflitos. A educação para a paz fundamenta-se num meio possível de alcançar-se boa administração de conflitos entre pessoas e, para isso, a reflexão sobre os valores humanos é essencial. A educação para a paz estimula a convivência, o respeito ao outro, a tolerância e a aceitação da diversidade cultural, ações essas, permeadas por representações

sociais, valores e crenças culturais que correspondem a um conjunto de significações construídas pelas pessoas em suas interações sociais.

É mister destacar que a educação para a paz prevê a ação ética e cidadã de respeito ao próximo na vida cotidiana. No espaço escolar a inclusão e aceitação da diversidade são fundamentais. Compreender a cultura escolar requer uma postura comprometida, pois implica desconstruir crenças e valores que acabam por estimular a violência, e construção de práticas e valores de paz no dia a dia, capazes de mediar, em especial, as situações de conflito.

Nutrir uma educação para a paz na escola pressupõe, inclusive, que educadores e educadoras possam ser sujeitos ativos e capazes de promover ações transformadoras em sala de aula, valorizando a diversidade entre os alunos e o respeito ao ser humano durante o processo de aprendizagem. Encontros, oficinas e cursos de formação de educadores que prezam por uma cultura escolar e a subjetividade dos docentes instigam a consciência do papel transformador em relação a valores, motivações e afetos presentes nos processos de ensinar-aprender, ajudando-os e procurando motivá-los na promoção de aulas criativas e mediadas por princípios de justiça, cuidado mútuo, empatia e respeito, enfim, promover a consideração e a gentileza nas interações entre os educadores, esses e seus alunos, e entre os próprios alunos.

5 TECENDO PASSOS E POSTURAS METODOLÓGICAS

Apresento neste capítulo os passos e posturas metodológicas que levaram a cabo o processo de TRANSformAÇÕES pessoais, bem como a metodologia que deu luz ao processo de investigação. Assim como as DCS podem seguir diferentes caminhos e trajetórias, optei por caminhos e trajetórias que não são tão usuais no campo educativo, mas que podem acenar possibilidades para a compreensão e interpretação de fenômenos na área da formação pessoal. O caminho através do círculo pode ao mesmo tempo esconder e revelar passos e posturas que nem sempre são percebidos e sentidos nos espaços formais e não formais de educação. Por isso a escolha da metodologia de trabalho (intervenção direta) em que o pesquisador atuará como focalizador mediando a proposta, a metodologia de pesquisa (entrevista) para “responder” ao problema de pesquisa. Além disso, apresento o campo e os participantes, os instrumentos utilizados para coletar as informações e a estrutura dos encontros (rodas).

5.1 Escolha dos campos e dos participantes da pesquisa

Inicialmente foram realizadas intervenções com quarenta discentes de ambos os gêneros (misto – masculino e feminino) em processo de formação inicial de um curso de graduação em Educação Física de uma IES da região das Missões e dezenove profissionais de diferentes áreas, de ambos os gêneros (misto) de um curso de pós-graduação de uma Universidade do Norte do RS. A escolha por esses dois campos teve como finalidade testar e posteriormente adequar a metodologia a ser empregada com os participantes da pesquisa. Os discentes do curso de Educação Física e os profissionais de diferentes áreas do curso de pós-graduação foram grupos que vivenciaram as primeiras experiências deste pesquisador como focalizador e, portanto, não fizeram parte da pesquisa principal, serviram de simulacro para a adequação da metodologia de trabalho.

As intervenções para fins de pesquisa foram realizadas com oito educadoras do gênero feminino, voluntárias, em processo de formação em serviço de uma escola pública estadual de uma cidade da região das Missões e vinte e dois participantes de grupo de idosos que frequenta um projeto institucional de uma Universidade da região das Missões, de ambos os gêneros (em sua maioria senhoras), voluntários. Essa escolha atende a proposta da tese que propõe realizar intervenções utilizando a DCS em realidades educativas formais (escola) e não formais (projeto institucional).

Os procedimentos éticos foram seguidos: o envio do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo (UPF) e o parecer consubstanciado de aceite foi emitido em 27 de maio de 2015, conforme Anexo A. As instituições de ensino responsáveis pelos participantes assinaram a autorização para a coleta de dados conforme Anexo B e todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido conforme Apêndice A.

Os encontros foram realizados em locais, dias e horários distintos: às terças-feiras, das 16 horas às 17h30, com os docentes da escola pública em uma sala de aula da própria escola; e, às quartas-feiras, das 14 horas às 15h30, com os participantes do grupo da terceira idade, em uma sala anexa às dependências do ginásio esportivo da Universidade.

5.1.1 Participantes selecionadas

Fizeram parte oito participantes que foram escolhidas de forma intencional pela frequência e participação nos encontros. Realizaram as entrevistas quatro docentes do gênero feminino da escola pública e quatro participantes do gênero feminino do projeto institucional. É importante destacar que no grupo da escola pública não houve a adesão da prática pelos docentes do gênero masculino. No grupo do projeto institucional havia participantes do gênero masculino, porém se evadiram no decorrer dos encontros.

5.2 Metodologia de trabalho

A metodologia de trabalho para a realização da oficina de DCS foi estruturada em sete encontros (rodas) de intervenção realizados semanalmente com duração de uma hora e meia e foi ancorado na metodologia de focalização das Danças vivenciada pelo pesquisador ao longo do curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: Introdução e Instrumentalização, levando-se em consideração os aspectos metodológicos da prática das danças, seu entorno sagrado, místico e ritualístico.

Cada encontro (roda) foi guiado por uma temática, por uma cor e pelas emoções que vibram dessas cores, bem como pelos pontos de energia alimentados/equilibrados (chacras) por essas cores e por essências que remetem a elas, oriundas da extração de plantas. O centro da roda foi composto por elementos da natureza que remetem às cores de cada encontro, tendo a vela (fogo) como companhia em todos os encontros (rodas), acesa no início e apagada ao término. Os participantes foram convidados a utilizar roupas com a cor de cada encontro.

Os momentos dos encontros (rodas) assim se constituíram: o primeiro momento – *a sensibilização* (repetido nos demais encontros): momento em que o focalizador e os participantes, de mãos dadas, em coluna, guiados por uma música introspectiva, adentraram no espaço reservado para as danças e formaram a roda, tendo por base o centro. Ao final da música, o focalizador convida os participantes a fecharem os olhos e, a partir de então, conduz a mentalização, convidando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando e conduzindo a roda da dança, e estimulando a respiração lenta e profunda dos participantes e a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer a esta roda; o segundo momento – *as rodas*: momento em que o focalizador propôs a vivência das DCS levando em consideração a proposta de cada encontro; e o terceiro momento - *a despedida*: momento destinado à verbalização dos participantes, da leitura de uma mensagem do livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009) e uma nova introspecção a partir da orientação do focalizador. A despedida se deu no momento em que o focalizador convidou os participantes a juntos apagarem a vela e dispersarem a energia para o cosmos.

✓ Primeira roda: Eu & Nós: compondo a roda da vida. Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o amarelo. As emoções que vibram a partir dessa cor são, entre outras, otimismo, foco, comunicação, inspiração e fidelidade. Como primeira roda, foi fundamental que essas emoções permanecessem conosco ao longo das demais rodas. A essência utilizada para este encontro foi a camomila. O chacra alimentado/equilibrado refere-se ao plexo solar localizado acima do umbigo. E estas foram as danças sugeridas neste encontro: *Agalá, Al Achat, Alma, Cocek de Lune e Madre Tierra*.

✓ Segunda roda: o doce sabor da infância. Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o laranja. As emoções que vibraram a partir dessa cor são, entre outras, entusiasmo, exuberância, graça, interação, alegria, fascinação. Tais emoções fazem vibrar/reviver a infância. A essência utilizada para este encontro foi a maçã com canela. O chacra alimentado/equilibrado é o esplênico, localizado na região do sacro (umbigo, baço e órgãos genitais). E estas foram as danças sugeridas neste encontro: *Ciranda do tatu bolinha, Dá tua mão, Mai Fali É, Bom dia, Olá como vai, Levantar o braço, Escravos de Jó*.

✓ Terceira roda: adolescendo. Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o vermelho. As emoções que vibram a partir dessa cor são, entre outras, amor, paixão, coragem, força, fartura, motivação, fama. Tais emoções fazem vibrar/reviver a puberdade/adolescência. A essência utilizada para este encontro foi o vinho. O chacra alimentado/equilibrado é denominado de base ou raiz, localizado na base da coluna vertebral.

As danças sugeridas neste encontro foram: *Prisma, Omal Garassaris, Tamzara, Hassapiko Nostálgico, Loda a La Montanha, Oração de São Francisco*.

✓ Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino). Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o verde. As emoções que vibram a partir dessa cor são harmonia, recomeços, saúde, natureza, crescimento, prosperidade, entre outras. Tais emoções fazem vibrar/reviver a idade adulta. A essência utilizada para este encontro foi o eucalipto e a menta. O chacra alimentado/equilibrado é o cardíaco, localizado na direção do coração. E as danças sugeridas neste encontro foram: *Enas Mythos, Zigeunerpolka, My Prayer, Osse Shalon*.

✓ Quinta roda: a melhor idade. Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o azul claro. As emoções que vibram a partir dessa cor são pureza, inocência, fé, benevolência, honestidade, graça, entre outras. Tais emoções fazem vibrar/projetar a velhice. A essência utilizada para este encontro foi o chá de lima. O chacra alimentado/equilibrado é o laríngeo, localizado na frente da garganta e está ligado à tireoide. As danças sugeridas neste encontro foram: *Specknerin, An Diran, Queen of Heaven, Tão profundamente*.

✓ Sexta roda: reencontrar-se. Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o violeta. As emoções que vibram a partir dessa cor são imaginação, calma, serenidade, relaxamento, compaixão, entre outras. Tais emoções fazem vibrar o reencontro consigo mesmo. A essência utilizada para este encontro foi o alecrim silvestre. O chacra alimentado/equilibrado é o frontal ou terceiro olho, situado no ponto entre as sobrancelhas. As danças sugeridas neste encontro foram: *Mikenos, Sta Dhio, Fountain, Ugros*.

✓ Sétima roda: ser e sentir. Neste encontro a cor predominante do centro da roda foi o branco. As emoções que vibram a partir dessa cor são paz, intuição, devoção, respeito, espiritualidade, consciência, entre outras. Tais emoções fazem vibrar o sentimento de ser e sentir-se parte do todo. A essência utilizada para este encontro foi *breeze*. O chacra alimentado/equilibrado é o coronário ou chacra da coroa, localizado no alto da cabeça. As danças sugeridas neste encontro foram: *Walenki, Govinda Hare, Águas de Março, Dança do agradecimento*.

5.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram o diário de campo e a entrevista fenomenológica – inicialmente gravada e depois transcrita. O diário de campo é um documento pessoal do pesquisador, um instrumento utilizado a fim de registrar as

observações, as experiências, os sentimentos, entre outros, para posteriormente selecionar os dados mais relevantes. É um registro fiel e detalhado em ordem cronológica das atividades realizadas pelo pesquisador (VÍCTORA *et al.*, 2000). Neste estudo o diário de campo foi utilizado com a finalidade de realizar anotações logo após a realização dos encontros (rodas), dos principais acontecimentos, falas, posturas e demais observações emitidas pelos participantes por meio da linguagem verbal e não verbal captada pelo pesquisador através da observação. A entrevista fenomenológica considera as experiências vividas pelas pessoas e que emergem da consciência. Sendo assim, ela é uma maneira acessível de embrenhar-se na verdade, seja ela qual for, sem qualquer perfídia ou deslize, sem preconceito ou engano (CARVALHO, 1987). Conforme Dale (1996), a entrevista do tipo fenomenológica tem como ponto de partida uma questão que guia o processo de coleta, ou seja, é uma questão orientadora e disparadora da entrevista, estritamente imbricada com o objetivo da pesquisa. O pesquisador/entrevistador “encoraja o entrevistado a refletir sobre sua experiência e detalhá-la o máximo possível” (DALE, 1996, p. 313). A entrevista fenomenológica foi escolhida para captar informações através da fala das participantes por tratar-se de um instrumento fidedigno e que permite ao pesquisador realizar outros questionamentos a partir das afirmações realizadas por quem está sendo entrevistado. Neste estudo em particular, a entrevista foi utilizada com o intuito de provocar e aflorar a fala espontânea das entrevistadas a partir da pergunta que motivou o estudo: que significado teve para você a participação na oficina de DCS? Do conteúdo das falas das entrevistadas aplicou-se o método fenomenológico.

As entrevistas ocorreram em dia e horário marcado entre pesquisador e participantes em local sigiloso. Para a gravação, foi utilizado um gravador da marca GPx *Digital Voice Recorder* – DVR 540. Inicialmente as participantes relataram informações pessoais como nome, idade, sexo, profissão, formação, local de atuação, estado civil, entre outros. Em seguida, o pesquisador realizou o seguinte questionamento: que significado teve para você a participação na oficina de DCS? Esta foi a questão disparadora da entrevista (dando abertura para outros questionamentos durante a entrevista a partir das falas significativas das entrevistadas) e que deu luz ao processo de investigação do fenômeno a partir da experiência das participantes, possibilitando ao pesquisador adentrar em aspectos da subjetividade, colhendo impressões, sensações, intuições, aprofundando tais aspectos a fim de responder ao problema de pesquisa.

5.4 Metodologia da pesquisa

A investigação foi norteada por uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010, p. 21), “responde a questões muito particulares, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Numa perspectiva qualitativa, os fenômenos humanos são entendidos como parte da realidade social, pois não só se distinguem no agir, como também no pensar sobre o fazer e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes (MINAYO, 2010).

O estudo em tela é sustentado por uma Cosmovisão, fundamentado no Paradigma Simbiosinérgico e Inventivo (BERTRAND; VALOIS, 1994) e valorado por um estilo reflexivo/interpretativo assentado na hermenêutica e na fenomenologia. Enquanto a hermenêutica trata da interpretação, a fenomenologia se encarrega do estudo das essências: a essência da percepção, a essência da consciência, entre outros. Para a fenomenologia não existe outra forma de compreender a relação homem-mundo senão a partir de sua facticidade, ou seja, as vivências de cada sujeito (MERLEAU-PONTY, 1999). A fenomenologia hermenêutica traz à luz aquilo que se oculta na aparência, ou seja, interpreta aquilo que se mostra, que se manifesta, mas que, quase sempre, não se deixa ver. Conforme Bertolucci (1991, p. 19), “é necessário recuperar a perspectiva de totalidade sobre o fenômeno educativo e sobre o ser humano de modo geral e dar continuidade ao conhecimento da natureza da consciência humana para além do pensamento lógico-formal”. A autora ainda acrescenta que os esforços da fenomenologia para recuperar o sentido da totalidade só poderão ocorrer mediante o retorno do sujeito a experiência em todas as suas manifestações; “a experiência humana não pode ser aprisionada a uma noção de realidade objetiva, fixa e imutável” (BERTOLUCCI, 1991, p. 18); a realidade é uma experiência do sujeito que é inevitavelmente ativo em sua percepção, mesmo que inconsciente dessa atividade.

A escolha desta modalidade deve-se ao fato do investigador não apropriar-se previamente de uma compreensão do fenômeno, mas ir em busca da sua natureza num processo interrogativo, afinal, a abordagem fenomenológica permite ao pesquisador captar a forma como os sujeitos/participantes da pesquisa pensam, experimentam, sentem, agem e reagem frente às questões investigadas, possibilitando-lhe conhecer a dinâmica e a vivência do ponto de vista do pesquisado e auxiliando, assim, na compreensão dos sentimentos diante da situação vivenciada. O objetivo da fenomenologia é revelar e desvendar o sentido da experiência (COMIOTTO, 1992).

A organização e a compreensão das informações seguiram o método fenomenológico proposto por Giorgi (2009) e Comiotto (1992), na tentativa de descrever e perceber cada pessoa dentro de sua singularidade; seguiram os cinco passos até atingir as essências fenomenológicas. São eles:

- 1) O sentido do todo: nessa etapa, a linguagem se faz importante, todavia o todo adquire maior sentido. O pesquisador capta a entrevista oral, grava e a transcreve, pois ela contém as vivências do entrevistado. Nesse ponto, ele se depara com uma descrição transcrita do fenômeno específico. “Para iniciar, o pesquisador deve assumir a atitude científica da redução fenomenológica, uma perspectiva psicoeducativa e ser sensível às implicações dos dados para o fenômeno a ser pesquisado” (GIORGI, 2009, p. 128). A leitura das transcrições é necessária para que se tenha uma noção da descrição do fenômeno por inteiro. A abordagem fenomenológica é holística, uma vez que percebe os significados dentro de uma descrição. No entanto, essa fase não tem o intuito de esclarecer ou tornar mais explícito o sentido global da descrição; tem como objetivo, unicamente, compreender o sentido geral do que é descrição. Esse passo tem por finalidade a leitura das transcrições das entrevistas, com o objetivo de impregnar-se do conteúdo das mesmas para compreender a linguagem do entrevistado.
- 2) As unidades de significado: após a visão de todo o fenômeno, o próximo passo é a redução fenomenológica. Nessa etapa a percepção é muito importante, uma vez que, na maioria das vezes, as descrições obtidas através das entrevistas são demasiadamente longas e, para que sejam tratadas de forma holística, é preciso dividi-las em partes. Para tanto, cada unidade é numerada em ordem crescente junto ao número de cada entrevista. O objetivo desse passo “é estabelecer algumas unidades de sentido que estão contidas na descrição” (GIORGI, 2009, p. 129). Durante a redução fenomenológica científica, os critérios fenomenológicos também estão sendo observados. Assim, as partes ou unidades de significado são determinadas a partir de uma perspectiva fenomenológica, que lhes faz imediatamente relevante. No entanto, pode-se dizer que a parte da descrição poderia ser cada frase. Mas a frase é uma unidade de gramática e não necessariamente sensível à realidade perceptiva. Na realidade, as sentenças são neutras no sentido de que elas podem ser carregadas de significado ou não. Sentenças não são as principais formas que a realidade psicoeducativa se revela, pois ela pode revelar-se em expressões. É claro que a gramática de algum tipo é

necessária, mas é outra dimensão de expressividade, e não é adequada para revelar significados educativos. Desse modo, as constituições das partes no método baseiam-se na dimensão do que é mais sensível para o objetivo final da tarefa. Operacionalmente, as unidades de significado são estabelecidas da seguinte forma: uma volta ao início da descrição, para uma releitura. Mais uma vez, a atitude que deve ser considerada é a redução fenomenológica, científica, dentro de uma perspectiva global psicoeducativa sensível; é estar consciente do fenômeno específico que se está investigado. Quando se começa a releitura das descrições, se faz uma marca adequada nos dados cada vez que ocorre uma mudança significativa em seu sentido. Ao fim dessa etapa, a descrição é dividida em uma série de unidades de significado, as quais, em si mesmas, não carregam um peso teórico. Elas simplesmente representam os resultados práticos de fazer a descrição para gerir e ajudar a localizar outros locais críticos na descrição original, que motivam as transformações que o investigador faz. As unidades de significado constituem-se como um resultado da sensibilidade psicoeducativa que o pesquisador traz para a tarefa. O que importa, em última instância, é como as unidades são transformadas em significado (GIORGI, 2009). Isto acontecerá no próximo passo, em que as unidades de significado são reintegradas em sua totalidade ao do fenômeno vivido.

- 3) Transformação das expressões dos participantes em expressões psicossensíveis: nessa etapa, o pesquisador deve ficar aberto e sensível ao que está sendo evidenciado pelos entrevistados. É a realidade, o mundo dos entrevistados, e necessitar-se-á entrar nele até atingir sua essência. Para Giorgi (2009, p. 130), “esse passo é o coração do método e é, talvez, o mais trabalhoso, pois, tem-se a tarefa de descrever com cuidado as transformações dos dados originais dos participantes, não é fácil”. Nessa terceira etapa, uma vez mais, o pesquisador vai voltar para o início da descrição, que está delineado em termos de unidades. Em seguida, ele começa a interrogar o significado de cada unidade, para descobrir como expressar de uma maneira mais satisfatória as implicações psicoeducativas da descrição da experiência vivida. O terceiro passo é um processo que levará algum tempo, não é feito rapidamente. O pesquisador tem que insistir com os dados, alterar e possuir uma cautela imaginativa, que inclui imaginar o oposto do que se poderia desejar expressar, até achar uma expressão que é adequada. O pesquisador poderá escrever várias versões antes de atingir a expressão desejada,

já que, nessa fase, foram feitas as transformações da linguagem dos sujeitos em linguagem científica. Dessa forma, é possível penetrar nos aspectos essenciais do fenômeno que se desvelava, reescrevendo as falas com suas estruturas de significado, respeitando, sempre, o discurso original.

- 4) Síntese das estruturas de significado: nessa etapa, conforme Giorgi (2009), as unidades de significado transformadas servem como base para a elaboração de uma escrita, que serão incorporadas em um único texto claro e objetivo, que visa atingir as essências do fenômeno. Essas essências correspondem às experiências vividas pelos participantes da pesquisa, de acordo com nossa percepção. Na elaboração do texto, o pesquisador necessita ter o cuidado para não arraigar-se nas percepções parciais, mas, sim, em uma visão geral de toda a descrição, pois a escrita tem uma perspectiva muito mais abrangente do que as transformações.
- 5) Dimensões fenomenológicas: a partir das sínteses realizadas sobre as percepções dos participantes da pesquisa, no que diz respeito à trajetória de seus mundos, suas experiências e a leitura exaustiva dos discursos de cada sujeito, Comiotto (1992) sugere a necessidade de agrupar os fenômenos representativos em uma ficha denominada Dimensões Fenomenológicas. Tal ficha abrange as vivências significativas, experienciadas no decorrer da trajetória de vida, que foram trazidas nas entrevistas como aspectos marcantes. Segundo a autora, é através das dimensões que as essências se revelam, pois elas são partes constitutivas das essências. Desse modo, foi acrescentado o quinto passo, cujo objetivo é encontrar as dimensões mais significativas do fenômeno, que irão surgindo ao longo do trabalho e que compõem as essências. Depois de realizadas todas as entrevistas serão seguidas as etapas que o método escolhido recomenda a fim de encontrar as essências e suas dimensões. Primeiramente é realizada uma leitura cuidadosa de todas as entrevistas, para ter-se a noção do todo. Em seguida, separam-se as descrições em partes, que são as unidades de significados. O próximo passo é transformar cada unidade de significado, originalmente expresso pelos entrevistados, em linguagem científica. Essas unidades de significados, junto com a releitura das entrevistas, servirão como base para a elaboração do texto em que os sujeitos expressam seus significados das danças circulares. Para finalizar, são realizadas várias leituras do texto até chegar às essências fenomenológicas e suas dimensões.

6 COMPONDO AS RODAS DA TESE

“Eu sou a Mãe de todos os seres vivos, a culminação da criação
 Eu gero e nutro a vida em mim e tudo o que gerei e pari é bom, muito bom.
 Eu me recuso carregar a vergonha do homem no meu corpo,
 Eu me recuso perpetuar a fraqueza da mulher na minha vida.
 Honre tudo o que foi diminuído, receba tudo o que lhe foi negado,
 pois no início de tudo existia somente a Mãe.
 No primeiro dia criei a luz e a escuridão e elas dançaram juntas,
 No segundo dia criei a Terra e a água e elas se tocaram entre si,
 No terceiro dia criei as plantas e elas enraizaram e suspiraram,
 No quarto dia criei as criaturas da terra, do mar e do ar e elas caminharam, nadaram e voaram,
 No quinto dia minha criação aprendeu o equilíbrio e a colaboração,
 No sexto dia celebrei a fertilidade de todos os seres,
 No sétimo dia deixei espaço para o desconhecido,
 No início de tudo existia somente a Mãe, a mãe criadora e nutridora de todos nós.
 Honre tudo o que foi diminuído, receba tudo o que lhe foi negado.
 E afirme: Eu sou mulher, eu sou boa, eu sou feliz!
 Eu sou a Mãe.”
 Patricia Lynn Reilly – *A God who looks like me*

Este capítulo destina-se a descrever de forma sucinta o perfil das oito mulheres participantes da pesquisa a partir da entrevista fenomenológica oral, individual e aberta, apresentando algumas características pessoais e a trajetória formativa. O mesmo pretende, ainda, relatar o fenômeno ocorrido durante os encontros (as rodas), os acontecimentos anotados e registrados no diário de campo do pesquisador durante e após os encontros, mediante as observações. A narrativa revela os acontecimentos envolvendo as participantes, suas falas, impressões, dificuldades, preferências, seus medos, incômodos, entre outras impressões, além da associação com a dança em algum momento de sua vida. Seus nomes reais foram substituídos por pseudônimos escolhidos aleatoriamente, através de nomes de deusas, sem qualquer relação entre quem foram essas deusas ao serem citadas na mitologia, nem seus significados estabelecem qualquer relação com a personalidade ou características das participantes.

6.1 Os templos da dança

Procurando manter a terminologia utilizada ao longo desta pesquisa, utilizarei o termo “templos das danças” em seu sentido figurado para descrever os campos (escola e universidade) onde as intervenções ocorreram. A escolha desses campos de intervenção deu-

se em razão da proximidade deste pesquisador com a realidade, por conhecer cada espaço, a disponibilidade para o estudo, ter acesso à direção das instituições e a certeza do aceite por parte dos grupos participantes.

O espaço escolhido para as intervenções com o grupo de educadoras foi a própria escola onde atuam, um espaço público, mantido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, situado na região das Missões. A escola oferta ensino fundamental: anos iniciais e finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os encontros (as rodas) ocorreram na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental, espaço amplo – a maior sala disponível na escola, arejado, com luminosidade, bem ventilado, aconchegante, limpo e adequado para o número de participantes. Esse espaço se localiza no prédio dos fundos da escola, em frente ao refeitório, próximo aos banheiros e ao lado da quadra e do parquinho. Como os encontros ocorreram ao término do período escolar, não havia circulação de pessoas e poucos ruídos externos. Por tratar-se de uma sala de aula, havia classes, cadeiras, quadro branco, ar condicionado, armários, prateleiras com materiais diversos utilizados nas práticas cotidianas para a alfabetização das crianças. Na preparação do ambiente para as vivências das DCS, o mobiliário foi retirado para que o espaço fosse suficientemente adequado para a prática.

O espaço escolhido para as intervenções com o grupo de idosos do projeto institucional compreende o espaço da Universidade, mais especificamente uma sala multiuso (dança, ginástica e lutas), localizada no ginásio de esportes da instituição e utilizada para aulas do curso de Educação Física e para a realização de atividades não formais como o projeto em questão. A sala possui um espaço amplo, arejado, com luminosidade, bem ventilado, aconchegante, limpo e adequado para o número de participantes. É de acesso fácil, com entradas nas laterais do ginásio. Possui espelhos, materiais de ginástica, som, ventiladores, colchonetes, bancos, rampa e banheiros acessíveis. Como os encontros ocorreram às quartas feiras – dia em que não há atividade no ginásio e na sala utilizada – não havia circulação de pessoas e poucos ruídos externos. Na preparação do ambiente para as vivências das DCS não se encontrou dificuldade, pois o espaço para as danças é livre, sem necessidade de retirar materiais ou móveis.

6.2 As deusas da dança

As educadoras e as participantes do projeto institucional, ao serem convidadas a participar da pesquisa, aceitaram e aqui são tratadas como “deusas da dança”. As oito mulheres, com realidades diferentes, percepções, vontades, sonhos e desejos singulares,

compõem sua própria história e sua trajetória de formação pessoal e profissional. Como já mencionado, seus nomes foram preservados, sendo substituídos por nomes de deusas da mitologia, seguindo a ordem alfabética. O objetivo deste subitem é caracterizar a amostra que fez parte da pesquisa a partir da entrevista fenomenológica.

A primeira deusa chama-se Afrodite, tem 47 anos, é casada, têm filhos gêmeos, meninos. É professora, possui formação superior em História e Geografia. É pós-graduada. Afastada das salas de aula por problemas na fala, exerce atividades como orientadora educacional.

Ao longo da entrevista Afrodite revelou que quando criança participava de grupo de dança, de coral e de teatro na escola. Ela conta que brincava muito na escola, de ovo choco, de caçador, de passa anel. Disse também que teve uma infância muito boa, muito feliz. A escola era excelente e recorda que quando pequena as colegas maiores usavam-na como se fosse uma boneca. Afrodite afirmou que tem um ritmo bom, afinal, quando criança e adolescente sempre gostou muito de dançar, fazia isso com seu pai, nos bailes. Gostava de dançar com ele, o estilo de música de seu pai não condizia com o estilo de música das pessoas da idade dele. O pai de Afrodite gostava de samba e pagode e ela também. Quando iam aos bailes, dançavam juntos; sua mãe não dançava. Ela atribui a seu pai o desenvolvimento do ritmo, do embalo e do gingado. Afrodite tem como preferências musicais o samba, o pagode e Música Popular Brasileira (MPB).

A segunda deusa é Ártemis, professora, 52 anos, casada, tem dois filhos. Atua como supervisora educacional; sua formação inicial é em Educação Física, com pós-graduação em Psicopedagogia e Supervisão Escolar. Tem Mestrado em Educação nas Ciências. Durante a entrevista Ártemis revela que gosta de dançar, porém não tem mais o costume de dançar, pois seu marido não é muito da dança e quando dança, geralmente é sozinha. Ela relacionou a dança aos momentos de diversão que viveu na infância, junto com seus irmãos e a vizinhança.

A terceira deusa é Brígida, professora, 54 anos, casada, tem dois filhos. Possui pós-graduação em Supervisão Escolar. Atua como auxiliar de biblioteca e é professora do 4º ano do ensino fundamental. Durante a entrevista Brígida não revelou sua ligação com as danças, porém, em momentos de conversa com o pesquisador, diz sentir-se encantada pela dança.

A quarta deusa é Deméter, professora, tem 50 anos, casada (em união estável), não tem filhos biológicos, somente quatro filhos “emprestados”, como ela mesma designa, e uma sobrinha que mora com ela. Sua formação superior é em Letras, tem duas especializações que não são na área de Letras, tem Mestrado em Educação nas Ciências. Desempenha atividades como vice-diretora e está aposentada em vinte horas. Em sua entrevista, Deméter revela que

prática *Yogaterapia*. Destaca que em relação à dança teve experiência com a dança de salão, com seu atual marido, mas que é ela quem dita o ritmo da dança, algo impositivo. Ela conta que a dança sempre a atraiu, porém nunca investiu.

A quinta deusa chama-se Gaia, professora aposentada, tem 58 anos, é divorciada e tem dois filhos. Possui formação e pós-graduação em Educação Física. Gaia não revela em sua entrevista nenhuma ligação com danças, apenas com o esporte, mas se sentiu atraída pela proposta. Ela não fazia parte do projeto institucional, foi convidada a participar a pedido de uma amiga.

A sexta deusa deste estudo é Hemera, massoterapeuta, 57 anos, casada, tem dois filhos. Hemera relata que sua ligação com a dança vem da biodança, além de que considera a dança linda e se emociona ao ver qualquer dança, seja ela gaúcha, típica, entre outras. Ela já fez parte do projeto institucional, porém o tempo não permitiu que continuasse. Agora, ao ser convidada a participar a pedido de uma amiga, tirou esse tempo para ela.

A sétima deusa denomina-se Iemanjá, tem 51 anos, é professora, viúva, mãe de dois meninos. Sua formação inicial é em Física e possui especialização em Física. Iemanjá considera-se uma pessoa muito fechada, tímida. Ela revela em sua fala um acontecimento que a marcou muito na infância. Iemanjá estudava em uma escola particular e na hora do recreio era comum as meninas brincarem de roda e sempre havia uma “dona da roda”. Certo dia foi pedir permissão para essa “dona da roda” para participar e a menina disse que não. Iemanjá não fazia parte do projeto institucional, foi convidada a participar a pedido de uma amiga.

A oitava deusa chama-se Nêmesis, é confeiteira, tem 70 anos, denomina-se solteira, todavia, cuida do ex-marido que se encontra doente. Tem quatro filhos, três homens e uma mulher. Estudou até a 3ª série, hoje 2º ano do ensino fundamental. Nêmesis participa do projeto institucional há treze anos. Quando criança seu sonho era ser bailarina, por isso todas as vezes que vê uma bailarina na televisão ela chora e se emociona. Ela conta que mesmo morando em um lugar de difícil acesso, quando criança aprendeu a dançar.

6.3 Sobre as rodas e prosas

As sete rodas (encontros) de intervenção com as participantes foram pensadas e planejadas com base na oficina de Danças Celtas e no Curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: introdução e instrumentalização, vivenciados pelo focalizador ao longo do Doutorado. Houve a preocupação e o cuidado em estabelecer uma progressão didática e inventiva entre os encontros (rodas), pautados no desenvolvimento pessoal e grupal. A

metodologia empregada nas rodas foi a mesma para ambos os grupos. Inicialmente, o focalizador preparou o ambiente, em ambos os espaços e grupos, com o centro e utilizou um difusor elétrico para expandir os aromas característicos de cada encontro (roda).

A opção pela utilização de aromas, cores e chacras foi de caráter metodológico, pensado a partir da estrutura dos encontros (rodas). O trabalho a partir da dimensão dos chacras surgiu da proximidade da origem da palavra *chakra* que, em sânscrito, significa “roda” ou “disco” e da circularidade proposta pelas DCS. Segundo Judith (2004), os *chakras* tornam-se centros de atividade para a recepção, assimilação e transmissão de energias vitais, “é um vórtice giratório de energia criado dentro de nós pela interpenetração da consciência e do corpo físico” (p. 5). Quando há a união de todos os chacras, vivencia-se o “eu” e é através de nossos chacras que esse “eu” cresce, modifica-se e interage com o mundo. Eles correspondem a áreas específicas de nosso corpo e possuem cores também específicas que atuam na vibração da energia, equilibrando-as. A aromaterapia é a arte e a ciência de usar óleos de plantas em tratamento dos desequilíbrios, através dos aromas. É considerada medicina natural, alternativa, preventiva e também curativa (MALUF, 2008). Assim como as danças, os chacras e as cores, os aromas foram utilizados no sentido de complementar o processo metodológico dos encontros (rodas). Os aromas escolhidos buscaram estabelecer relação entre a cor da planta e a cor do chacra correspondente a cada encontro (roda).

Os momentos dos encontros (rodas) foram: o primeiro momento – *a sensibilização*: momento em que o focalizador e os participantes, de mãos dadas, em coluna, guiados por uma música introspectiva, adentram ao espaço reservado para as danças e formam a roda, tendo por base o centro. Ao final da música, o focalizador convida os participantes a fecharem os olhos e, a partir de então, conduz a mentalização, convidando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando e conduzindo a roda da dança e estimulando a respiração lenta e profunda dos participantes e a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer a esta roda. Esse momento foi repetido nos demais encontros (rodas); o segundo momento – *as rodas*: momento em que o focalizador propôs a vivência das DCS levando em consideração a proposta de cada encontro; e o terceiro momento – *a despedida*: momento destinado à verbalização dos participantes, da leitura de uma mensagem do livro “Abrindo portas interiores” de Eillen Caddy (2009) e uma nova introspecção a partir da orientação do focalizador. A despedida se deu no momento em que o focalizador convidou os participantes a juntos apagarem a vela e dispersarem a energia para o cosmos.

6.3.1 Primeira roda: Eu & Nós: compondo a roda da vida

O centro foi constituído por uma planta com flores de cor amarela, um recipiente contendo água e uma vela flutuante também de cor amarela, a qual foi acesa anteriormente à sensibilização. O amarelo é a cor mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores, é a cor da eternidade; a água significa a fonte da vida, o meio de purificação e o centro de regenerescência e a vela “o simbolismo da vela está ligado ao da chama. A cera, a mecha (pavio ou torcida da vela), o fogo, o ar, que se unem na chama ardente, móvel e colorida, são eles próprios uma síntese de todos os elementos da natureza” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 933).

No grupo de idosos do projeto institucional, os dançantes foram chegando aos poucos. Alguns olharam com estranheza o centro, vinham me cumprimentar, alguns muito falantes e sorridentes, outros mais comedidos. Com o grupo de educadoras na escola, a primeira roda também causou certa estranheza, principalmente em virtude de que DCS era uma prática até então nova. Alguns participantes fizeram questão em destacar o aroma “gostoso” que sentiam, queriam saber do que se tratava. Disse-lhes que era camomila. Antes de iniciar com o momento de sensibilização agradei a presença de todos e o aceite para participar da oficina de DCS. Expliquei a eles novamente – pois já havia feito isso no momento do convite – sobre a estrutura, os procedimentos e a metodologia da oficina. Não houve objeções de ambos os grupos.

A sensibilização: convidei todos para que formássemos uma coluna a certa distância do centro, momento em que aproveitei para explicar sobre a simbologia do centro e o porquê da escolha da cor amarela. Disse a todos que a cada encontro teríamos uma cor predominante e que se sentissem a vontade poderiam vir com peças de roupa desta cor, livre de qualquer obrigação. Esse momento foi fundamental para explicar a posição de pegar as mãos. Solicitei que unissem as palmas das mãos na frente corpo e, logo após, virassem o dorso da mão direita para baixo, voltando os polegares para a direita, tendo o dorso da mão esquerda voltado para cima. Em seguida, solicitei que afastassem as mãos em direção às laterais do corpo, encontrando as mãos dos companheiros: a mão direita pegando a mão esquerda do companheiro à direita e a mão esquerda pegando a mão direita do colega à esquerda. Conforme Wosien¹,

¹ Artigo escrito por Bernhard Wosien em *One Eart*, volume 3, edição 5, *The Arts*. O conteúdo do artigo encontra-se publicado no Apêndice da obra de BARTON, Anna. *Danças circulares: dançando o Caminho Sagrado*. São Paulo: TRIOM, 2012.

nós dançamos no sentido anti-horário, na direção do sol, da luz. A nossa mão direita com a palma para cima é a mão que recebe; a nossa mão esquerda com a palma para baixo é a mão que doa. A mão direita recebe a luz e a mão esquerda passa a luz, enquanto que ao mesmo tempo, isso nos liga com o passado, que em latim é *religio*. Desta forma nós formamos uma cadeia representando nossa origem sagrada (apud BARTON, 2012, s/p).

A dança escolhida para a formação do círculo foi “Alma”, música de Zélia Duncan, com coreografia adaptada de *Shephard’s Dance*². A formação é em roda aberta, voltados para o centro, braços em “V”. A coreografia original fala da celebração de Natal, todavia foi adaptada no Brasil para a canção “Alma”. Inicialmente demonstrei os passos, realizando sua contagem para que ambos os grupos fossem adquirindo o senso rítmico. Essa forma de apresentação ocorreu ao longo de todos os encontros para todas as danças: demonstrar os passos, ouvir a música e posteriormente executá-las. O grupo apresentou dificuldades na execução da trajetória no espaço até constituir a roda, mas como eu estava à frente deles, tinham-me como uma referência. Após esse momento e já na roda, falei sobre as emoções que vibram a partir da cor amarela como otimismo, foco, comunicação, inspiração, fidelidade, entre outras. Como primeira roda disse ser fundamental que essas emoções permanecessem conosco ao longo das demais rodas. Abordei o chacra do plexo solar localizado acima do umbigo. O umbigo recebe o significado de centro espiritual de um mundo, o microcosmo humano, segundo Chevalier e Gheerbrant (1992). Em seguida convidei a todos para fechar os olhos e realizar inspirações (pelo nariz) e expirações (pela boca) exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando e conduzindo a roda da dança, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda. Para Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 60), os anjos são “seres intermediários entre Deus e o mundo”, “seres puramente espirituais”, para Deus ocupariam a função de ministros: “mensageiros, guardiões, condutores de astros, executores de leis, protetores dos eleitos etc.”.

Antes de iniciar a vivência das danças, propus uma dinâmica chamada “mantra dos nomes”, na qual, como forma de apresentação, cada participante, sem desfazer o círculo e sem soltar as mãos dos companheiros, dá um passo à frente e diz em voz alta seu nome, retornando ao seu lugar. Nesse momento todos os demais componentes da roda dão um passo à frente

² As informações técnicas sobre as danças foram retiradas da apostila do Curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: introdução e instrumentalização, ocorrido entre os meses de maio a dezembro de 2014. Realização Anandam yoga e cultura e Corpo Alegre, sob a coordenação de Walkiria Grehs.

repetindo o nome do companheiro em voz alta e, assim, sucessivamente até chegar ao último.

Mantra é

a fórmula ritual sonora, dada pelo Mestre ao seu discípulo no hinduísmo e no budismo, cuja recitação tem o poder de pôr em ação influência espiritual que lhe corresponde. Ela permite entrar no jogo das vibrações que constituem o universo, segundo a cosmologia hindu, e participar da direção de sua energia. O símbolo toma aqui a força de um sacramento de comunhão com o cosmo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 589).

As rodas: as danças realizadas neste encontro foram *Agalá*, de origem israelita, a dança fala do cavalinho e sua carruagem. Os passos simples resgatam o espírito de confraternização. Dança-se em círculo fechado, no sentido anti-horário, com os braços em “V”. Em ambos os grupos essa dança foi muito apreciada, senti que os participantes puderam realmente confraternizar, olharam nos olhos dos companheiros, saudaram o céu e a terra. Solicitaram que a repetíssemos. *Al Achat*, também de origem israelita, é uma dança tradicional israelita de celebração. A formação é em círculo fechado e os braços em “V”. A dança foi escolhida pela simplicidade dos passos e pela mensagem significativa que transmite celebração. Observei que os participantes sentiram-se muito à vontade, uma vez que o ritmo da música contribuiu para o andamento da dança. É uma dança com andar fluido, e os giros formam o símbolo do infinito. Ao término da dança muitos participantes aplaudiram felizes; *Cocek de Lune* é uma dança cigana dos Bálcãs, muito popular na Macedônia e no Sul da Sérvia. A formação é em círculo aberto, mãos em “W”. Em ambos os grupos a dança não fluiu como o esperado, em virtude da falta de coordenação motora no momento de realizar o passo de cruzar o pé atrás. Repetimos a dança duas vezes, porém a maioria dos participantes, de ambos os grupos, perdia-se com frequência, o que gerou inicialmente um desconforto, sendo motivo de risos e gargalhadas ao final. No grupo com as educadoras, Ártemis tentou várias vezes auxiliar Brígida, sem sucesso. Em sua entrevista, Ártemis disse: “tu percebeu isso né, tinha que acertar o passo e, além de me preocupar comigo eu me preocupava com as outras, que as outras tinham que acertar o passo, tanto que muitas vezes eu parei a dança para ensinar né, principalmente ali pra Brígida”. No grupo de idosos do projeto institucional essa situação não se repetiu, cada um e cada uma a sua maneira tentou acertar o passo sem interferência do colega ou do focalizador. Sempre que necessário, parava a dança e me colocava em várias posições na roda para retomar o passo e utilizando-me da linguagem verbal e corporal procurava esclarecer as dúvidas e os insucessos dos dançantes na roda. Como dança final, a coreografia de Cristiana Menezes para a música *Madre Tierra*, canção

recolhida e adaptada do folclore ameríndio. A formação se dá com os braços em “V” de frente para o centro. A dança apresenta uma característica meditativa e sua mensagem nos remete ao acolhimento e o alimento da Mãe Terra conosco.

A Deusa Mãe Terra, que por sua fertilidade gera o alimento de todas as espécies, possibilitando assim a existência da vida, é vista, por conta disso, como a criadora dos povos. Se uma mulher gera uma nova vida em seu ventre através de sua fertilidade e sua capacidade de criar um novo ser, é simplesmente óbvio que toda vida surge de um princípio feminino. Assim, temos a noção de que a vida surge e é mantida pela Mãe Terra (QUINTINO, 2002, p. 133).

Percebi que os dançantes envolveram-se na dança e na sua mensagem, porém uma minoria levou mais tempo para acertar o passo.

A despedida: ao término das danças dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem³ em voz alta. Em ambos os grupos os dançantes escutaram atentos e, ao término alguns participantes expressaram seu contentamento dizendo: amém, assim seja. Solicitei que fechassem os olhos e orientei um relaxamento final através de uma breve visualização mental – uma caminhada pela areia em uma praia. Ao término solicitei que um a um expressasse com uma palavra o significado daquela vivência. As palavras mais utilizadas foram: ENCANTAMENTO, PAZ, TERNURA, HARMONIA, DESAPEGO, UNIÃO, ALEGRIA, FELICIDADE, AMOR, SERENIDADE e ÊXTASE. Apagamos a vela no centro da roda e despedimo-nos. Anunciei a próxima roda na cor laranja.

Figura 1 - Primeira roda: Eu & Nós: compondo a roda da vida

³ As mensagens não serão incluídas em virtude de sua extensão.



Fonte: acervo do pesquisador.

6.3.2 Segunda roda: o doce sabor da infância

O centro foi constituído por adereços luminosos, brinquedos, guloseimas e uma vela perfumada na cor laranja, a qual foi acesa anteriormente à sensibilização. No grupo de idosos do projeto institucional, os dançantes foram chegando aos poucos, vieram ao meu encontro cumprimentar-me, falantes e alegres. Com o grupo de educadoras na escola, a segunda roda foi diferente, pareciam estar mais à vontade, chegaram todas juntas. Novamente alguns fizeram questão em destacar o aroma “gostoso” que sentiam, queriam saber do que se tratava. Disse-lhes que era maçã com canela. A maçã na tradição celta é o fruto de ciência, magia e revelação; a canela “essa casca (ou cortiça) de laureácea (caneleira, caneleiro ou pau-canela) [...] é um *fortificante* tradicional da farmacopeia chinesa. Por isso é utilizada nos métodos taoístas que visam à purificação dos corpos através da abstenção de cereais” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 175). Ascendi a vela que estava ao centro e alguns se aproximaram para conferir o que havia, logo perguntaram: vamos poder comer? Respondi que ao término da roda poderiam degustar ou levar para casa. Convidei-os para se colocarem no lugar escolhido para iniciarmos a roda.

A *sensibilização*: ao se colocarem no local destinado para o início do encontro, aproveitei para explicar sobre a simbologia do centro e o porquê da escolha da cor laranja. Alguns dançantes vestiam a cor. Retomei a posição de pegar as mãos. Verbalizei que as emoções que vibraram a partir dessa cor são entusiasmo, exuberância, graça, interação, alegria, fascinação, entre outras. E complementei dizendo que tais emoções fazem vibrar/reviver a infância e que o chacra alimentado/equilibrado seria o esplênico, localizado na região do sacro (umbigo, baço e órgãos genitais). Conforme Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 231),

chakra é o termo sânscrito que significa *Roda*. Trata-se dos pontos ocultos de junção dos canais sutis (*nadis*) por onde, segundo a fisiologia hindu, circula a energia vital. Esses centros de consciência da fisiologia mística, superpostos ao longo da coluna vertebral até o topo da cabeça, podem ser qualificado de *turbilhões de matéria etérea* (avas).

A dança escolhida para o momento de sensibilização e a formação do círculo foi “Ciranda do Tatu Bolinha”, música de Sandra Peres e Zé Tati, do CD Canções de Brincar da coleção Palavra Cantada. A formação é em roda aberta, voltados para o centro, braços em “V”. A coreografia é constituída de passos de ciranda brasileira, sempre iniciando com o pé esquerdo. Segui a metodologia da apresentação da dança citada na primeira roda. O grupo

não apresentou dificuldades na execução e seguiu a trajetória no espaço até constituir a roda, tendo o focalizador sempre à frente, conduzindo. Ao término da música já nos encontrávamos em roda, foi então que induzi a todos que fechassem os olhos e realizassem inspirações (pelo nariz) e expirações (pela boca) exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando e conduzindo a roda da dança, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda. Antes de iniciar a vivência das danças, propus uma mentalização, convidando a todos para que pensassem em memórias da sua infância, momentos, fatos ou acontecimentos marcantes. Durante esse exercício fui verbalizando aspectos que permitem recordar sons, cheiros, cores, temperatura, entre outros, aspectos exteriores às vivências da infância. De forma muito breve solicitei que novamente realizassem inspirações e expirações e, ao contar até três, todos fossem abrindo os olhos paulatinamente. Foi então que provoquei para que falassem sobre o que havia vindo à mente e, curiosamente, as falas foram muito parecidas em ambos os grupos: *correr carreira a cavalo; tomar banho de rio; comer arroz doce; andar de carroto; subir em árvores; passear na casa dos amigos; comer uva; tomar leite direto da vaca; pular corda; comer batata doce; fazer boneca artesanal; entre outras*. Aproveitei esse momento para dizer que a roda naquele dia os convidava para um retorno à infância.

As rodas: as danças realizadas neste encontro foram praticamente todas de origem brasileira, exceto a última. Primeiramente, dançamos “*Olá, como vai?*”, música e letra de Edinho Paraguassu. A formação inicial é no círculo, em pares, no sentido da roda, um de frente para o outro. É uma dança alegre, extrovertida, que estimulou os dançantes a interagir na roda, sempre buscando um novo par. Demonstrei a coreografia, basicamente composta por um gestual fácil, com movimentos de cumprimentar e girar. Durante a execução da dança percebi que os dançantes estavam entregues, leves, como se estivessem brincando, e seus olhares transbordavam satisfação e alegria. Nos dois grupos foi necessário repetir a dança, pois foi possível ler corporalmente esse desejo. Na sequência, dançamos “*Levantar o braço*”, música que faz parte do CD “*O Abraço*”, e a coreografia é de autor desconhecido. A formação para essa dança é na roda, com as mãos soltas, fazendo os movimentos solicitados pela letra da música. Não demonstrei nessa dança, como fiz nas anteriores, uma vez que na última frase da canção solicita-se que cada um escolha um amigo e dê um abraço, então preferi dizer a todos que me imitassem para que houvesse a surpresa da troca de abraços. Nos dois grupos a dança provocou muitos encontros, muitos abraços, dois a dois, três a três, abraços longos, rápidos, apertados, distantes, tímidos, pulados, sacudidos, dançados, enfim, muitos abraços. Repetimos mais de uma vez em ambos os grupos. Aproveitei o momento para realizar uma

brincadeira que havia aprendido em um curso de recreação: contei aos dançantes que para sermos felizes precisamos dar muitos abraços em um dia, mais de vinte. Foi então que os indaguei: vocês conhecem o abraço de rodoviária? Disseram que sim, mas fizeram devagar, então lhes disse como era, demonstrando, abraçando rapidamente, afinal o ônibus vai partir e precisamos abraçar o máximo de pessoas num curto espaço de tempo. Marquei um minuto no relógio e lancei o desafio: vamos ver quem consegue dar o maior número de abraços em um minuto. Foi aquela confusão, mas muito gostosa. É claro que nem se lembraram de contar quantos abraços haviam dado tamanha a euforia. Retomei o grupo e dançamos “*Escravos de Jó nos 7 tons*”, uma canção muito antiga, que se acredita ter sido trazida por jesuítas. A dança pode ser utilizada em várias situações e serve para centrar o ritmo coletivo. Trabalha atenção, coordenação, coletividade, entre outras. Para Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 827), o número sete “é o símbolo universal de uma totalidade, mas de uma totalidade em movimento ou de um dinamismo total”. Com gravação criada por Valter Pini e coreografia de Maria Cristina Bonetti, houve a possibilidade de uma variação e ressignificação da brincadeira com os tons das notas musicais, chacras e cores. A dança é simples e foi apreciada em ambos os grupos de dançantes. A dança seguinte foi “*Dá tua mão*”, com coreografia de Cristiana Menezes, música de Paulo e Zé Tati do CD “Canções de Brincar” da Coleção Palavra Cantada. A formação era em roda, mãos dadas em “V”, com início no canto. A dança mistura gestual e movimento de trocas de lugar entre duplas. Para essa dança segui a metodologia: demonstrei os passos, ouvimos a música e posteriormente executamos. No grupo do projeto institucional foi necessário interromper várias vezes a dança para acertarmos, pois se confundiam quando era vez de trocar de lugar, já que alguns eram números 1 e deveriam ficar parados e o mesmo aconteceu com aqueles que eram número 2 quando necessitavam avançar e ficavam parados. Após algumas tentativas, o grupo acertou e foi muito gratificante ouvir os aplausos por terem conseguido realizar a dança até o final sem “errar”. Entre as educadoras expressões como: *que delícia essa canção, muito suave, parece doce*, entre outras, foram ditas ao término. A dança escolhida para finalizar o encontro foi “*Mai Fali É*”, uma música tradicional do Timor Leste interpretada por Sete Lágrimas no CD Diáspora PT. É uma coreografia contemporânea de Andréa Leoncini. A formação é em círculo aberto e as mãos em “V”. Caracteriza-se como uma dança meditativa, considerando-se que a meditação é

um processo de “*entornar-se sobre si mesmo*”, ou seja, um esforço consciente do Eu Exterior para olhar o Eu Interior. É o forte desejo de encontrar e abrir canais de comunicação com o Cósmico. É um trabalho que começa com o uso da vontade, através a focalização da atenção. Passa em seguida para o domínio da intuição, ou seja, o estabelecimento do contato do “Eu de dentro” com o “Eu de fora”. Um princípio importantíssimo para a meditação, para a abertura de canais de comunicação entre esses dois núcleos da entidade humana, é “liberar-se do pensar”. Abrir-se para o Cósmico, para que ele nos preencha de uma forma natural, suave, e nos integre como parte do Todo (BERNI, 1998, p. 62).

Ao conduzir o grupo do projeto institucional, percebi que alguns dançantes se permitiram e dançaram de olhos fechados, deixando-se levar pela simplicidade dos passos, sutileza e embalo da dança. Chamou-me a atenção uma participante que chegou às lágrimas e, em seguida, na despedida, verbalizou o porquê de seu pranto. Foi Iemanjá, uma das pesquisadas.

A despedida: ao término das danças dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem em voz alta. Em ambos os grupos cada um assumia uma posição de escuta em particular, alguns baixavam a cabeça, outros uniam as mãos próximas ao peito. Ao final da leitura, Iemanjá – do grupo de idosos do projeto institucional ergueu a mão e disse: – Professor! Preciso dizer uma coisa. Falei a ela: – Sim, Iemanjá! E ela continuou: – Quando eu era pequena eu estudava em um colégio de freiras e havia meninas donas de roda. Um dia fui pedir para brincar e a dona da roda não deixou. Hoje confesso que me senti um pouco ruim no início, mas depois me senti acolhida. Nesse momento intervi e disse: – Iemanjá, essa roda é sua, você é dona dela, essa e todas as outras que vier a frequentar. Ela agradeceu com um sorriso de lado a lado da boca. Para finalizar o encontro, solicitei que fechassem os olhos e orientei um relaxamento final através de uma breve visualização mental – a volta ao aconchegante e seguro ventre da mãe. Observei que em ambos os grupos o momento rendeu entrega e prazer. Apagamos a vela no centro da roda. Com o grupo de idosos do projeto institucional, os dançantes pegaram as guloseimas, alguns degustaram por ali mesmo, outros levaram para seus filhos, netos, vizinhos e despedimo-nos. Anunciei a próxima roda na cor vermelha. Na roda com as educadoras, ao término das danças, as educadoras foram chegando próximo do centro e foram naturalmente sentando, e Ártemis socializou momentos que rememorou durante as danças. Ela disse “eu ria sozinha, pois dançando parecia estar embaixo do pinheirinho de Natal em minha casa, com os meus irmãos e as luzes dos brinquedos luminosos lembravam as luzinhas que piscavam no pinheiro, eu me diverti muito”. Assim como Iemanjá e Ártemis, Afrodite, Brígida, Deméter e Némesis também fizeram referência à roda da infância como sendo a mais significativa da oficina.

Figura 2 - Segunda roda: o doce sabor da infância



Fonte: acervo do pesquisador.

6.3.3 Terceira roda: adolescendo

O centro foi constituído por um lenço branco e vermelho, flores artificiais vermelhas, duas bonecas de madeira, de decoração russa, pintadas a mão – a menor significando a infância e a maior significando a transição para a adolescência – e velas vermelhas que foram acesas anteriormente à sensibilização. No entendimento de Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 944), o vermelho é considerado “universalmente como o símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho, o vermelho, cor do fogo e de sangue”.

A cada encontro (roda) os dançantes foram assumindo posturas proativas, familiarizando-se entre si e com o focalizador. O centro e o aroma foram destacados pelos dançantes e motivo de atenção e curiosidade. Nesse encontro a cor predominante foi o vermelho, e o aroma foi o vinho. Na leitura de Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 956), o vinho “além de interpretações particulares, como a de São Bernardo que só vê no vinho o *temor e a força*, o vinho é geralmente associado ao sangue, tanto pela cor quanto por seu caráter de *essência* de planta: em consequência, é a *poção da vida* ou de *imortalidade*”.

O chacra alimentado/equilibrado é denominado de base ou raiz, localizado na base da coluna vertebral. A constituição das rodas a partir do encontro (roda) da adolescência foi formada somente por mulheres, e não soube o motivo que levou os homens a não comparecerem às demais rodas.

A sensibilização: ao se colocarem no local destinado para o início do encontro, expliquei a simbologia do centro e o porquê da cor vermelha. A maioria das dançantes passou a vestir a cor destinada para cada roda. Retomei a posição de pegar as mãos. Verbalizei que as emoções que vibram a partir dessa cor são amor, paixão, coragem, força, fartura, motivação, fama, entre outras. Tais emoções fazem vibrar/reviver a puberdade/adolescência. A dança escolhida para o momento de sensibilização e a formação do círculo foi “Prisma”, embora sem informações referentes a ela, todavia sua função é harmonizar o grupo. A formação é em roda aberta, voltados para o centro, braços em “V”. A coreografia constitui-se de passos de caminhar e balançar. O grupo não apresentou dificuldades na execução e seguiu a trajetória no espaço até constituir a roda, tendo o focalizador sempre à frente, conduzindo. Ao término da música já nos encontrávamos em roda e, então, induzi a todos que fechassem os olhos e realizassem inspirações (pelo nariz) e expirações (pela boca) exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando-nos e conduzindo-nos, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda. Nessa roda não provoqueei nenhuma mentalização ou visualização, pois as danças escolhidas para esse encontro (roda) reverberam sensações e emoções características da adolescência.

As rodas: a dança realizada inicialmente neste encontro foi “*Tamzara*”, dança folclórica nativa da Anatólia, Armênia. Reza a lenda que a dança foi trazida para a Anatólia pelos antigos assírios durante a conquista da região no império assírio, em comemoração ao deus da comida e da vegetação *Tammuz*. *Tamzara* significa meio dourada, meio decoração. A formação é em círculo aberto e os braços em “V”. A coreografia de fácil execução mistura passos de cruzar e batidas dos pés no chão. Na sequência dançamos “*Omal Garassaris*” é uma dança tradicional da Grécia e a fonte é de Francis e Marta da Andréia. A formação também é em círculo aberto e braço em “V”. Em ambos os grupos a vivência dessas danças significou a força e a coragem. Não observei expressões de desacordo ou incômodas por parte dos dançantes. Seguindo a proposta das danças para esse dia, dançamos “*Hassapiko*”, dança tradicional da Grécia e música “*Hassapikos Nostálgico*” interpretada por um grupo musical de Portugal. O significado dessa dança é a Ressurreição. Dançada em círculo fechado, aberto ou em pequenos grupos separados, com os braços nos ombros ou em “W”. Em ambos os grupos vivenciamos a dança em círculo aberto, primeiramente com os braços em “W” e posteriormente com os braços nos ombros. Os dançantes do grupo do projeto institucional consideraram a dança uma oração, pela leveza dos passos, pela concentração exigida e pela música que remete à motivação, afinal, quando unidos pelos ombros, disseram ter sido encorajados pelos companheiros a persistir na roda, cada um segurando sua cruz e auxiliando

o outro a segurar a sua. Disseram isso tendo por base a simbologia que se criou ao ficar com os braços abertos, significando Jesus ao ser pregado na cruz.

O homem da nova era está representado, desde os tempos mais remotos, como um ser alado em oração. Isto significa: ‘O medo de Deus é o começo de toda a sabedoria’, quer dizer, a oração é a sabedoria mais profunda, porque é através dela que acontece a aproximação com Deus. A oração é também a arte mais sublime, através da qual se torna evidente a grandiosidade da criação, sendo a oração a tarefa mais nobre. Tarefa e oração são uma coisa só, o que é especialmente interpretado, em nosso espaço cristão, pelas regras de São Benedito (WOSIEN, 2000, p. 118-119).

Bernhard Wosien dizia ainda que a nossa dança deveria ser a nossa oração, e essa meditação passou a ser para ele e para seus alunos uma oração sem palavras.

Após focalizei a dança “*Loda a La Montanha*” (louvor à montanha), coreografia de Lucia Stopper e, nessa mesma energia, a dança “*O Signore*” (Oração de São Francisco de Assis). A fonte e coreografia são de Gabriele Wosien, música do CD “*Cantiones Sacrae – Findhorn Foundation*”. A formação para essa dança é em círculo, livres, mãos soltas, voltados para o centro. Essas danças possibilitaram a meditação do grupo e foram alocadas à roda da adolescência para que pudessem trabalhar nos dançantes o amor e a paixão, sentimentos que são aflorados na puberdade.

A *despedida*: ao término das danças dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem em voz alta. Como de praxe, os dançantes de ambos os grupos assumiram posições de escuta em particular. Para finalizar o encontro, solicitei que continuassem de mãos dadas e que observassem o que iria realizar: beijei a minha mão direita e a mão esquerda do companheiro que estava a minha direita. Ambos os grupos entenderam e sem qualquer comunicação verbal foram realizando a dinâmica. Convidei os dançantes para juntos apagarmos a vela no centro da roda, distribuímos a energia para o cosmos. Anunciei a próxima roda na cor verde e solicitei que trouxessem consigo um lenço para a dança do casamento, todas as dançantes ficaram curiosas e atraídas, queriam saber o que era essa dança. Nesta roda Deméter abraçou-me fortemente e chorou muito. A acolhi em seu momento de fraqueza, não verbalizamos nada, assim que Deméter acalmou-se e nos despedimos. Em sua entrevista Deméter relatou que

minha adolescência foi uma fase assim, muito difícil na minha vida [...] a minha existência toda (choro) um desafio Rodrigo, eu ter nascido foi um desafio muito grande porque a minha mãe não queria mais um filho [...] se viesse um menino ainda e não veio um menino veio eu e ela passou extremamente deprimida [...] quando bebê eu não era uma criança deprimida, mas depois eu me tornei uma criança muito triste, muito triste, muito chorona [...] quando veio a adolescência por eu ser uma menina muito ousada e muito metida [...] eu bati o pé, eu que rompi muitas coisas em casa, fui tenebrosa na adolescência, eu que saí pra estudar [...] eu sempre fui a diferente da casa [...] mas ao mesmo tempo que nesse período da adolescência que teve tudo isso, muito medo, muito conflito, muita briga, muita raiva que vinha nesse momento, então quando eu conectei na DCS com isso, é claro que eu sabia que vinha, eu tinha consciência que ia vir isso e sempre que vem, hoje eu tenho respeito muito grande por esse sentimento, porque eu sei que é parte da minha história.

História parecida com a de Deméter foi a relatada por Gaia, que, em sua entrevista, conta: “aquela dança que trabalhou com a parte, a época da adolescência, muito legal, porque eu tive bastante conflito na adolescência sabe, então aquilo ali pra mim, até quase que já esqueci, coisas que eu guardava, meio que ressentimento, mágoa, tá passou, foi trabalhado”.

Figura 3 - Terceira roda: adolescendo



Fonte: acervo do pesquisador.

6.3.4 Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino)

O centro foi constituído por plantas verdes, lenços trazidos pelas dançantes e uma vela aromática verde que foi acesa anteriormente à sensibilização. Nesse encontro a cor predominante foi o verde, que, para Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 939), “é o despertar das águas primordiais, o verde é o despertar da vida”. O aroma foi eucalipto e menta. As emoções que vibram a partir dessa cor são harmonia, recomeços, saúde, natureza,

crescimento, prosperidade, entre outras. Tais emoções fazem vibrar/reviver a idade adulta. O chacra alimentado/equilibrado é o cardíaco, localizado na direção do coração.

A sensibilização: ao se colocarem no local destinado para o início do encontro, expliquei a simbologia do centro e o porquê da cor verde. A maioria das dançantes estava vestindo pelo menos uma peça de roupa na cor verde. Retomei a posição de pegar as mãos. Repeti a dança da primeira roda, “Alma”, para formação do círculo. Ao término da música já nos encontrávamos em roda, foi então que induzi a todos que fechassem os olhos e realizassem inspirações (pelo nariz) e expirações (pela boca) exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando-nos e conduzindo-nos, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda. Nesse dia, por iniciativa de Deméter, o grupo de educadoras passou a realizar as danças com os pés descalços. Segundo ela, ao dançar assim sentia que seus passos fluíam melhor pela sala, permitiam uma descontração maior durante as danças. Wosien referenda essa condição afirmando que:

A dança como descontração programada, parte de um estado de imobilidade da pessoa ereta, lá onde em silêncio se abre o espaço ilimitado. Todas as trajetórias de energia dos corpos terminam nos pés e, por isso, os povos da natureza andavam e dançavam descalços, para sentir os ritmos e as correntes da terra e também pelo conhecimento de que ‘quem não toca a terra, não pode alcançar o céu’ (2002a, p. 53).

As rodas: as danças realizadas neste encontro foram “*Kos Greeting Dance*” (*Ena Mythos*) trazida por Renata Ramos de *Findhorn*, em 1996. Segundo Anna Barton essa dança era provavelmente realizada na ilha grega de *Kos* pelas famílias dos pescadores que, ao vê-los chegar sãos e salvos de uma pescaria perigosa, corriam para desejar-lhes boas vindas. Era também dançada pelos Templários durante as Cruzadas. Os braços cruzados simbolizam a espiral, que significa força, unidade e eternidade; também representam a cruz de Santo André. *Kos* é escrita com “k” porque Bernhard Wosien, que deu o nome a essa dança, soletrava de maneira alemã (BARTON, 2004b). A formação é circular e as mãos em espiral ou em “V”. O simbólico da dança diz: “Eu vou ao encontro do outro e celebro. Eu dou espaço para o outro e celebro. Eu caminho com o outro e celebro”. A dança foi escolhida para esse momento da oficina por tratar-se de um momento pelo qual os dançantes passam de amadurecimento na vida. Vivenciamos a dança e em ambos os grupos foi possível perceber a harmonia, o crescimento e a prosperidade dos grupos, mas também os constantes recomeços. Némesis, em sua entrevista, destacou de forma especial essa dança pela vibração que ela traz, pelo gesto: “a

simplicidade e a grandeza ao mesmo tempo, a grandeza da simplicidade e do sentir”. Após focalizei a dança “*Zigeunerpolka*”, de origem Alemã, braços em “W”, que é uma dança de pares (casais) em raios no círculo, homens para dentro e mulheres para fora. Por tratar-se de uma dança de casais tornou-se um desafio para os grupos e como eram compostos apenas por mulheres algumas, as voluntárias, tomaram o lugar dos homens. No grupo de idosos do projeto institucional, demonstrei a dança com o auxílio de uma dançante e, posteriormente, testamos a dança sem a música. Confiante, coloquei a música, durante a primeira parte ocorreu tudo bem, porém na segunda parte da coreografia a maioria perdeu-se, sendo necessária uma nova orientação. Partimos para a segunda repetição, não passamos da segunda parte, paramos, repetimos a coreografia sem música e partimos para uma terceira repetição. Somente finalizamos a dança na quarta repetição: foi uma festa, aplausos, risos e comemorações. No grupo das educadoras foi necessário repetir três vezes para completar a dança. Na sequência dançamos “*My Prayer*” (minha oração), de origem grega, coreografada por Friedel Kloke. A formação é em linhas curtas, porém como fora aprendido pelo focalizador no curso realizamos em círculo fechado. As mãos iniciam soltas. É uma dança carregada de simbologias. Em ambos os grupos as dançantes tiveram um pouco de dificuldade para coordenar os movimentos de braços e pernas e o deslocamento pelo espaço. “*Osse Shalon*” foi a dança mais aguardada do encontro, pois ela representa o casamento com a nossa própria essência. Foi coreografada por Frida Zalcman que trabalha com as Orações Hebraicas de Louvor. Repetimos a dança umas duas vezes em ambos os grupos, pois as dançantes solicitaram em virtude de não conseguirem coordenar o gestual com o lenço. Deméter verbalizou em sua entrevista: “fiquei na expectativa, o que vai ser essa dança do casamento, tu deixava a gente curiosa, tu lançava pro grupo e deixava a gente atraída [...] daí o casamento eu pensava: eu quero casar comigo mesma, ah, eu quero estar bem comigo mesma”. Para Némesis, a dança do casamento “mostrou uma essência grandiosa [...] é uma coisa sagrada”. Vivenciamos o sagrado masculino e o sagrado feminino que habita em nós, a essência que nos constitui.

[...] o Sagrado é uma experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural que habita algum ser – planta, animal, humano, coisas e fenômenos naturais. Essa potência é tanto um poder que pertence a determinado ser de modo definitivo, quanto algo que ele pode adquirir e perder... O sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre outros. Superioridade que se apresenta como algo temeroso, espantoso e misterioso. O Sagrado opera o encantamento do mundo, habitando-o de forças misteriosas e mágicas. Mediante a experiência do Sagrado, criam-se vínculos de simpatia-atração e de antipatia-repulsão entre todos os seres... O Sagrado é, pois, a qualidade excepcional – boa ou má, benéfica ou maléfica, protetora ou ameaçadora – que um

ser possui e que o separa e distingue de todos os outros. Assim, a experiência do Sagrado pode suscitar devoção e amor, repulsa e ódio. Esses sentimentos suscitam o respeito pelo temor – nasce aqui a experiência religiosa (BONETTI, 1998, p. 114).

A despedida: ao término das danças dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem em voz alta. Como de praxe, os dançantes de ambos os grupos assumiram posições de escuta em particular. Para finalizar o encontro, solicitei que continuassem de mãos dadas e que observassem o que iria realizar: segurei firme a mão da dançante que estava a minha direita, trouxe até a altura do peito e disse: “o meu coração está no seu coração” e acomodei nossas mãos no centro do peito da pessoa ao meu lado e, assim, sucessivamente, cada uma ia realizando a mesma dinâmica até retornar a mim. Ambos os grupos entenderam e sem qualquer comunicação verbal foram realizando a dinâmica. Convidei as dançantes para juntos apagarmos a vela no centro da roda, distribuímos a energia para o cosmos. Anunciei a próxima roda na cor azul claro.

Figura 4 - Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino)



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 5 - Quarta roda: amadurecer (sagrado masculino e o sagrado feminino)



Fonte: acervo do pesquisador.

6.3.5 Quinta roda: a melhor idade

O centro foi constituído de tule em tons de azul, ornamento em vidro transparente na forma de receptáculo contendo água e uma vela redonda na cor azul, que foi acesa anteriormente à sensibilização. Nesse encontro a cor predominante foi o azul claro. Conforme Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 107),

o azul é a mais **profunda** das cores: nele, o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo-se até o infinito, como diante de uma perpétua fuga da cor. O azul é a mais **imaterial** das cores: a natureza o apresenta geralmente feito apenas transparência, de vazio acumulado, vazio de ar, vazio de água, vazio do cristal ou do diamante. O vazio é exato, puro e frio. O azul é a mais **fria** das cores e, em seu valor absoluto, a mais **pura**, à exceção do vazio total do branco neutro.

As emoções que vibram a partir dessa cor são pureza, inocência, fé, benevolência, honestidade, graça, entre outras. Tais emoções fazem vibrar/projetar a velhice. A essência utilizada para esse encontro foi o chá de lima. O chakra alimentado/equilibrado é o laríngeo, localizado na frente da garganta, o qual está ligado à tireoide.

A sensibilização: a maioria das dançantes vestia pelo menos uma peça de roupa na cor azul. Nessa roda o momento de sensibilização ocorreu em forma de círculo, com todos posicionados diretamente ao redor do centro, onde expliquei a simbologia do centro e o

porquê da cor azul claro. Retomei a posição de pegar as mãos. Orientei que todos fechassem os olhos e de mãos dadas realizassem três inspirações (pelo nariz) elevando os braços acima da cabeça e expirações (pela boca), descendo os braços exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando-nos e conduzindo-nos, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda. Questionei os grupos: qual é a melhor idade? Algumas dançantes afirmaram: a idade atual. Disse às dançantes que aquela roda era para celebrar a idade atual, o momento atual, a condição atual de cada uma aqui na Terra, nesse grupo.

As rodas: a dança inicial realizada nesse encontro foi “*Specknerin*”, com coreografia de Bernhard Wosien. A dança representa a mulher fazendo cestaria, podendo ser trabalhada como o “tecer da vida”. A formação da dança é em círculo, com os braços em “V”. A coreografia inclui passos simples de andar na direção anti-horária, deslocar-se em direção ao centro da roda, passos de cruzar e giros. Em ambos os grupos julguei que a dança seria de grau de dificuldade elevada, todavia não foi o que aconteceu, uma vez que as dançantes tiveram um bom desempenho em sua execução. Em seguida dançamos “*Queen of Heaven*” (rainha do céu), dança da tradição celta, coreografia de Peter Vallance, música por Diana Elaina. Baseada em história tradicional da Irlanda, sobre Brígida, deusa celta e santa cristã. Formação em círculo, braços em “V”, a roda gira no sentido horário. A coreografia simples permitiu ao grupo realizá-la sem dificuldades. Na sequência focalizei “*An Diran*”, canção escrita por *Gordon Bok* como parte de um ciclo de canções e histórias sobre os *Silkies*, o nome celta dado às focas que podem mudar de forma e assumir a forma humana. Coreografia de Collin Harrison, a dança deve criar movimentos semelhantes ao das ondas. A formação é em círculo aberto, braços em cesto (esquerdo sobre o direito). A dança apresenta um toque de sutileza e foi recebida de forma carinhosa por ambos os grupos que solicitaram que fosse repetida outras vezes. As imagens a seguir ilustram a posição inicial da dança. Algumas dificuldades iniciais como o ajuste dos braços sobrepostos, esquerdo sobre o direito e a marcação em contratempo não permitiram o fluir das ondas, mas aos poucos e a cada nova repetição a dança foi ganhando forma e beleza. Para finalizar o encontro (a roda), a dança meditativa “*Tão profundamente*” foi focalizada com o intuito de reverberar as emoções de pureza, inocência, fé, benevolência, honestidade e graça. A coreografia da dança é de Sandra Cabral, a formação realizada foi em círculo iniciando com as mãos na altura do peito e o deslocamento no sentido horário. A tradução da música diz: como alguém poderia dizer que você é menos do que linda? Como alguém poderia dizer que você é menos do que o todo? Como alguém poderia falhar em perceber que seu amor é um milagre? E quão profundamente

você está conectada com a minha alma? Observei que ao longo da dança, em ambos os grupos, as dançantes experimentavam o fluir de seus passos pela sala, projetando suas mãos em direção ao centro, buscando nutrir-se das energias emanadas pelas mãos das demais dançantes. A mão enquanto símbolo possui um vasto significado. Nas DCS elas podem estar ligadas umas às outras, em sinal de imposição ou assumindo outras posturas. Nesse sentido, Chevalier e Gheerbrant (1992) trazem como significados a mão comparada ao olho que tudo vê. Ao colocarmos as mãos nas mãos de outra pessoa, entregamos a própria liberdade, ou melhor dizendo, desistimos dela e confiamos na outra pessoa, abandonamos a própria força.

A despedida: ao término das danças dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem em voz alta. Como de praxe, os dançantes de ambos os grupos assumiram posições de escuta em particular. Para finalizar o encontro, propus que trocássemos abraços. Convidei as dançantes para juntos apagarmos a vela no centro da roda, distribuímos a energia para o cosmos. Anunciei a próxima roda na cor violeta. Para Brígida, pertencente ao grupo das educadoras, essa foi a roda mais importante, segundo relatou em sua entrevista: “eu estava muito sensível naquele dia e eu recebi bastante apoio do grupo”.

Figura 6 - Quinta roda: a melhor idade



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 7 - Quinta roda: a melhor idade



Fonte: acervo do pesquisador.

Figura 8 - Quinta roda: a melhor idade



Fonte: acervo do pesquisador.

6.3.6 Sexta roda: reencontrar-se

O centro foi constituído por um pequeno altar coberto em tecido de seda violeta, ornamento em vidro transparente na forma de receptáculo contendo pedras coloridas na cor predominante e uma vela quadrada violeta, que foi acesa anteriormente à sensibilização. Sobre o altar têm-se o seguinte significado:

Microcosmo e catalisador do sagrado. Para o altar convergem todos os gestos litúrgicos, todas as linhas arquitetônicas. Reproduz em miniatura o conjunto do templo e do universo. É o recinto onde o sagrado se condensa com o máximo de intensidade. É sobre o altar, ou o pé do altar, que se realiza o sacrifício, i.e., o que torna sagrado. Por isso ele é mais elevado (*altum*) em relação a tudo o que o rodeia. Reúne igualmente em si a simbólica do centro do mundo: é o centro ativo da espiral que sugere a espiritualização progressiva do universo. O altar simboliza o recinto e o instante em que um ser se torna sagrado, onde se realiza uma operação sagrada (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 40).

Nesse encontro a cor predominante foi o violeta. As emoções que vibram a partir dessa cor são imaginação, calma, serenidade, relaxamento, compaixão, entre outras. Tais emoções fazem vibrar o reencontro consigo mesmo. A essência utilizada foi o alecrim silvestre. O chacra alimentado/equilibrado é o frontal ou terceiro olho, situado no ponto entre as sobrancelhas. O terceiro olho, olho de Xiva, recebe a luz espiritual: “ele indica a condição sobre-humana aquela em que a clarividência atinge sua perfeição, bem como, de forma mais elevada, a participação solar” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 654).

A *sensibilização*: ao se colocarem no local destinado para o início do encontro, expliquei a simbologia do centro e o porquê da cor violeta. Um pequeno número de dançantes vestia peças de roupa na cor violeta. Retomei a posição de pegar as mãos. A dança escolhida para o momento de sensibilização e a formação do círculo foi “Gozar hasta que me ausente”, uma coreografia contemporânea de Pablo Scornik, a formação em linha e braços e mãos em “V”. O ritual de entrada até a constituição do círculo foi um procedimento adotado por este focalizador a partir de suas vivências no curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: introdução e instrumentalização. Sobre a formação do círculo:

O caminho em torno do centro e para o centro resume a extensão espacial em uma unidade. Este centro corresponde ao divino e à sua realidade, que é repartida igualmente em todo o ser. A metamorfose do centro leva, sem notar, à mudança interna, a renovação de todo o ser humano, à intensificação de todo o processo de vida. Dançando, o ser humano muda de um estado até aqui existente, a um estado futuro, por isso o caminho da periferia para o centro como parte do esquema total da mudança nas pegadas do divino é um motivo frequente. Segundo a lei da mudança cíclica, que produz o surgir e o desvanecer cíclicos da vida e à qual os próprios deuses estão submetidos, também a Deusa do Início é exortada a de novo destruir sua obra, para de novo criá-la (WOSIEN, 2002a, p. 18).

No círculo, orientei que fechassem os olhos e realizassem três inspirações (pelo nariz) e expirações (pela boca), exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando-nos e conduzindo-nos, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda.

As rodas: a primeira dança realizada nesse encontro foi “*Mikenos*”, dança de origem da Grécia, coreografia de Anna Barton, inspirada em Bernhard Wosien. A formação para essa dança é em círculo e os braços em “V”. Anna Barton trouxe para essa dança a intenção de soltar as “pedras” da nossa mochila, ou seja, largar as ideias preconcebidas, o peso que nos faz andar mais devagar na jornada de evolução do nosso SER. Expliquei aos grupos que a dança *Mikenos* possibilita o exercício da compaixão, do reencontro com nossa essência, afinal, deixamos depositados ao longo da caminhada o fardo que carregamos diariamente de nossas emoções negativas, os problemas e as incertezas. Pedi que todas as vezes que os braços fossem soltos imaginassem esse fardo sendo retirado dos ombros, tornando nossa caminhada mais sutil. Os grupos aderiram minha sugestão e exercitaram o desprendimento. Na continuidade dançamos “*Sta Dhio*”, também de origem grega, uma coreografia tradicional com adaptação de Bernhard Wosien. A formação é em círculo fechado, as mãos nos ombros ou em “W” na dança tradicional. Dançamos em formação “W”. Ao longo da oficina a prática e execução dos passos foram sendo incorporadas pelas dançantes melhorando sua coordenação motora e o ritmo. A dança em questão ganhou uma harmonia que arrepiou focalizador e dançantes. O passo longo, curto, longo (*dactilus*) oferece ao dançante a sutileza e o deslizar pelo espaço da dança, fluindo e conectando, trazendo calma, serenidade e relaxamento. A deusa Hemera conta em sua entrevista que nessa roda sentiu “uma sensação de inteireza, totalidade, me conectei com o meu coração, coisa de inteireza [...] achei lindo, maravilhoso trabalhar os sete chacras [...]”. Após dançamos “*Ugros*”, dança tradicional da Hungria. A formação para essa dança é em círculo aberto e braços em “V”. É uma dança alegre, contemplativa e tem um ritmo marcado de fácil execução. Em ambos os grupos repetimos a dança, pois algumas dançantes gostaram da energia da dança e em virtude de ser

de curta duração. Na música ouvem-se vozes masculinas e femininas pronunciando sons característicos da cultura. Durante a dança incentivei as dançantes que também pronunciassem esses sons, algumas dançantes dentre elas Ártemis, Deméter, Gaia, Hemera, Némesis e Brígida conseguiram soltar a voz e expressar os sons, as demais ficaram restritas à dança.

O som permite ter contato com a realidade acústica da palavra, por meio de vozes, e com a imagem, através da comunicação audiovisual. A percepção de paisagens sonoras por meio de barulhos, ruídos, notas musicais e outros é capaz de captar distintos significados culturais e de manifestar uma variedade de sentidos pela sua leitura. Portanto, a educação musical é a base do texto sonoro e das linguagens a este relacionadas, encaminhando rumo à compreensão, à produção e à interpretação do texto musical (ORMEZZANO, 2007, p. 32).

Para encerrar a roda focalizei “*Fountain*” (fonte), de origem inglesa, coreografada por Nawal Gadalla. A música compõe o CD *Shadows on a Dime*. A formação é em círculo e as mãos em “V” após o *grapewine*. Essa dança também é conhecida como *Chiaroscuro*, que significa luz e sombra nas pinturas italianas renascentistas. É uma dança meditativa em que os dançantes buscam no centro a fonte e dela se nutrem, se banham e se apoderam das energias da água, num processo de contemplação. Na roda em particular, antes de vivenciar a dança, sugeri as dançantes de ambos os grupos que, ao realizar o gestual de espalhar pelo corpo a energia recebida, dirigissem sua atenção para o terceiro olho, o chacra frontal e o nutrissem. A dança *Fountain* foi vivenciada de forma carinhosa pelas dançantes que expressaram ao final de sua execução um estado de total relaxamento. Elas verbalizaram: “que maravilha”, “que coisa boa”, “me senti leve”. Ao longo dos encontros (das rodas) houve poucas expressões verbais; notava-se apenas nas posturas corporais e faciais o transbordamento de satisfação, êxtase, deleite proporcionado pelo movimento, pelas danças.

A *despedida*: ao finalizar as danças desse encontro (as rodas), as dançantes do grupo de idosos do projeto institucional me questionaram sobre a continuidade dos encontros após a última roda. Disse a elas que poderíamos continuar, porém teríamos que rever o dia do encontro. Elas sugeriram as segundas-feiras no mesmo horário. Então, após a sétima roda, realizamos quatro encontros com temas livres escolhidos pelas dançantes. Organizadas em duplas, elas ficaram responsáveis pela composição do centro a partir do tema escolhido e o focalizador, responsável pelas danças. Considerei a iniciativa das dançantes o coroamento de um período de muita entrega e dedicação às DCS. Na continuidade do rito do encontro, dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem em voz alta. Nesse dia convidei

as dançantes para sentarem-se em volta do centro, distribui colchonetes para que pudessem acomodar-se melhor para ouvir a mensagem. Posteriormente, convidei-as para que deitassem, coloquei como fundo musical o mantra “Amo você”, solicitei que fechassem os olhos e se concentrassem em sua respiração, tornando-a cada vez mais tranquila e compassada. Enquanto isso, ia passando uma a uma e realizando manobras de massagem relaxante em seus ombros e na parte posterior das costas. Ao término desse momento, orientei para que fossem deitando de lado e cada uma, a seu tempo, apoiadas pelas mãos, fossem levantando lentamente. Dirigimo-nos ao centro, apagamos a vela como de costume, e distribuimos a energia para o cosmos. Anunciei a próxima roda na cor branca. As expressões eram de total contentamento e relaxamento. A despedida foi um momento de contemplação da vida, de amor, de carinho, de toque. Algumas dançantes sempre vinham me abraçar e agradecer por aqueles momentos, principalmente Deméter, Hemera e Némesis. As demais agradeciam com sorrisos e um “*até semana que vem*”, anunciando o desejo de estar novamente ali naquele espaço, dividindo aquele momento, o que, de certa forma, me enchia de luz e gratidão.

Figura 9 - Sexta roda: reencontrar-se



Fonte: acervo do pesquisador.

6.3.7 Sétima roda: ser e sentir

O centro foi construído utilizando-se de uma luminária em forma de anjo na cor branca, que expandia para o ambiente as sete cores dos chacras trabalhados, envolto por uma renda de cor branca rodeada por sete pequenas velas brancas significando os sete encontros (rodas). Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 144) asseguram que o branco,

cor iniciadora, passa a ser, em sua acepção diurna, a cor da revelação, da graça, da transfiguração que deslumbra e desperta o entendimento, ao mesmo tempo em que o ultrapassa: é a cor da teofania (manifestação de Deus), cujo vestígio permanecerá ao redor da cabeça de todos aqueles que tenham conhecido Deus, sob a forma de uma auréola de luz que é exatamente a soma das cores.

Nesse encontro a cor predominante foi o branco. As emoções que vibram a partir dessa cor são paz, intuição, devoção, respeito, espiritualidade, consciência, entre outras. Tais emoções fazem vibrar o sentimento de ser e sentir-se parte do todo. A essência utilizada foi *breeze*. O chacra alimentado/equilibrado é o coronário ou chacra da coroa localizado no alto da cabeça.

A *sensibilização*: seguindo o rito dos encontros (rodas) anteriores, as dançantes se colocaram no local destinado para o início da roda, expliquei a simbologia do centro e o porquê da cor branca. Nesse dia as dançantes vestiam pelo menos uma peça de roupa na cor branca. Para o momento de sensibilização, conexão e formação do círculo repeti a dança “Prisma”. Ao final da música, já dispostos em círculo, orientei que fechassem os olhos e realizassem três inspirações (pelo nariz) e expirações (pela boca), exalando e relaxando, convocando os anjos da dança para se fazerem presentes, guiando-nos e conduzindo-nos, bem como a tomada de consciência do estado atual de cada um ao pertencer à roda.

As *rodas*: a dança inicial neste encontro foi “*Walenki*”, da Rússia, coreografia tradicional, simplificada no Brasil, trazida por Anna Barton, em 1995. A formação corresponde a dois círculos, um de dentro e outro de fora, com o mesmo número de pessoas e os braços em “V”. Realizamos a dança no grupo de idosos do projeto institucional sem maiores problemas, pois estávamos em quatorze pessoas e não houve impedimentos relacionados ao deslocamento no espaço. A dificuldade de execução da dança ocorreu no grupo de educadoras, pois estávamos somente entre oito pessoas, o que comprometeu o deslocamento pelo espaço. Organizamos da seguinte forma: as pessoas mais altas e com maior envergadura ficaram no círculo de fora e as mais baixas no círculo de dentro. Isso porque na coreografia da dança *Walenki* há o coroamento das pessoas que compõem o círculo

de dentro e essa foi a forma mais adequada de poder realizá-la. Por sugestão das educadoras, repetimos a dança mesclando altos e baixos para que todos pudessem ser coroados. Em seguida, focalizei a dança “*Govinda Hare*”, da Índia, aprendida por Renata Ramos no Festival de Findhorn, em 2002, focalizada por Peter Vallance. A música é indiana, composta por Krishna Das, e disponível no CD “*Pilgrim Heart*”. É uma coreografia contemporânea com formação em pares, uma pessoa de costas para o centro, mão direita no coração do parceiro e mão esquerda cobrindo a mão direita do parceiro ou palma com palma. Notei que em ambos os grupos essa dança mexeu com as emoções e muitas dançantes choraram.

O dançarino, como aquele que medita em movimento, que vivencia a razão de ser no exercício do presente, é alguém ‘cujos pensamentos mantêm o passo com seus pés, totalmente presente: sua alma está onde seu corpo está e seu pé, onde sua alma está. Este é o sinal do ser totalmente presente em ser ausente... do estar junto a si e junto a Deus’ (WOSIEN, 2002b, p. 55).

Escolhi na sequência a dança “*Águas de Março*” para ir fechando o ciclo de trabalho dessa oficina. A coreografia é de Cristiana Menezes, música de Antônio Carlos Jobim, com formação em círculo e a posição dos braços em “V”. Em ambos os grupos as dançantes cantaram e dançaram esbanjando vivacidade e contentamento. E para finalizar o encontro (as rodas) a “*Dança do Agradecimento*”, ensinada por Gabriele Wosien e aprendida por Renata Ramos. A coreografia é de Bernhard Wosien, com formação em círculo e braços em “W”. Bernhard Wosien dançou essa música pouco antes de morrer. Conta sua filha Gabriele que os cinco passos na direção da dança simbolizam o seu caminhar em direção à outra dimensão, mas ao perceber que tinha se esquecido de agradecer o ciclo passado aqui na Terra, retorna e agradece. Com a intenção de agradecer e louvar todos os momentos vividos, somados e compartilhados, sugeri que a cada reverência feita em direção ao centro trouxéssemos mentalmente intenções de agradecimento. A deusa Ártemis trouxe em sua entrevista a seguinte fala:

quando tu pediu para nós agradecermos e pensar na vida, eu só agradei, agradei [...] esse período que a gente passou junto, nesse último dia eu só tinha realmente a agradecer, agradecer pela família, pelos filhos, pelos pais que eu tive [...]”. Sobre o encontro (a roda) ela disse: “eu me senti leve, parece que assim, descarregamento sabe, de tudo que pesa durante o ano sabe, ali aquele dia foi, eu me arrepiei muito aquele dia e não sei, eu até me lembro assim de ter suado bastante, eu sou de suar, mas ela, a roda não me exigiu coisas que por exemplo, que lá na infância eu não suei e foi bem mais corrida, pulada né, brincada e aqui no branco parece que foi um transbordar mesmo de coisas que tavam pesando, por isso eu defino com a palavra leveza sabe, sai leve de lá’.

A despedida: ao finalizar as danças desse encontro (as rodas), dirigi-me ao centro, abri o livro “Abrindo portas interiores”, de Eillen Caddy (2009), no dia correspondente ao encontro e realizei a leitura da mensagem em voz alta. Nesse dia não havia vela para ser apagada. Espontaneamente as dançantes trocaram abraços apertados e longos, demonstrando sintonia, paz, respeito, espiritualidade e amadurecimento. Despedimo-nos sem palavras, apenas pelo contato visual.

Figura 10 - Sétima roda: ser e sentir



Fonte: acervo do pesquisador.

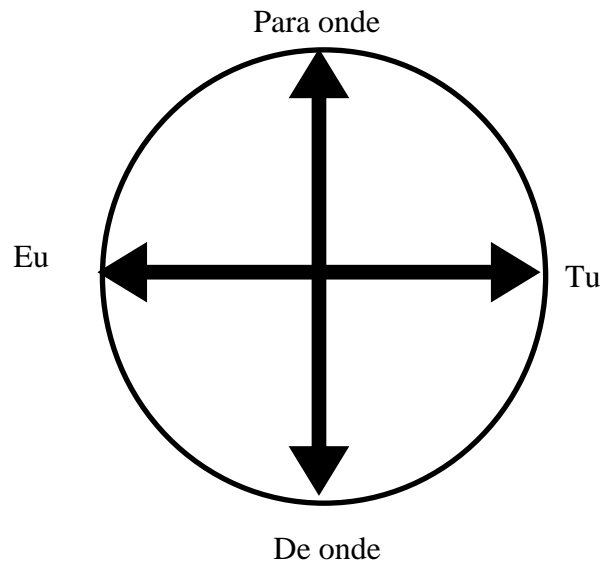
7 O REENCONTRO COM A NATUREZA DO SER

A paz esteja contigo
Ao nascer de cada dia [...]
Que o reino sem fronteiras do amor
Seja a tua moradia de paz [...]
(Acemasiran Ayin, primeiro selâm)

O caminho percorrido para o encontro das essências e suas dimensões seguiu o método fenomenológico iniciado a partir da captação da entrevista fenomenológica oral, individual, aberta, gravada e posteriormente transcrita, realizando uma leitura delas, impregnando-se do seu conteúdo até atingir o sentido do todo. Após partiu-se para a redução fenomenológica relendo-se as entrevistas e numerando cada unidade de significado em ordem crescente junto ao número de cada entrevista. O passo seguinte tratou de transformar as unidades de significado em linguagem psicossensíveis através da interpretação e expressão do fenômeno. Na sequência procurou-se intuir as essências a partir das unidades de significado e, por fim, constituíram-se as dimensões mais significativas do fenômeno, atingindo os cinco passos do método. As essências apresentadas e suas dimensões constituíram a base para a compreensão e interpretação das informações a partir das falas das entrevistadas e anunciaram a comprovação da problemática apresentada por esta tese que investigou as DCS como fonte potencializadora de uma cultura e educação para a paz a partir de uma cosmovisão estética pautada na formação para a sensibilidade.

A maneira em que foram organizados para a reflexão e a simbologia escolhida para sua representação cartográfica foi baseada em Wosien (2000; 2002a), que considera a cruz no círculo como “símbolo de união dos opostos e o esquema estrutural para o percurso anual do sol, assim como de todo o crescimento, aponta também para uma consciência fora do tempo-espaço” (2002a, p. 52).

Para Wosien (2000, p. 44), “a cruz é um símbolo essencial, um símbolo primevo proveniente de dias remotos”. Quanto aos eixos que desenham a cruz, o vertical significa o eixo do tempo, o qual indica uma direção, um caminho, um objetivo; e o horizontal, o do espaço. Então, espaço e tempo constituem o sistema de coordenadas do nosso destino, ao qual estamos sujeitos. No centro da cruz cruzam-se os dois eixos. O eixo transversal projeta-se espacialmente de mim para o outro, do Eu para o Tu, do Eu para a Alteridade. A cruz no círculo da dança representa os quadrantes do ano: primavera, verão, outono e inverno. Ao encarnar a cruz, o centro de vivência é o coração.



SER E ESTAR SENSÍVEL, EMOÇÕES E SENTIMENTOS



Cada uma das essências representadas na cruz constitui-se das seguintes dimensões:

A IMPORTÂNCIA DO GRUPO



- ∞ Acolhimento e aproximação
- ∞ Cuidado de si e do outro
- ∞ Confiar e sentir-se parte do grupo

SER E ESTAR SENSÍVEL, EMOÇÕES E SENTIMENTOS



- ∞ O (re) encontrar-se, fortalecer e celebrar
- ∞ Inteira e totalidade, caminhos para a paz

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA



- ∞ Recordações
- ∞ Crianças e adolescentes: risos e choros
- ∞ Brincar, brinquedos e brincadeiras

DANÇA CIRCULAR E ESPIRITUALIDADE



- ∞ Mandala: relação exterior e interior
- ∞ Energia do círculo: densa e sutil
- ∞ Dança e meditação

7.1 A importância do grupo

Esta essência – a importância do grupo – foi aflorando à medida que as falas das entrevistadas foram manifestando a condição de pertencimento ao grupo, de trocas e da crescente familiarização com as pessoas que compunham os distintos grupos. Em diversas falas foi possível perceber que o grupo foi base e sustentação para os momentos de desequilíbrio emocional e relacional, aspectos esses vividos dentro e fora da oficina.

O grupo expressa a ideia de coletividade, de cooperação, de ajuda mútua e de estabelecimento de laços de proximidade e afinidade. A respeito de afinidade, Artur da Távola¹ [1936-2008], através de trechos de sua poesia, diz:

A afinidade não é o mais brilhante, mas o mais sutil, delicado e penetrante dos sentimentos. E o mais independente. Não importa o tempo, a ausência, os adiamentos, as distâncias, as impossibilidades. Quando há afinidade, qualquer reencontro retoma a relação, o diálogo, a conversa, o afeto, no exato ponto em que foi interrompido. Afinidade é não haver tempo mediando a vida [...] Afinidade é ficar longe pensando parecido a respeito dos mesmos fatos que impressionam, comovem ou mobilizam. É ficar conversando sem trocar palavra. É receber o que vem do outro com aceitação antes do entendimento. Afinidade é sentir com. Nem sentir contra, nem sentir para, nem sentir por [...] Sentir com é não ter necessidade de explicar o que está sentindo. É olhar e perceber. É mais calar do que falar, ou, quando falar, jamais explicar: apenas afirmar [...] Compreende sem ocupar o lugar do outro [...] É conversar no silêncio, tanto das possibilidades exercidas, quanto das impossibilidades vividas. Afinidade é retomar a relação do ponto em que parou, sem lamentar o tempo de separação. Porque tempo e separação nunca existiram. Foram apenas as oportunidades dadas (tiradas) pela vida, para que a maturação comum pudesse se dar [...].

Em busca de significado para grupo, Pichon-Rivière define-o como um conjunto de pessoas, ligadas no tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe explícita ou implicitamente a uma tarefa, interagindo para isso em uma rede de papéis, com o estabelecimento de vínculos entre si (1998). A contribuição de Pichon-Rivière vem traduzir a constituição dos grupos que, formados a partir da proposta de DCS, passaram a estar ligados internamente no intuito de vivenciar as DCS.

As danças dos povos já traziam em sua essência o encontro, a aproximação, a ligação tênue do contato das mãos, dos olhos, do passo na roda da vida. O pertencimento e a acolhida grupal para a celebração das danças foram traduzidas na fala de Ostetto (2006, p. 159):

¹ Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NTE1ODc0/>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

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

A citação anterior reafirma o potencial das DCS no estabelecimento de relações e do vínculo entre pares, andando, caminhando, dançando juntos. A teoria do vínculo de Pichon-Rivière dá suporte às ideias de Ostetto, principalmente quando esse vínculo está associado à comunicação e aprendizagem, produto das relações estabelecidas ao longo da oficina. O autor afirma que “o vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa; através da relação com essa pessoa remete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e espaços determinados” (1998, p. 31).

Como focalizador das DCS percebi que o trabalho com grupos distintos possibilitou a condução de situações singulares e muito particulares, de conquistas, de abertura para possibilidades de autoria, de cidadania, de desconstrução de situações estigmatizadas, de confronto de identidades e dificuldades, mas a abertura de caminhos para a solidariedade, amizade, comunhão, união e fraternidade. Barros (2009, p. 313) afirma:

[...] o que fazemos de práticas grupais, cunhando, entretanto, outro sentido: praticar-experimentar-grupalidades-coletivas. Grupalidade, multiplicidade não-entificada, produção de devires. Trabalho-em-grupo, onde o “em” salta como mola, não mais se apegando às ligações entre pessoas, mas escapando delas, convocando-as em seus estranhos-estrangeiros seres. Em-grupo, devir-grupo: criação de focos de desindividualização, mutações que não advenham identidades totalizadoras. Grupo sim. Por que não? Grupo-dispositivo, instrumento de nossa caixa de ferramentas na produção da heterogênese, em modos de subjetivação que escapem do modo-indivíduo.

O apontamento feito pela autora retoma o sentido do todo no grupo, na grupalidade, e instaura o devir – no sentido de movimento e visão diferenciada de liberdade e criação. É projetar novas singularidades a cada encontro e não apenas compreender o outro ou mesmo desenvolver com ele unicamente um elo de solidariedade, de ajuda humanitária e de fraternidade.

Ingressar no domínio do devir é estar compondo em nossos corpos algo de inusitado a partir do encontro com o outro, embarcando constantemente em possíveis linhas de fuga desterritorializantes.

7.1.1 Acolhimento e aproximação

Ao propor a oficina de DCS para o grupo de educadoras e para o grupo de idosos do projeto institucional, não imaginava a repercussão que causaria entre as participantes. Os primeiros contatos com os grupos foram de certo distanciamento. Pude perceber que, por tratar-se de uma proposta “nova” para elas, havia certa curiosidade, mas não sabiam do que se tratava. Deméter em sua fala resgata um pouco essa condição: “eu tinha curiosidade, muita curiosidade, mas eu não sabia como eram as danças circulares [...] então, só o que eu imaginava era que era em círculo, que eu tinha ideia de que a coisa ia acontecer em círculo, mas mais eu não sabia o que que era, porque era uma coisa nova”.

No intuito de minimizar qualquer sensação desagradável, principalmente nos primeiros encontros, apostei em uma metodologia de trabalho que pudesse acolher e aproximar as participantes, motivo pelo qual incluí no ritual dos encontros (rodas) a sensibilização. O objetivo foi criar um ambiente favorável à acolhida, um espaço agradável, limpo, ventilado, aromatizado com essências suaves e com o centro contendo elementos e cores marcantes. Brígida destacou a importância da acolhida: “o focalizador, o orientador ele nos esperava sempre com uma sala muito bem preparada, muito bem harmonizada, com as cores, com as velas e isso dava assim, um clima muito bom, a gente sabia que estava sendo esperada”. O comentário tecido por Brígida tem continuidade e destaca a importância da preparação do focalizador, da fundamentação que havia no trabalho e do aconchego da sala.

Para Iemanjá, os momentos vivenciados no grupo através das DCS foram importantes porque

ao mesmo tempo que acolhe né, encanta [...] encantamento é difícil explicar essa palavra né, o fato de eu estar ali né, eu nunca imaginei que ia participar da dança circular. Só o fato de eu estar participando me encantou, aquela coisa de ver pessoas diferentes, idades diferentes, pessoas alegres, pessoas né, felizes dançando, isso me encantou [...].

Iemanjá participou de todos os encontros (rodas). Recordo-me que logo nas primeiras rodas senti-a longe, pensativa, introspectiva, mas sempre atuante e disposta a aprender e a fortalecer o grupo. Em sua entrevista denominou-se “uma pessoa muito fechada”, mas que, com o passar das vivências, conseguiu partilhar e “consegui sair dentro de mim”, conforme ela mesma relata. Iemanjá expressa também seu contentamento com o focalizador e com o grupo. Sobre o focalizador ela diz: “[...] pra mim tu me fez melhor, com os teus ensinamentos,

com as tuas palavras, com as mensagens, com o teu acolhimento também”, e em relação ao grupo: “[...] o grupo, como eu falei, o acolhimento e o encantamento de todos né”.

Nas falas das entrevistadas é sensível a importância do acolhimento como primeira instância da participação na oficina. Na literatura o termo acolhimento é muito utilizado nas práticas relacionadas à saúde, na humanização do sistema público de atendimento e como estratégia de interferência nos processos de trabalho. Na esfera educacional a palavra acolhimento é utilizada principalmente na educação infantil, momento em que a criança passa a frequentar o espaço de educação formal (creches ou escolas). Entretanto, a título de informação, buscando a etimologia da palavra “acolher” encontrei o significado a partir do termo *ACOLLIGERE*² que em latim significa “levar em consideração, receber, acolher, de ad, “a”, mais *COLLIGERE*, “reunir, juntar”, este formado por *COM*, “junto”, mais *LEGERE*, “reunir, coletar, recolher”.

Na oficina de DCS o acolher esteve relacionado a uma postura ética, pautada na responsabilidade e no compromisso de receber e tratar com respeito as participantes, bem como atendê-las em suas individualidades, diferenças e no modo de viver, sentir e estar presentes naquele espaço e tempo.

A questão da aproximação foi outro aspecto que esteve presente nos discursos das entrevistadas, como também no caso das educadoras o fato de estabelecerem contato diário, ainda que profissional, foi de suma importância para sintonizar ainda mais as relações interpessoais. Afrodite discorre:

O grupo muito bom, porque são pessoas que você conhece há muito tempo e que tem uma vivência diária e que uma sabe das dificuldades de vida da outra e que abrem o coração uma para a outra que, nós somos um grupo muito coeso e uma dá apoio a outra. Eu acho isso, mostrou que, que o grupo que tirou um tempo de sua vida para fazer aquilo ali é porque precisou e porque queria e porque tinha alguma coisa a ver com aquilo ali.

Ártemis pondera em seu depoimento que “a oportunidade de conviver essas semanas com essas pessoas e ter esse contato, ficar ali de mãos dadas, passa uma energia tão boa, que isso aí foi de maior significado pra mim”. Ártemis se considera uma pessoa de contato. Ela conta que em algumas situações envolvendo o contato, as pessoas ficam apavoradas com a forma de abordagem que faz, porque, segundo ela, nem todo mundo é receptivo. Considera-se uma pessoa de fácil relacionamento, gosta muito de abraçar, de pegar, com os alunos também. No entanto, ela pondera que na escola algumas pessoas têm dificuldade e não gostam muito

² Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/acolher/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

disso. Cita como exemplo algumas professoras dos anos iniciais que têm medo desse contato e que a oficina de DCS foi uma oportunidade, porque “você ter que segurar na mão de uma pessoa o tempo todo, né; tem gente que tem até medo de dar a mão, de ficar segurando na mão de alguém e ali, não sabe, e a pessoa tem que relaxar e se soltar, eu acho que foi uma aprendizagem pro grupo em si”.

Deméter pontuou um desejo pessoal que foi sendo expresso também em algumas falas na sala dos professores ao longo da realização da oficina. A cada encontro (roda) fazia questão de manifestar no coletivo dos professores o quão gratificante e importante eram aqueles momentos. Disse ela:

Eu gostaria que todo o meu grupo de trabalho que hoje eu estou pudesse participar, pudesse viver essa entrega que a gente viveu; que através do grupo a gente fortaleceu a energia, a relação nossa; a gente conheceu muito mais uma a outra; consegui apoiar mais uma a outra; e, eu acho que esse papel o grupo fez.

Na escola Deméter ocupa uma posição de gestão e por esse motivo seu desejo que o grupo de profissionais da escola participasse da oficina poderia vir a auxiliar nas relações interpessoais e de trabalho.

As participantes do grupo de idosos do projeto institucional também destacaram a aproximação como um aspecto relevante. Hemera, que passou a fazer parte do grupo após o início da oficina, confidenciou que sozinho tudo é mais difícil. Ela atribui a aproximação

porque a gente se vê no grupo, eu me espelho em ti, eu me espelho na Nêmesis, eu me espelho na Gaia, eu me espelho na Iemanjá, eu me espelho naquela outra senhorinha que tem problema no joelho, não lembro o nome, naquela outra que chorou, naquela que se emocionou, sabe, todas, porque todas sou eu, né, aquela frase; todos somos um, é pura verdade.

Para Nêmesis a aproximação esteve pautada na “força de nós querer chegar até o fim, vencer aquilo, aprender, não era a quantia de pessoas que interessava [...]”. Já, segundo Iemanjá, a aproximação permitiu “[...] enxergar pessoas diferentes, os jeitos diferentes, que às vezes no dia a dia a gente não enxerga nada, a gente só pensa e, fazer, fazer e não enxerga as pessoas ao nosso redor, lá eu consegui enxergar, olhar nos olhos, abraçar, coisas que no dia a dia eu não faço”. E por fim, no olhar de Gaia, a aproximação foi importante “porque sempre é bom a gente fazer novas amizades, né, foi importante sim”.

7.1.2 Cuidado de si e do outro

A dimensão do cuidado de si e do outro revelou, por parte das participantes, uma característica ímpar. Boff (1999) sintetiza o cuidar como a oposição ao descuido e ao descaso. No entendimento desse autor, “cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (p. 33). O cuidado esteve presente em todos os encontros (rodas), desde o momento da preparação do espaço para a vivência até a despedida. O cuidado foi expresso nas situações em que os sentimentos e as emoções de choro, nervosismo, insegurança, certezas e incertezas fizeram parte da relação tônico-emocional dos grupos. As expressões de interesse e preocupação quando uma participante não havia estado em determinado encontro revelavam a necessidade de cuidar, mesmo na ausência. O cuidado faz parte da natureza do ser humano, está em seu DNA, assim como a maneira de ser cuidado revela a condição decisiva de como é o ser humano.

Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, define, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?). O cuidado há de estar presente em tudo (BOFF, 1999, p. 34).

O cuidar de si e do outro revelou uma atitude inusitada ao longo dos encontros, principalmente no grupo de idosos do projeto institucional. Falo de Nêmesis. Ao encerrar o segundo encontro (roda) ela se dirigiu até mim questionando-me se poderia convidar algumas pessoas para fazer parte do grupo, respondi sem hesitar que sim, que era um espaço/momento aberto para receber e acolher. Numa atitude de zelo e atenção, Nêmesis foi trazendo a cada semana uma nova participante, dentre elas Hemera e Gaia. Durante a entrevista ela revelou que sentiu que as danças poderiam trazer cura para as pessoas: “eu percebi isso, por isso eu comecei a arrastar gente pra lá”. Quando questionada sobre como ela havia percebido isso, afirmou:

Eu percebi, eu senti assim no meu corpo e eu percebi que a dança ia despertar isso pras pessoas, a Gaia, a Gaia eu arrastei pra lá, a Gaia é cheia de problemas. Gaia vamo pra lá! É muito bom! Tu vai ficar bem, tu vai ficar feliz, tu vai tirar essas coisas que tu tem de tempo, de mágoa, de problema com a mãe, com isso, isso vai te curar [...].

Em outra circunstância o cuidado de si e do outro evidenciou uma situação trazida por Hemera, resgatada de momentos vivenciados no seio da roda:

[...] quantas vezes precisamos dar dois passos pra trás pra dar um pra frente e esperar o nosso companheiro né, no momento dele, de repente um tá mais adiantado, outro tá mais atrasado, então ter esse entendimento e uma coisa de fraternidade, de união né, de colaboração; que às vezes a gente tá meio atropelada e o outro tá vindo ainda né, então tem que ter paciência e esperar um pouco mais.

A compreensão sobre o ter que esperar, ceder, andar mais rápido, segurar o passo, são percepções inerentes à roda, todavia não são verbalizadas pelo focalizador; são posturas que vão sendo tomadas pelos participantes ao longo das danças e sem a interferência externa, vão sendo naturalmente interiorizadas. O próprio andamento da roda na dança segue um fluxo circular, uma harmonia, que, ao ser interrompida, não condizendo com a ordem dos passos e da coreografia, é percebida e necessita ser organizada. É desse cuidado que Hemera fala. A preocupação repousa também no cuidado para que haja na roda certo conforto para os participantes, sem acidentes no percurso da dança, ou que possa acarretar qualquer mal-estar.

Ártemis considera-se muito preocupada em aprender as coisas, em fazer corretamente. Foi possível observar ao longo da oficina que ela “mergulhou de cabeça” na vivência das danças. O que Ártemis considera preocupação, entendo ser compromisso e desvelo no que faz, pois em seu trabalho demonstra organização e é bastante dinâmica. Quanto ao cuidado de si e do outro, Ártemis corrobora afirmando: “[...] eu tinha essa preocupação de acertar o passo, tu percebeu isso, né, tinha que acertar o passo e além de me preocupar comigo e me preocupar com as outras, que as outras tinham que acertar o passo, tanto que muitas vezes eu parei a dança pra ensinar, né, principalmente ali a Brígida [...]”.

Brígida passou por inúmeras situações adversas enquanto participava da oficina: problemas de saúde e relacionamento na família, problemas profissionais, entre outros. Por essa razão deixou de frequentar algumas rodas, duas no máximo, porém ela sabia da importância das DCS e do grupo para auxiliar na superação desses momentos. Na entrevista ela disse: “teve um dos dias que eu estava muito ruim e que tinha pensado naquele dia em não participar, inclusive eu já estava indo pra casa; tive o apoio do grupo para permanecer e depois da roda eu saí super aliviada, saí muito bem”. Anterior ao início do encontro (roda) Brígida externalizava cansaço corporal. Era visível em seu semblante olheiras acentuadas, pele cansada, energia física e psíquica baixa. O corpo parecia não responder mais. Cuidar de si significa cuidar de nosso corpo?

Implica cuidar da vida que o anima, cuidar do conjunto das relações com a realidade circundante, relações essas que passam pela higiene, pela alimentação, pelo ar que respiramos, pela forma como nos vestimos, pela maneira como organizamos nossa casa e nos situamos dentro de um determinado espaço ecológico. Esse cuidado reforça nossa identidade como seres nós-de-relações para todos os lados. Cuidar do corpo significa a busca da assimilação criativa de tudo o que nos possa ocorrer na vida, compromissos e trabalhos, encontros significativos e crises existenciais, sucesso e fracassos, saúde e sofrimento. Somente assim nos transformamos mais e mais em pessoas amadurecidas, autônomas, sábias e plenamente livres (BOFF, 1999, p. 145).

Deméter é uma mulher determinada, apesar de ter superado em partes a maioria dos conflitos e fantasmas que povoaram sua infância e adolescência. Talvez de todas as participantes seja a que mais dispensa cuidados com sua saúde: segue uma alimentação orgânica, exercita-se regularmente e pratica meditação e *Yogaterapia*. Deméter não explicitou em sua fala questões de cuidado com o outro, apenas lamentou que algumas colegas não se permitiram, não tiraram um tempo para si, pois a oficina não implicava uma obrigação, mas busca de autoconhecimento. Ela atribuiu “medo” aos colegas que não aderiram à oficina. Sobre isso ela frisou: “tem medo porque vai mexer com as emoções, a gente sabe disso, mexe com as energias, mexe com a emoção”.

Não houve nenhum impedimento de idade, gênero, cor ou religião para a participação na oficina. O convite foi extensivo a todas as pessoas que compunham os grupos. Portanto, o cuidado de si pode ser considerado um compromisso permanente ao longo de toda vida, não tendo tempo, nem idade determinada, podendo ser iniciada em qualquer momento da vida do ser humano, não sendo considerado nem muito tarde, nem muito cedo para ter cuidado consigo mesmo, com a própria alma. Na arte de cuidar de si e cuidar do outro, precisamos ficar atentos para a estética de si, que não contempla o culto exacerbado da aparência física, mas como organização de nossa morada interior, do nosso *ethos*. Defendo uma estética voltada para a essência do cuidar, com sensibilidade, com afetividade, transpondo padrões e modelos de ação obsoletos, inaugurando, assim, uma Cosmovisão guiada por ideais de justiça, amor, paz, cooperação, solidariedade e fraternidade.

7.1.3 Confiar e sentir-se parte do grupo

“Ah! Eu tinha medo de não conseguir acompanhar o ritmo, o ritmo da dança e eu ficar fora [...] mas assim, eu tenho uma dificuldade de me sentir parte do grupo, então, quando eu comecei as Danças Circulares, eu pensei, não vou acertar o passo, eu não vou conseguir acompanhar o grupo [...]”. A revelação de Deméter diante do medo de sentir-se excluída do

grupo não foi sentida pelo coletivo de educadoras, nem por mim enquanto focalizador. Conheci a história de Deméter somente a partir da entrevista. Ao relatar acontecimentos muito particulares e íntimos, “esvaiu-se” em prantos. Sua vida foi permeada por muitos conflitos: rejeição, depressão, rebeldia, teimosia, raiva, porém, foi corajosa ao romper com algumas questões. Hoje entende e respeita esses sentimentos. Ao longo das vivências Deméter relata:

Consegui me sentir mais parte do grupo, que é uma coisa assim que, eu sei que é uma limitação que eu venho conquistando né, não me sinto parte, ou eu me sinto parte ou logo me desfaço daquela parte. Eu me senti com a dança circular, eu consegui trabalhar isso também em mim, fazer uma entrega grande e uma abertura muito grande [...].

A confiança reforça a ideia de segurança e a sua falta, o medo. O medo sentido por Deméter nos primeiros encontros (rodas) causou insegurança, que não foi percebida e nem sentida corporalmente em seus gestos e posturas, talvez pela estrutura física forte e robusta não demonstre sua insegurança. Em “Medo Líquido”, Bauman considera o medo “um sentimento conhecido de toda a criatura viva” (2008b, p. 9). Para o autor, os seres humanos, diferentemente dos animais conhecem um medo de “segundo grau” ou um “medo derivado”. Esse “medo derivado” se caracteriza por orientar o comportamento havendo ou não uma ameaça evidente.

O ‘medo derivado’ é uma estrutura mental estável que pode ser mais bem descrita como o sentimento de ser suscetível ao perigo; uma sensação de insegurança (o mundo está cheio de perigos que podem se abater sobre nós a qualquer momento com algum ou nenhum aviso) e vulnerabilidade (no caso de o perigo se concretizar, haverá pouca ou nenhuma chance de fugir ou de se defender com sucesso; o pressuposto da vulnerabilidade aos perigos depende mais da falta de confiança nas defesas disponíveis do que do volume ou da natureza das ameaças reais) (BAUMAN, 2008b, p. 9).

A questão do “medo derivado” explicitado por Bauman diz respeito à visão de mundo internalizada pelo ser humano que incluem a insegurança e a vulnerabilidade como eventos cotidianos e atua como um dispositivo, não havendo nenhuma ameaça preeminente, ou seja, o “medo derivado” nada mais é do que autodefesa.

Afrodite também destaca a questão da confiança no grupo:

[...] a gente evoluiu muito, no começo eu via, algumas colegas tinham um pouco de dificuldade no ritmo, mas isso foi melhorando a cada encontro porque você acaba observando o colega, você acaba confiando mais no colega e o colega também confia em você, e eu acho que isso é importante, porque a gente precisa disso, confiança é tudo [...] eu acho que a gente evolui muito nesse sentido, de confiar uma

na outra, por isso o grupo, porque a gente se conhece e quem ainda não se conhecia muito, acabou se conhecendo muito mais nos encontros.

Hemera destacou que as participantes do grupo de idosos do projeto institucional sentiram-se parte do grupo em virtude de que “sintonizaram com a energia, com a tua proposta, com a proposta da dança, sintonizaram com a tua pessoa, com o teu ser, né, e com a roda, com o grupo, afinal, as pessoas não voltam”.

Para Iemanjá a confiança partiu inicialmente em virtude de uma atitude do focalizador que culminou com o sentimento de pertença no grupo. No encontro (roda) doce sabor da infância, Iemanjá relatou um conflito que viveu no período da infância e destacou o lado positivo de ter socializado isso, pois a partir daquele instante passou a sentir-se parte do grupo:

Desde o dia aquele que você falou: Iemanjá! Hoje você é a dona da roda! Naquela questão que não me deixaram brincar de roda porque eu era pobre e eu estudava num Colégio de Freiras, como bolsista. Então ali eu me senti acolhida, eu me senti bem, até tu disse: – quem é a dona da roda? – é a Iemanjá! Então isso me fez eu sentir também acolhida pelo grupo, no chegar, na dança, boa tarde e abraçar, e tudo isso assim me senti acolhida pelo grupo em todas as vezes [...].

O episódio retratado por Iemanjá tocou-me profundamente enquanto homem, ser humano, educador, focalizador e responsável naquele momento em conduzir o grupo. Ao contar seu medo para o grupo, Iemanjá rompe com o silêncio e anuncia sua libertação. Daquele momento em diante nasce uma “nova” Iemanjá e, por causalidade, desprovida de segundas intenções, recebe esse pseudônimo. A mãe, deusa Iemanjá, majestade dos mares, rainha dos oceanos, regente dos lares, protetora da família, assim designada pelo Candomblé, assemelha-se a Iemanjá desta pesquisa pelo fato de ter se tornado viúva, como ela mesma diz, “sem aviso prévio, da noite para o dia”, e isso fez com que ela enxergasse a vida diferente, melhorar como pessoa, afinal, tornou-se referência para os dois filhos.

Brígida pontua que o confiar e o pertencer ao grupo deram-se em função do fortalecimento grupal.

Nosso grupo era um grupo pequeno, né, a maioria já se conhecia, são pessoas assim que estão sempre apoiando umas as outras, a maioria conhecia assim os problemas das colegas, mas mesmo assim, eu acho que serviu de fortalecimento das relações, porque teve momentos assim que cada uma conseguiu colocar pra fora o que tava sentindo, o que aquele momento a fazia lembrar [...].

Ártemis realizou alguns investimentos no sentido de que confiassem em si na roda. Na entrevista ela desabafou:

Difícilmente eu fiquei com a mesma pessoa do lado, eu não sei se foi por acaso ou proposital, mas você ali no momento você tem que pegar e você tem que ficar com essa pessoa e quer queira, quer não, quando você dá a mão, você passa energia e eu procura passar energia boa. Quando eu tava do lado de algumas pessoas eu dizia: tu vai receber essa minha energia boa, nem que você tenha um quesinho comigo [...].

Tais provocações foram investimentos feitos movidos por conflitos ocorridos na relação professora x supervisora, no sentido de aproximar e desconstruir significados em relação aos aspectos pessoais.

O conteúdo das falas das entrevistadas contempla aspectos relevantes da ordem das relações interpessoais e, nesse sentido, é possível afirmar que as relações são construções sociais e se aproximam aos significados de afeto, aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfações pessoais. Segundo Placco (2004, p. 11),

habilidades de relacionamento interpessoal e social, são como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau de amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura – constroem-se assim processos identitário. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela.

A convivência grupal nem sempre é uma condição confortável a todos os seres humanos. A timidez, a vergonha e até mesmo a exposição podem ser fatores que dificultam o estabelecimento de relações e ampliação dos laços de amizade; contudo, o contato permanente, quase que diário, possibilita que paulatinamente essas pessoas consigam ir rompendo com as amarras que as colocam nessa condição e aos poucos vão construindo laços de proximidade e pertencimento.

7.2 Ser e estar sensível, emoções e sentimentos

Esta segunda essência – ser e estar sensível, emoções e sentimentos – foi manifestando-se das dimensões constituídas pela maneira como as entrevistadas se colocaram diante da vivência das DCS e do contato que fizeram com o grupo e dos significados que atribuíram para a oficina. As atividades desenvolvidas na oficina envolveram dança, música,

expressão do corpo e da alma; deram principalidade ao movimento, à vivacidade de emoções e sentimentos; a criatividade oportunizou a participação coletiva e um encontro com a *educação estética* (ou educação do sensível). Nas palavras de Duarte Júnior (2000, p. 191),

a educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos.

Dito em outras palavras, a educação do sensível compreende a dimensão do sentimento da vida, o que implica em entendê-la nas diversas dimensões: científica, artística, lógica, corporal, enfim, não há uma explicação plausível para reduzir o contato com a realidade apenas por uma dessas dimensões, assim como tratar o fenômeno estético pelo viés reducionista do discurso teórico e interpretativo. É necessário vivê-lo na capacidade sensível do ser humano, no despertar, e exercitar a sensibilidade, na práxis dos sentidos, na inteireza da vida que se vive. Já dizia Maffesoli (1998, p. 53):

Assim se exprime a sinergia da razão e do sensível. O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio a parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir a reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis.

É sobre essa ordem do afeto, do emocional e do afetual que fala Deméter: “eu tinha consciência de que era uma coisa que ia mexer com as minhas emoções, com a energia, eu tinha consciência disso”. Ela fala da oficina, das DCS, do exato momento em que foi percebendo que “[...] sentia uma leveza, uma entrega, uma emoção, um êxtase, eu chorava, mas era de contentamento, não era de tristeza, era de alegria, de estar naquele grupo, de estar compartilhando, de estar trabalhando a minha energia, acho que multiplicando ela”, e ao longo da entrevista foi trazendo questões pessoais relacionadas à reflexão e tomada de consciência da dimensão sensível que viveu: “[...] essa caminhada de autoconhecimento, de energia, de sentir isso tudo, acho que isso é poder pra mim”.

Gaia também compartilhou momentos em que suas emoções afloraram, segundo ela, “[...] teve momentos que eu me emocionei assim, porque vieram à tona coisas da minha vida que eu consegui exteriorizar e aquilo me ajudou a me acalmar, a me harmonizar mais [...]”.

Brígida ressaltou que a emoção, o sentimento que esteve presente ao longo dos encontros (rodas) foi o “de paz, tive a sensação de paz, tranquilidade, paz [...]”. O sentimento de paz vivido por Brígida é explicado por Weil (1990) e Maldonado (2012) quando afirmam que o princípio da paz é um estado de consciência, quer dizer que a paz é uma construção que se inicia dentro de cada um, em cada ser humano, em cada grupo, tribo, comunidade ou nação. Diante de tantos conflitos vividos por Brígida, a oficina de DCS foi um momento positivo.

No transcorrer dos encontros (rodas) Afrodite teve sensações prazerosas, emoções que a fizeram ser e sentir.

[...] a música e a dança fazem parte da minha vida, eu gosto disso e pra mim isso era importante [...], eu acho que pelo fato de ter um aroma bem tocante, bem chamativo, a cor, as luzes, as velas, isso ajuda muito [...], você se concentra naquela simbologia e você sente aquele aroma, porque são todos os sentidos que você tem ali, você junta todos os sentidos, o tato, a mão do teu colega, o aroma da vela perfumada, o teu cérebro entra naquilo ali e eu acho que te faz... não se fala muito, a fala fica um pouco de lado [...].

A esse respeito Wosien (2002a, p. 59), esclarece:

Segundo um entendimento tradicional, os seres humanos ligam seus cinco sentidos também aos elementos: o sentido do tato com o éter, o sentido da visão com o fogo, o sentido do olfato com a terra, o sentido da audição com o ar, o sentido do paladar com a água. O ser humano vivencia o acesso aos ritmos da vida, assim como os da dança, pela audição: aquilo que for escutado, por sua vez, conecta-o com o espaço, que produz ritmos e sons. O ser humano se torna um dançarino quando se deixa emocionar pelo que escutou (2002a, p. 59)

O relato de Iemanjá traduz as TRANSformAÇÕES pessoais a partir das DCS e do despertar e do exercício da estética: “eu sou mais sensível ao mundo, as pessoas, aprendi a me doar um pouco mais, que, eu era muito, pensava muito em mim [...], eu consigo agora enxergar essas pessoas, ouvir essas pessoas, ouvir essas pessoas melhor, fiquei bem mais sensível as pessoas e ao mundo ao meu redor”.

Para Hemera, a oficina de DCS significou o sentir, “a emoção, emoção do coração, a energia do grupo, ah, como vou dizer, assim ó, apesar de ser no grupo, eu fecho o olho eu me desconecto do grupo, mas eu estou ao mesmo tempo no grupo e eu na minha individualidade, então, coração”. Segundo Hemera, a alegria também foi outro sentimento a florado na oficina.

A impressão trazida por Némesis remete ao primeiro encontro: “quando eu fiz a primeira dança eu saí praticamente emocionada, porque foi uma coisa que me trouxe algo bom na hora, parece que me alimentou, porque eu vi que participava da vida, da alma e do

corpo, isso fez funcionar tudo assim na hora, isso me deu uma emoção muito grande [...]”. A entrega de Némesis ao longo dos encontros foi perceptível, mas uma fala em sua entrevista chamou-me a atenção, pois ela revelou que certo dia, ao retornar para casa, ao término de um dos encontros (rodas), lhe aflorou a vontade de continuar chorando. Contou ela que chorou em muitas danças, todavia isso não se tornou visível entre as participantes e nem a mim focalizador. Questionei Némesis sobre o porquê de seu choro, eis o que ela disse: “ chorei porque aquilo mexia com os meus sentimentos”.

7.2.1 O (re) encontrar-se, fortalecer e celebrar

Inúmeras foram as formas de encontro, reencontro, fortalecimento e celebração ao longo da oficina de DCS. Nesse sentido, Bonetti (1998, p. 116) corrobora afirmando:

Dançar é celebrar. É a demonstração dos sentimentos quando as palavras são insuficientes. É a manifestação do instinto de vida que busca encontrar o êxtase da unidade primeva. É a união, o encontro entre o corpo e a alma, criador e criação, uma volta ao *Ser Uno* de onde tudo emana.

A dança “*Ena Mythos*”, vivenciada no quarto encontro (roda) sob a temática do amadurecer, foi coreografada por Bernhard Wosien como meio de celebrar a vida. O simbólico dessa dança é: eu vou ao encontro do outro e celebro; eu dou espaço para o outro e celebro, eu caminho com o outro e celebro. Hemera recordou esta dança em sua entrevista, disse que gostou muito dela, pela sua vibração. Ela relata também que, além da vontade explícita que sempre teve em praticar dança circular, era uma meta em sua vida, porém parecia estar distante. Ela partilhou que, além da curiosidade e do entusiasmo contagiante do focalizador, estava à procura “de se reencontrar, de ter essa sintonia com o grupo, sair do individual, né, as pessoas estão a procura disso, de viver assim, de querer mais paz, mais luz, mais entendimento”.

A celebração para Hemera esteve presente em outras danças das quais recordou: “[...] a oração de São Francisco [...], aquela do cesto eu acho linda, ela representa a grandeza das pessoas estarem abraçadas, unidas, né, com o mesmo intuito, tu falou que era a festa da colheita, né, a gratidão seria, celebrando”.

Para Gaia, a partir do momento em que passou a estar consciente de seu estado atual e de sua natureza, o (re) encontro se deu: “mas eu tenho começado a ficar mais harmonizada, mais calma, acho que foi um grande ganho que eu tive com tudo isso”.

Na experiência de Afrodite, o (re) encontro e o fortalecimento se deram a partir do momento em que

você entrava e a porta se fechava, tudo o que ficou lá fora ficou, o que importava era daquele momento em diante, aquele período que você estaria lá dentro da sala, eu acho que isso pra mim foi muito bom, foi assim, momentos de desligar de todos os problemas que me envolvem e de tudo, da correria do dia a dia, da família, dos filhos, de todas as preocupações que tem; lá dentro isso não existia, lá dentro não, era eu comigo mesma.

Brígida, por sua vez, destaca que a questão do fortalecimento se deu a partir do momento

do dar as mãos, quando começavam as danças, a maneira como se colocava as mãos, se colocar a disposição e o receber né, então esse simples gesto, acho que já é super significativo. Acredito muito no doar-se e no receber, que a vida, acho que é essa via de mão dupla, então acho que esse simples toque já era significativo. Os momentos dos abraços, o momento de colocar a mão no coração de um ligando-se ao outro, então assim, foram momentos muito importantes.

Deméter, ao final de sua entrevista, disse:

A gente precisa disso (referindo-se a oficina de DCS), a gente vive numa relação de trabalho, naquela conturbação e a gente precisa desses momentos [...], me reencontrei e por isso eu tenho uma gratidão muito grande Rodrigo, por você conhecer tudo isso e partilhar com a gente tá, muito grata mesmo [...].

Sob outra circunstância Némesis corrobora afirmando que: “as pessoas estão precisando se encontrar, vão numa academia, vão aqui, vão ali, sem demora tão lá numa igreja religiosa, mal saíram de lá, tão lá em outra; não é a igreja, não é o local religioso, o lugar religioso, está aqui dentro de nós”.

7.2.2 Inteireza e totalidade, caminhos para a paz

As percepções de cada entrevistada foram ficando claras à medida que eram provocadas a externalizar questões subjetivas. Algumas entrevistadas conseguiram falar sobre sua experiência com desenvoltura e fluidez, contudo, algumas se tornavam repetitivas e, em virtude do nervosismo, necessitaram recomeçar a fim de organizar o pensamento. A dimensão que ora se aborda surgiu espontaneamente de suas falas e principalmente pela preocupação com as demandas do mundo contemporâneo relativas à violência, aos conflitos, problemas, ofensas, agressões, pontualmente destacadas.

De acordo com Pozatti (2012), a humanidade vive um momento crítico, tanto físico, quanto psíquico, social, cultural, ambiental e espiritual. Em tais condições o estado atual da humanidade tem-se mostrado insustentável, fazendo com que “os seres humanos afastem-se radicalmente de suas origens existenciais e transcendentais” (p. 144). Para o autor, a busca pela inteireza do ser necessita iniciar por uma educação que respeite as etapas do desenvolvimento do ser humano, entendendo que em cada etapa ele é inteiro. Em cada uma delas ele necessita “aprender a conhecer, a amar, a conviver, a fazer, a harmonizar-se e a ser, de acordo com o seu momento” (POZATTI, 2012, p. 132).

No processo de estruturação da oficina de DCS, uma das preocupações que tomei enquanto educador e focalizador foi pensar numa proposta de intervenção que respeitasse as etapas do desenvolvimento humano das participantes, principalmente porque a oficina mobilizaria habilidades e capacidades motoras que oscilam de pessoa para pessoa. A coletânea das danças foi um momento muito importante, pois era necessário avaliar, sem desmerecer o potencial das participantes, o grau de complexidade dos passos e das coreografias. Por fim, as escolhas refletiram em identificações deste focalizador com as danças e a afinidade com o gestual empregado, bem como o significado para cada encontro (roda) vivenciada.

Foi possível extrair de suas entrevistas falas significativas que traduziram esse estado de inteireza e totalidade. Hemera, ao ser indagada sobre algum aspecto relevante da oficina que gostaria de destacar disse:

no penúltimo grupo, foi assim ó, uma sensação de inteireza, totalidade, me conectei com o meu coração, coisa de inteireza [...], a criança é inteira, a criança é inteireza pura e a gente com o tempo vai esquecendo isso e, nesses trabalhos da roda, da biodança, a gente vai resgatando isso e vai sendo mais light.

Hemera cita a biodança porque busca essa prática para complementar a atividade de massoterapia e *Reiki* que exercita.

Para Brígida, o estado de inteireza e totalidade afirmou-se a partir do significado dado por ela as vivências de DCS:

o significado referente a refletir um pouco, refletir, voltar, repensar um pouco na vida. Vivemos num mundo de muitos atropelos, de muita correria, não temos muito tempo para pensarmos nossas vidas; tirar esse tempo para nos harmonizarmos, nos conhecer um pouco melhor, pensar um pouco do que já passamos, do que já vivemos, retroceder no tempo, esses foram momentos muito importantes porque em cada aula nós tínhamos a oportunidade realmente de parar através da vivência de técnicas da dança para poder pensar a nossa vida.

O discurso de Brígida possibilita percebermos que a dinâmica da oficina compreendeu uma ação educativa voltada à inteireza do Ser no que tange aos ritos que permitem a criação de espaços nos quais o ser humano pode atuar socialmente, bem como potencializar através das danças a construção de uma cultura de paz, tanto nos espaços formais, quanto não formais.

As falas de Deméter, Hemera, Brígida, Ártemis e Gaia ascendem a comprovação da tese anunciada. No início de sua entrevista, Deméter relatou que começou a sentir sua energia muito diferente: “[...] comecei a me sentir muito mais alegre, mais em paz, mais tranquila”. E ao ser questionada sobre que paz era essa da qual havia anunciado, ela disse:

a paz é o estado de êxtase que eu disse, é como se eu contatasse com uma energia muito maior, e esse contato que acontece e eu senti essa energia no momento da dança e do movimento, uma coisa que eu não tenho como descrever, é só sentindo mesmo, eu acho isso, esse sentimento de paz e que eu consigo atingir esse momento de paz; a dança sempre foi uma coisa que me atraiu, mas eu nunca investi [...].

Na sequência de sua fala, ainda relacionando a paz, Deméter anuncia: “a dança me dá isso e eu busco também na meditação, no movimento, no exercício, e eu encontro isso nessas danças circulares, é mais um espaço que eu consigo contatar com essa energia, com essa paz, com esse poder maior”. Antes de encerrar sua entrevista, Deméter relata que além de sentir uma paz muito maior, as pessoas verbalizavam quando estavam ao seu lado: Deméter! Eu senti paz, o teu olhar, porque, segundo ela, seu olhar manifestava ira. Após a oficina de DCS Deméter expõe que: “antes, eu acho que eu era mais triste e não sentia tanto a paz, eu consigo com a dança circular a paz [...]”. A experiência da oficina de DCS para Deméter foi significativa, pois “aprendeu a cuidar bem de si mesma, dos outros e do ambiente. É a expansão da capacidade amorosa” (MALDONADO, 2012, p. 163).

Hemera referiu-se à paz como “estar bem comigo mesma, mesmo no turbilhão dos acontecimentos eu estou bem, eu estou centrada, isso é paz pra mim, eu estou bem, com calma, as vezes sai fora também, não é sempre, mas é isso, acho que a paz é isso, harmonia”.

Brígida anunciou, em sua entrevista, ter sentido tranquilidade e leveza, mas traduziu essas palavras afirmando ter sensação “de paz, tive a sensação de paz, tranquilidade, paz [...]”.

Ártemis qualificou seu caminho de encontro com a paz a partir do momento em que perdoou. Ela verbalizou que no encontro (roda) de cor branca sentiu “paz interior, de sentimentos bons, de alegria, de vida”. Estimulada a significar paz interior ela abordou:

é você ter a capacidade de perdoar o que tu fez, o que te fizeram sabe, o que você fez aos outros e esquecer, porque se você não esquecer é porque você não perdoou né, eu acho que tem isso e não cobrar mais, isso que eu acho que é paz interior, é resolver os problemas e deixar eles no passado, não retomar, se você retoma você não tem paz interior, aí você vive aquele inferno astral.

O conceito de paz evoluiu focalizando a importância da paz interior, não apenas a da paz exterior. A dimensão da paz interior é referendada por Maldonado (2012) e inclui a dimensão espiritual do ser humano, sublinhado como fator essencial para a construção da paz com os outros seres humanos e com o mundo. Pautada numa visão holística, a tríade: pessoa, sociedade e planeta comungam entre si a harmonia. Para Gaia, o significado da oficina de DCS foi

diferente, é único, eu não conhecia, então, aquilo ali traz uma paz, um equilíbrio, um equilíbrio emocional [...], tu fica mais centrado, sabe, a pessoa fica mais centrada, a pessoa volta pra casa com outra cabeça [...], com mais tranquilidade, com mais sabedoria para enfrentar o dia a dia, porque traz como eu já disse e repetindo, traz uma paz, uma harmonia, tanto física como emocional.

Ao ser perguntada sobre o que entende por paz, Gaia responde:

paz tem que tá em primeiro lugar dentro do coração da gente, porque se a gente não está em paz com a gente não transmite a paz pro outro, então, a gente estando em paz consigo mesmo transmite a paz pros outros e isso se propaga e aí de pessoa para pessoa, isso é o que eu entendo por paz.

A fala de Gaia permite uma interlocução com as questões relacionadas à área educativa. Nos espaços de educação formal, não formal e informal, seria pertinente estimular relações de convivência que consolidem o convívio pacífico, através da participação ativa dos envolvidos, na elaboração de propostas que atendam aos interesses de todos, na construção de regras comuns, no fortalecimento do diálogo como ferramenta para a resolução de conflitos, entre outros. Trilhar caminhos para a paz exige um esforço coletivo, um engajamento que transcende interesses políticos e econômicos, afinal, são eles que determinam as relações de poder entre os povos. No preâmbulo da Constituição da UNESCO, de 1945, uma frase chama a atenção: “como as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz”. É como afirma Maldonado (2012, p. 162): “se antes dizia: ‘se queres a paz, prepara-te para a guerra’, agora se diz: ‘se queres a paz, prepara-te para a paz’, preparar-se para a paz é mais difícil do que preparar-se para a guerra”.

7.3 Infância e adolescência

A essência constituiu-se a partir das manifestações realizadas pelas participantes ao longo de suas entrevistas. Em vários momentos retomaram através da linguagem verbal as imagens (visualizações mentais) que povoaram suas memórias relativas à infância e à adolescência. Bachelard considera que há sempre uma criança em todo adulto e que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e pela imaginação. Ele diz também que há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam (1988).

A infância, segundo Kishimoto, é a idade do possível, onde “pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral” (2011, p. 22). A autora complementa sua tese afirmando que

a imagem de infância é reconstruída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, dependendo de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (2011, p. 22).

Baseado em tais convicções e significados, algumas participantes trouxeram em suas falas memórias e imaginários que continuam presentes em seu mundo real, com seus valores e representações.

Na tentativa de ilustrar o período da adolescência e algumas características é possível afirmar que a

adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social (EISENSTEIN, 2005, p. 6).

Tais significações não são no meu entendimento conceitos fechados e finitos, mas conseguem dar indícios desses momentos pelos quais as participantes da pesquisa passaram e que foram rememorados pela oficina.

7.3.1 Recordações

Ártemis em sua entrevista referendou em vários momentos da infância, todas elas vieram em forma de lembranças e recordações durante a vivência da roda “o doce sabor da infância”. Segundo ela,

[...] lembranças muito boas muito boas de minha infância, principalmente com os meus dois irmãos, não com as minhas irmãs, as minhas duas irmãs mais velhas elas casaram muito novas e foram embora, então ficamos os três, eu a menina e os dois meninos, e eles faziam muita coisa por mim na questão do brincar, a gente brigava, a gente se desentendia, mas eles, eles eram os construtores do meu brincar [...].

Para Brígida, o encontro (roda) em que as danças circulares focalizaram o período da infância ela diz que veio muito a sua mente e “revivi como se eu tivesse de novo, foi o momento da infância né, ah, mas só que na infância eram mais as amiguinhas”.

Afrodite também reviveu os momentos de sua infância e recordou muitas coisas, inclusive enfatizou que “[...] tive uma infância muito boa, muito feliz, brinquei muito [...], eu acho que essa dança da infância pra mim foi muito legal [...]”.

7.3.2 Crianças e adolescentes: risos e choros

Alguns episódios dos tempos de criança e de adolescente foram vindo à tona a partir dos relatos nas entrevistas. Ocasões muito particulares, íntimas de cada participante, ora agradável e ora não tão agradável.

Iemanjá contou um episódio não tão agradável que ocorreu consigo ainda criança, ela relatou que:

[...] meu pai fornecia verduras né pras internas né, dessa escola e com isso eu e o meu irmão estudávamos de graça, então, era uma escola tipo de elite né, não é de Santo Ângelo e, na hora do recreio as meninas normalmente brincavam de roda e sempre tinha uma dona da roda. Então tinha que pedir pra essa dona pra participar da roda e numa das ocasiões eu fui pedir pra brincar de roda e a menina, a Juliana que era dona da roda disse que não. Eu me lembro o canto que eu sentei, até a cor do chão que era um granito cinza com umas pintinhas pretas assim, eu lembro que eu me encolhi, eu devia ter em torno de 7-8 anos, eu me encolhi e fiquei muito triste né, até hoje eu lembrando, eu fico lembrando aquela menina, eu sinto ela não ter convidado nem deixado né.

Nesse instante Iemanjá é tomada pelo choro. Na roda Iemanjá relatou a experiência para o grupo, com menos detalhes, não se emocionou como na entrevista, talvez por ter

superado e hoje lembrar com alegria dessa superação. Outro episódio envolvendo a infância foi relatado por Ártemis ao final do encontro (roda) da infância, foi quando se sentou no chão ao redor do centro e dividiu a seguinte história, agora contada em detalhes para o pesquisador na hora de sua entrevista:

[...] uma coisa bem marcante, porque nós tínhamos uma árvore, uma araucária na horta que ela tinha três brotos, e dali, daqueles três brotos saiu a árvore de todo, assim até eu sair de casa, eu estudar na minha juventude, já moça, daqueles três brotos saíram todas as árvores de Natal, cada ano o pai cortava o maior e nós armávamos a árvore, então eu bem lembro assim uma cena que me vem muito na cabeça é esse meu irmão brincando com meu sobrinho no primeiro autorama da história deles, risos... Nós montamos o autorama embaixo, ali na árvore de Natal, na frente né, e eles brincavam ali, então eu tenho muito presente isso. A Páscoa era muito significativa porque a gente que construía os ninhos e teve um ninho que eu procurei sete dias, porque os meus irmãos esconderam tão bem escondido que eu não encontrava nunca.

Ártemis relatou o episódio com muita empolgação, percebi que sua voz irradiava um sentimento de felicidade e contemplação desses momentos que para ela foram significativos e que ainda continuam sendo pela forte ligação com seus irmãos e com a infância.

A adolescência e a infância de Deméter não foram rememoradas com muita alegria, pois segundo ela foram etapas muito difíceis em sua vida. Enquanto relatava seus episódios, o choro esteve presente, embora ela tivesse pensado que isso já havia passado. Ela conta que

[...] ter nascido foi um desafio muito grande, porque a minha mãe não queria mais um filho [...], quem sabe se viesse um menino e não veio um menino veio eu. Ela passou extremamente deprimida, mas muito deprimida, de não querer mais viver, na gravidez. Depois na infância, quando bebê, não era uma criança deprimida, mas depois eu me tornei uma criança muito triste, muito triste, muito chorona e tudo o que me fazia viver era o brinquedo, eu tinha muito espaço para brincar, então eu brincava muito. Quando veio a adolescência por eu ser uma menina ousada, eu sempre fui uma menina ousada e muito metida apesar disso tudo, apesar não, por isso tudo, no que eu me tornei, uma menina assim, quando chegou na adolescência eu bati o pé [...], eu fui teimosa, fui tenebrosa na adolescência [...].

Deméter retoma tais episódios vividos por ela na infância e adolescência e destaca o quanto resiliente tem sido, pois diante de toda a rejeição que sofreu, diante das escolhas e das condições que se submeteu, hoje consegue lidar muito bem com tais emoções e sentimentos por estar em constante busca de autoconhecimento e terapia.

7.3.3 Brincar, brinquedos e brincadeiras

Início a dimensão na tentativa de significar a diferença entre as terminologias brincar, brinquedos e brincadeiras, utilizando autores que não trazem um significado fechado para essas manifestações, mas que permitem pensar sobre como eles podem ser tratados nas diferentes dimensões epistemológicas.

Segundo Brougère (1998), o brincar é uma atividade muito presente na infância e se caracteriza como um dos principais processos em que são desenvolvidas as capacidades e potencialidades das crianças. No mesmo contexto, o autor fala que através do brincar as crianças testam suas habilidades, exercitam seus potenciais e lida com situações de interação social, elaboração de estratégias e resolução de conflitos.

Para Kishimoto (2011, p. 20), o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. O brinquedo permite a representação, a expressão de acontecimentos que evocam a realidade. Um exemplo típico se dá quando uma criança de posse de um cabo de vassoura o utiliza para significar que está andando a cavalo, por exemplo, ou que está se utilizando deste objeto para representar uma espada. A autora entende essa situação como uma relação de substituição, ou seja, de reprodução do que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas e ela complementa: “um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

A brincadeira, por sua vez, é “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo*” (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Tais significados são expressos na fala de Ártemis quando relatou em sua entrevista a sua relação com o brincar, o brinquedo e a brincadeira em investidas na infância, principalmente incentivada por seus dois irmãos:

[...] se eu brincasse de casinha eles fabricavam meus móveis, eles fabricavam a casinha, eles faziam tudo, eles limpavam o terreno, eles construía o meu brincar, se nós fôssemos brincar de carrinho eles construía o carrinho [...], quando a gente ia brincar na beira do rio, que a gente brincava muito na barranca do rio, tinha uma parte assim limpa do meu pai e tinha umas árvores frutíferas, ali a gente brincava, ali a gente passava o dia construindo [...].

As construções, segundo Ártemis, eram realizadas utilizando-se de madeiras e outros materiais disponíveis ao redor do terreno.

Em relação a suas vivências na infância, Afrodite disse que quando era pequena, as colegas maiores a usavam como se fosse uma boneca, porém, na infância, brincava muito na escola, brincava de “ovo choco, de caçador, brincava daquela brincadeira de anel, ah muitas coisas, de puxar, fazer uma fileira, eu puxava pra ver que posição ia fazer dai a gente escolhia quem tinha feito a posição mais bonita”.

As brincadeiras realizadas por Ártemis e Afrodite utilizavam-se de objetos que estimulavam a imaginação. O brinquedo, portanto, não pode ser reduzido à dimensão do jogo, pois enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira.

7.4 Dança circular e espiritualidade

A dimensão que expressa a ligação da dança circular e a espiritualidade surgiu a partir de algumas falas significativas que expressaram a relação com o sagrado e a divindade. Némesis compartilhou, em sua entrevista, que a oficina de DCS “[...] despertou, parece assim, que foi uma luz que me clareou [...]”. Némesis foi a anciã das rodas, é tida pelas demais participantes do grupo de idosos do projeto institucional como a curandeira, a tecelã, pois em seu cotidiano realiza préstimos voltados a invocação de benzimentos e artesanalmente produz pães utilizando de fermento orgânico, é de onde tira o sustento. Ao longo de sua entrevista, Némesis retoma sua fala, enfatizando que “[...] eu levo muito a parte espiritual [...]” e quando no início da oficina algumas participantes ficaram pensativas sobre a composição do centro da roda, ela disse: “[...] ah, não vão pensar que é uma coisa de macumba, porque tem gente que pensa, não é nada, serve pra dança, pro círculo, que ele faz pra dança, junta todas as coisas da natureza, era muito lindo aquilo [...]”. As DCS foram importantes para Némesis e para sua espiritualidade a partir da fala que elucida que

[...] parecia que faltava alimento então, o que eu digo alimento, alimento quando nós precisamos algo na nossa mente, mais clara e alguém que nos estruture um pouco mais [...], isso eu tenho certeza, parece assim que me alimentou [...], se é sagrado é algo que vai trazer conhecimento bom e outras coisas que a gente não conhece.

A relação entre as DCS e a espiritualidade surge a partir da vivência exercida com o Sagrado, onde o ser humano reconhece sua conexão mútua com o Divino. Para Frances (2004, p. 69),

na dança nos unimos, embora remetendo a unicidade; somos, cada um, uma parte do todo integrado enquanto mantemos nossa integridade individual. Isto é uma

expressão direta da forma da natureza de nossa associação mútua neste planeta e de nossa relação com a divindade.

Hemera destacou que durante a oficina teve a oportunidade de “celebrar a divindade dentro de mim”. Para Gaia, as DCS foram importantes.

Ah, muito bom na parte espiritual, eu acho assim, na parte do sentimento, do eu, isso aí que abriu um leque”. Afrodite vai um pouco além quando relata que: ‘você concentra a tua mente, o teu cérebro naquela simbologia que está a tua frente e aí você dançando ao redor daquilo, eu acho que vai juntando as energias naquele centro, todas as energias vão puxando pra aquilo ali; eu acho que isso é tudo pra nós [...], depois que você centraliza, acho que daí vem pra dentro de você e depois pro mundo, eu vejo assim, que depois que tu trouxe pra dentro de você, que você tem isso no teu cérebro, no momento em eu você sai dali você leva junto e joga pro mundo’. E acrescentou: ‘[...] eu sou uma pessoa assim, bem religiosa, pra mim não importa a religião, todas as religiões, eu entendo, eu aceito, eu respeito e o sagrado pra mim acho que pela palavra sagrado pra mim é bom, isso só me remete coisas boas, sagrado pra mim é bom’.

Conforme Wosien, a dança (2000, p. 27), “não é apenas a transparência do divino, assim como uma janela aberta, uma vista para o divino. A dança também não é uma viva imagem remanescente – a dança é, em tempo e espaço, um signo, um acontecimento, uma forma cinética para o invisível”.

Iemanjá compartilhou que sua visão sobre as DCS não era como tinha pensado: “[...] imaginava algo mais técnico, né, os passos, a música, não todo aquele envolvimento espiritual, emocional, de amizade, de carinho, eu não pensava que tivesse na dança circular, eu acho que as pessoas acredito que também”.

Em Deméter a espiritualidade foi percebida fora das vivências do círculo, no grupo de estudos espírita que participa. Ela relata que certo dia foi realizar uma palestra: “e uma das colegas disse pra mim, Deméter, a espiritualidade tava muito forte em você, então, as danças circulares contribuíram muito pra isso Rodrigo, eu tenho consciência disso”. Como suporte para as falas, Wosien (2000, p. 27-28) anuncia que “o homem vivencia na dança a transfiguração de sua existência, uma metamorfose transcendente de seu interior, relativa ao ser e também à elevação ao seu divino. A dança, como na forma de uma imagem característica e móvel, é o próprio sagrado”.

Comungo das ideias de Wosien e delas me aproprio para afirmar que as mudanças e transformações pessoais que as DCS promovem vão da ordem do coração à elevação da espiritualidade, ao encontro de nossa essência. Ao dançar, os aspectos relacionados à matéria (corpo), mente (psique) e espírito (alma) foram ganhando um sentido diferente. Aprendi a respirar, sentir, exalar e encher-me de energia do cosmos na comunhão que a roda possibilita

e na ligação com os semelhantes que compunham a esfera sagrada da dança. Aprendi a ouvir o silêncio, a interpretar meus sonhos – que não foram poucos – sua simbologia, a dividi-los, a revisitar os sonhos para que pudesse extrair deles as respostas e sinais que recebi do divino. Além das lágrimas, via-me transmutando, fui tocado (inúmeras vezes) – e fui tocando – e, nesse misto de sensações e sentimentos (lágrimas, risos e arrepios), o peso do passado foi dando lugar à leveza dos passos; na batida dos tambores, despertando, fortalecendo, quebrando as amarras, trazendo um toque sutil e divino.

7.4.1 Mandala: relação exterior e interior

Esta dimensão – mandala: relação exterior e interior – surgiu da profunda conexão com as DCS, em que, através dos movimentos corporais produzidos no caminho da roda, as participantes foram capazes de externalizar arquétipos. Nas danças, as mandalas podem ser compreendidas também como imagens subjetivas, que podem ser comparadas a desenhos impressos no espaço terreno.

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), possuindo profunda conexão com as DCS e com a proposta da oficina. A mandala é utilizada nessa dimensão para dar sentido ao círculo e às projeções psíquicas e corporais das participantes, que afloraram em suas falas.

As mandalas são imagens circulares utilizadas há milhares de anos pelos povos orientais com a finalidade de expressar, por meio do texto iconográfico, a experiência humana de contato com a energia psíquica e divina. Desde os primórdios da evolução humana desenhos nas cavernas pré-históricas foram encontrados e revelam formas geométricas como círculo, espirais e outras formas semelhantes (FIORAVANTI, 2003).

A mandala significa também símbolo que fala da totalidade, da inteireza; reflete não apenas o relacionamento do homem com o mundo, mas os seus aspectos internos em relação ao outro. Sua função é diversa, dependendo do contexto, da cultura e do objetivo. Ela atua como um mapa que orienta um retrato da psique no momento em que foi realizada. Funciona como um objeto de reflexão e elaboração (FIORAVANTI, 2003).

Ao dançar em círculo, mandalas são desenhadas no chão, seguindo os padrões de passos e direções das danças concretizando formas geométricas tecidas pela ação humana.

Nesse sentido a conexão da mandala com as danças circulares permite criar nosso próprio espaço sagrado, um lugar de proteção, um foco para concentração de nossas energias: as danças circulares são mandalas em movimento.

a mandala é uma imagem ao mesmo tempo sintética e dinamogênica, que representa e tende a superar as oposições do múltiplo e do uno, do decomposto e do integrado, do diferenciado e o indiferenciado, do *exterior e do interior*, do difuso e do concentrado, do visível aparente ao invisível real, do espaço-temporal ao intemporal e extra-espacial (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 585, *grifo meu*).

Sobre a relação exterior/interior, as participantes relataram situações singulares, dentre as quais é pertinente destacar as seguintes experiências: Ártemis relata que algumas pessoas tiveram que se “desvestir, parece que vestiam uma carapaça assim, né, de não conseguirem se relacionar com as pessoas e ali elas tiveram que se liberar um pouco, eu já sou liberada, mas eu senti isso nos outros”. Toda somatização, todo desconforto físico ou emocional são traduzidos em couraça. Essa couraça não é consciente, visto que uma pessoa não tem consciência de sua couraça, mas, sim, do reflexo pelas suas percepções internas. A pessoa com couraça torna-se incapaz de atender às solicitações corporais e de externar sentimentos e emoções.

Brígida trouxe essa relação exterior/interior na seguinte fala: “[...] porque teve momentos assim que cada uma conseguiu colocar para fora o que tava sentindo, o que aquele momento a fazia lembrar [...]”. Enquanto focalizador destaco que nessa relação de exteriorizar o que internamente se passa, observei e vivenciei na relação tônico-gestual a tensão e a rigidez muscular impressa pelas mãos no momento das danças, principalmente nos primeiros encontros (rodas). Com o fluir dos encontros (rodas) essas tensões foram dando lugar a toques mais sutis, leves e descontraídos.

‘se as paredes ouvissem...’ Na casa que é o seu corpo, elas ouvem. As paredes que tudo ouviram e nada esqueceram são os músculos. Na rigidez, críspação, fraqueza e dores dos músculos das costas, pescoço, diafragma, coração e também do rosto e do sexo, está escrita toda a sua história, do nascimento até hoje (BERTHERAT, 1986, p. 11).

Iemanjá demonstrou corporalmente essa contração, fraqueza e dor. Isso ficou evidente em sua fala quando destacou que a oficina mexeu com algo muito particular: “mexeu com a criança né que tá guardada lá dentro e a gente não deixa sair, a gente é adulto todo tempo, não consegue olhar o mundo né, com o olhar de criança. Nessa dança eu consegui ser criança”.

Afrodite também revelou: “[...] essa dança circular pra mim foi bom porque eu resgatei muita coisa da minha infância, da minha adolescência, que pra mim foi maravilhoso”. Afrodite refere-se às práticas corporais muito presentes em sua memória, de seu envolvimento em atividades como dança, teatro e esporte. Némesis, assim como Afrodite conta que no encontro da infância

parecia que eu estava viajando num lugar bem longe assim e eu cheguei na beira de uma cascata de água e aquela água fazia um barulho e ouvia aquele barulho durante a dança, e eu fiquei pensando, depois que eu sai, é algo, alguma coisa que eu vivi, porque foi muito importante, e eu via assim como tivesse um espelho na frente, na minha mente eu estava enxergando aquela água, aquela cascata caindo bem limpa e se ia e eu acompanhava aquela água, e eu pensei: é o desenrolar da vida, tem que ser né, água é vida, é o fluir.

Chevalier e Gheerbrant (1992, p. 160) interpretam que a cascata é “o símbolo da impermanência oposto da imutabilidade” e ainda, a queda d’água está relacionada com “o movimento elementar, indomado, das correntes de força, aquelas que se precisa dominar e regradar com vistas a um aproveitamento espiritual” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1992, p. 160). É possível intuir que a visualização mental que Némesis teve ao longo da dança foi uma projeção de seu momento atual, em que a instabilidade na relação com o companheiro e a necessidade de cuidá-lo devido à doença que o acomete, torne-a instável em determinados momentos, ao mesmo tempo em que essas forças desestabilizadoras encontrem domínio em sua espiritualidade.

Hemera disse que o visualizou na oficina e no focalizador “[...] um espelho meu, das coisas que eu realizo e que eu faço, a sintonia, o que eu uso no Reiki³ com as mãos, tu usa nas danças em movimento, tudo é movimento né”.

Para Gaia, a relação exterior/interior se deu na procura pela concentração: “eu procurava não pensar em coisas fora, assim, fugir dos pensamentos que vinham e me concentrar em mim mesma, me ver eu mesma e deixar os pensamentos fluírem, virem e

³ O método Reiki é um sistema natural de harmonização e reposição energética que mantém ou recupera a saúde. É um método de redução de estresse. Reiki é um sistema próprio para despertar o poder que habita dentro de nós, captando, modificando e potencializando energia. Funciona como instrumento de transformação de energias nocivas em benéficas. Reiki é uma palavra japonesa que identifica o Sistema Usui de Terapia Natural (Usui Reiki Ryoho), nome dado em homenagem ao seu descobridor, Mikao Usui. Rei significa universal e refere-se ao aspecto espiritual, à Essência Energética Cósmica que permeia todas as coisas e circunda tudo quanto existe. Ki é a energia vital individual que flui em todos os organismos vivos e os mantém. Quando a energia ki sai de um corpo, ele deixa de ter vida. A energia Reiki é um processo de encontro dessas duas energias, a Energia Universal e a nossa energia física. Ocorre depois da sintonização ou iniciação, feita por um mestre habilitado. A energia Reiki é uma das maiores forças deste planeta para a evolução das pessoas, um caminho de harmonização interior com o Universo. É uma energia confortadora vinda de Deus, do Criador. Vem do macrocosmo para o microcosmo. Todos nós temos acesso à energia Reiki. Utilizá-la é nosso direito inato. Disponível em: <http://www.reikitradicional.com.br/_reiki.html>. Acesso em: 20 fev. 2016.

saírem para poder me concentrar”. Já para Deméter que se considera impositiva em determinadas situações, principalmente quando dança em casal.

No grupo tinha momentos assim que eu estava na dança eu pensava assim, eu quero que seja dessa forma, daí eu pensava, não tenho que acompanhar o ritmo do grupo também né, eu preciso ceder aqui, já tinha uma consciência maior que se fosse a um tempo atrás não conseguiria, mas muito lindo isso.

Ouso estabelecer uma relação bastante provocativa: assim como o símbolo *Yin Yang* pode representar o bem e o mal, feminino e masculino, esquerda e direita, guerra e paz, eles podem representar o exterior e o interior. Em algumas interpretações, tais símbolos são opostos, mas podem ser compreendidos como complementares, ou seja, promove a sintonia, o equilíbrio.

Conforme Berni (1998), o Eu Exterior e o Eu Interior são dois centros que constituem o núcleo dual do ser humano. O Eu interior está centrado na Esfera Espiritual sendo o responsável por características permanentes da entidade humana, no qual depositamos nossas necessidades de tornar ato nossas potencialidades.

As falas trazidas pelas participantes colocam em situação de complementariedade e equilíbrio as relações entre o exterior e interior.

7.4.2 Energia do círculo: densa e sutil

Início esta dimensão trazendo a fala de Ártemis, pois sua narrativa salientou a vivência da energia do círculo e a TRANSformAÇÃO pela qual ela passou:

[...] parece que assim, descarregamento sabe, de tudo aquilo que pesa durante o ano sabe, ali aquele dia foi, eu me arrepiei muito naquele dia e, não sei, eu até lembro assim de ter é, suado bastante, eu sou de suar, mas a roda não me exigiu coisas que por exemplo, lá da infância, eu não suei, foi bem mais corrida, pulada né, brincada e no branco, parece que foi um transbordamento mesmo das coisas que tavam pesando, por isso eu defino com a palavra leveza sabe, saí leve de lá.

A existência da energia no universo é explicada pela física quântica, em que tudo é energia. Essa energia se comunica e interage entre si. O ser humano apresenta um corpo físico (energia densa) e um corpo energético (energia sutil), os quais captam e emitem energia entre si, com os outros seres vivos, com o mundo visível e invisível. Tais trocas podem ocorrer com e sem consciência, e o impacto dessas trocas, muitas vezes, é percebido de forma positiva e

outras vezes de forma negativa. É sobre esses impactos que a dimensão energia do círculo pretende abordar.

Ártemis qualificou a mudança de energia densa para a sutil a partir da sensação de leveza que sentiu e mesmo a dança do encontro “ser e sentir” não ter exigido um esforço físico de alta intensidade, o suor liberado durante a roda explica a troca de energia densa pela sutil em seu corpo.

Para Hemera, a energia do círculo foi vivenciada na forma de nutrição: “[...] com essa energia, com essa vibração, e isso pra mim me nutre, é uma nutrição, então o que as pessoas dizem quando saem daqui: estou nutrida né, eu me nutro com a música, com a dança [...]”. Némesis, assim como Hemera, também se sentiu alimentada pela força da roda.

Afrodite relata que a mudança energética ocorria quando fechava os olhos, entrava no ritmo da música e colocava pra fora as preocupações, a partir daquele “[...] momento tudo o que de ruim tinha, de pesado, foi se dissipando, eu me sentia leve [...]”.

Brígida qualificou a energia sentida e produzida no grupo, desde o dar as mãos até as trocas, nos momentos de abraço, pois se sentia “mais leve, mais leve em cada aula, eu me sentia mais tranquila”.

Deméter comentou em sua entrevista que “[...] teve um momento da dança em que eu me senti mais, uma coisa, me senti mais sutil, a minha energia assim, que eu quase que me perdi, especialmente na primeira dança [...]”. Em certo ponto da entrevista, Deméter retoma em sua fala a questão da energia no círculo pontuando: “[...] a dança circular é especificamente energia, é a consciência da energia, outras danças não tem essa consciência que a dança circular tem [...]”. Wosien (2002a, p. 16) destaca que “no círculo, como imagem espelhada do universo, as contradições estão suprimidas e toda a potência está contida. Início e fim coincidem nele, seu centro é o colo do mundo”.

Como focalizador, vivi nos encontros (rodas) e em outras rodas, como participante, a potência do círculo. A constituição da roda é um momento sublime de desconexão da vida mundana para a conexão com um mundo particular, contemplativo, no qual se abrem as possibilidades para a captação da energia sutil, onde no/com o embalo da roda e as intenções depositadas ali, a energia densa vai sendo filtrada, afinada, sintonizada, captada e disseminada aos que estiverem na mesma vibração e abertos para recebê-la. O círculo, portanto, toma a dimensão de um catalizador e dissipador das energias densas, pesadas, negativas.

7.4.3 Dança e meditação

Wosien (2000) criticou a expressão que afirmava que usualmente a oração era designada como a via de comunicação da alma humana com Deus. Segundo ele, fazia-se injustiça, pois na oração, tanto a alma quanto o corpo participam. Ele dizia que uma oração puramente espiritual era adequada aos anjos, mas não às pessoas, que possuem uma natureza espírito-corporal. Para ele, as formas corporais correspondentes às rezas interiores é que pertencem à oração humana.

A meditação na dança é a oração em movimento: “a nossa dança deveria ser a nossa oração” [...] dizia Wosien (2000, p. 119). É a conexão corpo-mente-alma que se eleva a um estado de totalidade, de inteireza. Na tradição sufi, que prega a unidade de todas as religiões e a confiança no futuro da humanidade, a dança do *semâ*

é símbolo do vir-a-ser do mundo a partir da origem unitária de Deus e é uma representação do princípio espiritual que religa o místico com a própria origem. Além disso, interpreta metaforicamente o rodar dos planetas ao redor do Criador. Girando em sentido anti-horário, ou seja, na mesma direção de rotação da Terra no próprio eixo e ao redor do Sol, o tempo anula-se. O movimento exterior serve como meio para a imobilidade interior, até o estado que existia antes do imperativo da criação divina: “*kun feia kun (seja, e foi)*”. No giro o homem é o espelho microcômico de toda a criação (WOSIEN, 2002b, p. 54).

Entre 1967 e 1968, Bernhard Wosien teve sua iniciação na dança do giro. Para ele a dança representava juntamente com o som e o ritmo, um meio de experimentar de modo imediato o mundo espiritual, porém a dança não permaneceu nas funções sagradas cristãs. Foi então que descobriu que na ordem dos Dervixes-Mevlevi a música e a dança são considerados meios baseados em exercícios espirituais e possibilidades de expressão da aspiração à união com Deus. Na dança de giro procura-se atingir uma visão clara e luminosa, que é considerada como o ponto máximo da experiência mística divina (WOSIEN, 2000; WOSIEN, 2002a; WOSIEN, 2002b).

Nas DCS Bernhard vislumbrou um ritual, dançando assim como os Dervixes-Mevlevi giram em torno de seu próprio eixo, de forma individual, a fim de gerar duas espirais, para cima e para baixo, para atingir a ligação entre a terra e o céu. Nas DCS a ligação pelas mãos e o giro coletivo buscam atingir essa essência: a ligação entre a terra e o céu na forma de espirais.

A linguagem utilizada para expressar a meditação em forma de dança foi trazida pelas entrevistadas na forma de reflexão, introspecção, concentração, harmonização, conexão, internalização e do contatar. O significado para essas linguagens são possivelmente assimiladas na medida em que se compreende a meditação como reflexão que possibilitou o

pensar na vida, no olhar para dentro e conhecer-se melhor; na introspecção que gerou o processo de autoconhecimento; na concentração para atingir o equilíbrio físico, mental, emocional e espiritual; na harmonização que levou o fortalecimento grupal; na conexão com o coração, com a inteireza e a totalidade do ser que somos e de sua relação com o que nos rodeia; na internalização que resgatou momentos vividos que não remetem a experiências significativas e que foram trabalhadas e no contatar com esses momentos e exteriorizá-los na forma de emoções.

Bernhard Wosien (2000) conta em seu livro “Dança: um caminho para a totalidade” que quando esteve pela primeira vez em Findhorn presenciou a abertura e a sintonização no início do trabalho em conjunto e teve a ideia de ampliar esse estar-quieto para um caminho para a calma. Com o passar dos anos, as pessoas que foram até Findhorn passaram a dançar juntas as danças de roda e “elas encontraram o caminho para a *meditação da dança*, como caminhar para o silêncio, segundo as mais antigas formas das danças circulares” (WOSIEN, 2000, p. 119).

Na definição de Berni (1998, p. 62), a meditação é um processo de

‘entornar-se sobre si mesmo’, ou seja, um esforço consciente do Eu Exterior para olhar o Eu Interior. É o forte desejo de encontrar e abrir canais de comunicação com o Cósmico. É um trabalho que começa com o uso da vontade, através da focalização da atenção. Passa em seguida para o domínio da intuição, ou seja, o estabelecimento do contato do ‘Eu de dentro’ com o ‘Eu de fora’.

O exercício feito pelas participantes ao longo da oficina onde eram convidadas inicialmente a fechar os olhos, concentrar em sua respiração, abandonar os pensamentos e aquietar-se vem ao encontro da proposta que é a meditação. Ao incentivar as participantes a fechar os olhos durante as danças, após a introjeção do ritmo e do passo da dança, a meditação tornou-se ativa, na liberação do corpo para experimentar o contato com Ser Interior que habita cada uma. Berni (1998) completa o significado de meditação reafirmando que um princípio importantíssimo para a meditação e para a abertura dos canais de comunicação entre os dois núcleos da entidade humana é a liberação do pensar: “abrir-se para o Cósmico, para que ele nos preencha de uma forma natural, suave, e nos integre como parte do Todo” (p. 62).

O exercício da meditação ocorreu ao longo da oficina nos momentos que antecederam o final de cada encontro (roda), durante a leitura da mensagem do dia. As participantes verbalizaram em suas entrevistas que as mensagens lidas foram importantes, pois as tornaram melhores. O teor das mensagens abordaram aspectos relacionados ao desejo de paz e harmonia, sobre aproveitar a vida, viver para si e para os outros, sobre a necessidade de

desfazer-se do que é velho para dar lugar ao novo, sobre a fé e sua vivência, sobre olhar para frente e projetar a caminhada, sobre a importância de acreditar no seu Deus interior e viver seu amor, sobre confiar no coração para vencer o caos, assumindo a responsabilidade pela vida e serviram como reflexão e meditação.

A dança como prática corporal também foi citada por algumas participantes, principalmente quando destacaram que possuem uma relação muito próxima, de afinidade, de ligação, que vai além do simples desejo de dançar. Némesis fez questão de frisar em sua entrevista: “a dança me emociona, e eu acho que a dança traz algo muito bom, a dança faz nós desenvolver coisas, bem evolução na nossa vida [...]”. Para Brígida, “[...] todas as danças elas tem um encantamento, elas têm, elas nos dão, a sensação assim, como eu falei no início, de leveza, né, ãh, encantamento e envolvimento eu diria [...]”. Deméter entende a dança como “[...] um momento de arte, ela é muito atraente [...], a dança sempre foi uma coisa que me atraiu, mas eu nunca investi, a arte me atrai né, eu sou uma pessoa da arte e eu nunca investi muito nisso [...]”. Para Hemera, a dança lhe causa emoção: “[...] eu acho lindo, eu me emociono de ver uma dança, qualquer dança, pode ser dança gaúcha, dança típica, pode qualquer dança, eu acho que é uma expressão da alma né, que vem assim, do eu mais profundo que tá sendo colocado [...]”. Dita com outras palavras, “[...] a dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo. Uma forma de soltá-los das dobras, dos dedos dos pés, das unhas [...]”, extraído de “poemas presos” de Viviane Mosè.

Assim como encontramos na dança a possibilidade de amolecer os poemas endurecidos do corpo, vivificou-se, ao longo da trajetória percorrida por meio das essências e suas dimensões, a possibilidade de reencontro com a natureza do ser por meio da relação com o grupo, na condição de acolhimento, pertencimento, aproximação e cuidado; na descoberta sensível das emoções e sentimentos que promoveram encontros, re (encontros), possibilidades de celebrar a inteireza do ser nos caminhos trilhados para a paz; nas recordações, risos e choros da infância e adolescência e de sua relação com o adulto, e o coloca diante da criança que brincou, vivenciou e experimentou a docilidade e fantasia do mundo imaginário do faz de conta e que continua vivo na memória; na prática da espiritualidade por meio das danças circulares sagradas e da relação com o eu interior e exterior, transformando a energia densa em sutil, promovendo a oração/meditação em movimento.

8 EMBALOS FINAIS

Deixa os dois mundos
 e entra na dança,
 porque além dos dois mundos
 está o mundo da dança.
 O teto pode ser altíssimo,
 mas a escada que sobe ao espaço
 da dança chega mais ao alto.
 E agora batei os pés,
 sobre tudo exceto ele,
 porque a dança é vossa,
 porque agora sois da dança!
 (Dîwân)

É chegado o momento. As palavras nem sempre traduzem e são suficientes para descrever o tempo, mas na caminhada de nossa existência haverá sempre um tempo. Tempo para recomeçar, tempo para amar, tempo para perdoar, tempo para o tempo. Esse com certeza não é o tempo para dizer que findou, que cessou, que terminou. A tarefa ainda não se cumpriu, o círculo permanece aberto para receber outros dançantes. A roda da vida continua aberta para quem quiser fazer parte dela.

Ao longo desses quase quatro anos de intensas leituras, certo dia me deparei com uma em especial. Não se tratava de uma leitura convencional, nem de uma estória narrada, mas sim estava diante de um texto que anunciava: “Como mudar o mundo: o milionésimo círculo”. Confesso que o título é bastante pretensioso, afinal, tratava-se de uma receita para os problemas da humanidade? Seria mais uma das tantas frases *clichê* que são ditas/escritas por aí em manuais de autoajuda? Mergulhei na leitura proposta pela analista Junguiana e professora clínica de psiquiatria, Jean Shinoda Bolen. As primeiras linhas faziam referência ao “centésimo macaco”, uma história que inspirou os ativistas antinucleares a manterem sua luta, quando tudo indicava que a corrida nuclear armamentista não poderia ser detida. A história e sua moral foram adotadas como uma fábula alegórica e baseia-se na “Teoria do Campo Mórfo” do biólogo Rupert Sheldrake. A teoria diz que uma mudança no comportamento de uma espécie ocorre quando uma massa crítica – um número exato necessário – é alcançado. Quando isso ocorre, o comportamento ou hábitos de toda uma espécie é alterado. A versão apresentada pela autora foi escrita por Ken Keynes Junior, que transcrevo a seguir.

Há mais de 30 anos, cientistas estudavam colônias de macacos em ilhas isoladas nas costas do Japão. De maneira a observá-los e anotar registros, os cientistas atraíam os macacos para a praia oferecendo-lhes batata doce. Os macacos desciam das árvores para aproveitar a refeição gratuita e se colocavam numa posição onde poderiam ser facilmente observados. Um dia uma macaca de 18 meses chamada de Imo começou a lavar a sua batata no mar antes de comê-la. Imagino que isto melhorou o sabor por tirar os grãos de areia e pesticidas, ou então ficava mais saborosa por causa do sal. Imo mostrou a seus companheiros de brincadeiras e à sua mãe como lavar as batatas, seus amigos mostraram às suas mães e, gradualmente, mais e mais macacos começaram a lavar as suas batatas ao invés de as comerem como eram oferecidas. Inicialmente apenas as fêmeas adultas que imitavam seus filhotes aprenderam, mas, gradualmente, outros aprenderam também. Um dia, os cientistas observaram que todos os macacos daquela ilha estavam lavando suas batatas antes de comê-las. Embora isto seja significativo, o que foi mais fascinante é que esta mudança no comportamento não ocorreu apenas naquela ilha. Subitamente os macacos de todas as outras ilhas estavam lavando suas batatas - apesar das colônias de macacos das diferentes ilhas não terem nenhuma comunicação entre si (BOLEN, 2003, p. 25-26).

A alegoria “O centésimo macaco” refere-se à promessa de que, quando uma massa crítica, um certo número de pessoas mudar seu comportamento ou atitude, a cultura como um todo mudará. Ao referir-me à continuidade do círculo e sua abertura para receber mais e mais dançantes, firmo a convicção de que gerar “novos” círculos de dança possa estar contribuindo para a consolidação da teoria do “Milionésimo Círculo” e instaurar a partir de então uma “nova” cultura, uma cultura de amor, de fraternidade, de solidariedade e de paz planetária. Muitos diriam que tal pretensão é utópica, carregada de pretensiosismo e de impossibilidade. Tenho plena consciência de que levará ainda certo tempo para que isso ocorra, todavia, é necessário persistir.

Persistência, eis um adjetivo que me caracteriza enquanto educador, focalizador, ser humano. Persistência do latim *insistere*, “manter a atitude”, mais *sistere*, “ficar firme”, “ficar em pé”. Diante de inúmeras adversidades, persistir ainda é a melhor escolha. E alicerçado por escolhas foi que a tese **“TRANSformAÇÕES pessoais: “no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser”** tornou-se uma en-cruz-ilhada. En-cruz, por levar-me a diferentes direções e direções opostas; ilhada, no sentido de colocar-me diante da imensidão que me rodeia. Diferentes direções relativas ao conhecimento. Imensidão do conhecimento que me cerca. De simples escolhas a decisões. Guiado por decisões, nem sempre as aspiradas, fui embalando, assim como se acalenta o bebê que acaba de nascer, levado pela canção de ninar mansa, serena, tranquila. Traduzir o que se pretende enquanto projeto e consolidação de tese não é *labor* fácil, ainda mais quando a condição de originalidade se torna essencial. A incursão da temática Danças Circulares Sagradas permitia esta condição porque conversava pela primeira vez com a proposta de Cultura de Paz em espaços educativos formal e não formal.

Quando iniciei o projeto trazia comigo as vivências do ensino da dança. Não transitava com propriedade no âmbito das DCS e a busca tornou-se vital para dar oxigênio a essa investigação. Fui à busca do saber para conduzir com respeito e honra a cultura dos povos. Assistir vídeos e reproduzir as danças não seria suficiente, era necessário mais, era preciso impregnar-se, mergulhar, ir a fundo. Conhecer e vivenciar a experiência em Findhorn fazia parte dos planos, porém não foi possível, mas foi importante ter tido a experiência de aprender com mestres que estiveram lá e viveram a energia das DCS.

Compomos os encontros (rodas) e fomos a campo. A escolha dos espaços mesclava certo ar de confiança e incerteza. As rodas se formaram. Os dançantes vieram. Foram-se as incertezas. Na tarefa de pesquisar, as incertezas são constantes, principalmente quando algumas escolhas não correspondem às expectativas. Um a um os encontros (rodas) foram acontecendo e com eles (elas) as TRANSFORMAÇÕES pessoais: buscaram as danças movidas pela curiosidade e pelo desejo de dançar, mesmo não tendo conhecimento sobre DCS; sentiram-se encantadas, envolvidas, fascinadas pela proposta; reviveram a infância e a adolescência, momentos singulares; experimentaram o êxtase, o acolhimento, a força e a energia do grupo; exercitaram o cuidado de si e do outro; vislumbraram a confiança e o pertencimento ao grupo; reencontraram-se e celebraram; tornaram esses momentos experiências de autoconhecimento, de ressignificação interior; expandiram seus centros de energia, canalizando a energia densa e fluindo a energia sutil; transformaram a dança em momento de oração, meditação, transbordamento, gratidão e conectaram-se à inteireza e totalidade do ser, abrindo caminhos para a paz.

Os significados atribuídos pelas participantes a partir da oficina de DCS reafirmam o potencial que as danças têm para o processo educativo nos espaços formais e não formais, pois viabilizaram a prática das DCS em forma de oficina de educação estética para os grupos participantes, assim como foi possível compreender a dança e sua dimensão educativa no contexto formal e não formal, estabelecendo uma posição de escuta, compreensão e interpretação diante da inserção das DCS nos diferentes espaços educativos como fonte potencializadora de uma cultura e educação para a paz a partir de uma cosmovisão estética pautada na formação para a sensibilidade.

Os objetivos traçados para a concretização do estudo foram sendo vivificados à medida que a investigação possibilitou que os significados sobre as DCS foram constituindo o *corpus* das entrevistas dadas pelas participantes, emergindo de forma espontânea e natural. A viabilização da oficina de DCS para ambos os grupos também foi atingido, bem como a oferta da prática das DCS foi tomando dimensões não esperadas, como a inserção de dançantes que

não faziam parte do grupo de idosos e que foram se agregando a ele em virtude da oficina, o que constata a disponibilidade e a identificação da comunidade com as DCS. Outro ponto a destacar é o encontro da diversidade: cada dançante com sua particularidade, singularidade, identidade, cor, gênero, crença, filosofia, comportamento, dispostos a simplesmente dançar. Nesse sentido, o objetivo que propunha compreender a dança e sua dimensão educativa no contexto formal e não formal, o estabelecimento de posição de escuta, análise e interpretação diante da inserção das DCS nos diferentes espaços educativos e a vinculação delas à cultura de paz foram atingidos neste estudo à medida que ações oriundas das participantes, ressaltadas em suas falas, garantiram que a dimensão educativa da dança fosse respeitada, a partir da descentralização da técnica e a abertura para a livre expressão, criatividade e improvisação. Os momentos de escuta, de análise e interpretação ocorreram na medida em que o fenômeno foi se manifestando em suas diferentes esferas, na necessidade latente de aquietar-se, silenciar e refletir.

Viver a experiência da formação em DCS me permitiu uma mudança pessoal copiosa. Ao buscar as DCS não imaginava a dimensão sacra de sua existência. O que era para ser apenas mais um curso de formação passou a ser um encontro vital. Ao receber as bases para o trabalho como focalizador, ao beber da fonte da vida, oxigenei-me, hidratei-me e nutri-me das danças para oxigenar e nutrir outros seres com desejos e anseios parecidos com os meus: buscar o caminho do reencontro com a sua natureza. É importante que se diga que ser focalizador é honrar o saber ancestral, é dignificar os ritos, é impregnar-se da espiritualidade sem apossar-se. Focalizador é aquele que dirige, orienta, comanda a dança na roda precisa estar ciente de que dela o benefício é mútuo.

Nesse espaço entre o ponto final, que teoricamente não encerra, mas delimita uma possível transição, descubro possibilidades de recortes, ajustes, alinhavos e costuras na certeza de que a continuidade da pesquisa com as DCS assume uma condição política e ética diante das gerações de agora e de amanhã. O compromisso com essas gerações, com sua formação pessoal e profissional transcende a lógica do pensamento metafísico e instala um “novo” olhar sobre a educação. O olhar da *trans*, da transpessoalidade, da transpersonalidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação. E diante desse olhar, outras incursões no campo do conhecimento e dos processos educativos e de linguagem vão sendo projetados, desenhados e rabiscados, compondo uma rede de interlocuções. Permanece o desejo de reencantamento pela educação, pela humanização e por uma Era Planetária de coletividade, cooperação, respeito, amor e paz entre os povos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flávio Soares. A dança en-cena o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo criativo. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 333-354, jul./set. 2009.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- ASSIS, Monique; CORREIA, Adriana Martins. Entre o jogo estético e o impulso lúdico: um ensaio de dança. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 121-130, 2006.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAR-TAL, D. The elusive nature of peace education. In: SOLOMON, Nevo B. (Org.). *Peace education: the concept, principles, and practices in the world*. Mohwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 27-36.
- BARTON, Anna. *Danças circulares: dançando o Caminho Sagrado*. São Paulo: TRIOM, 2012.
- _____. *Espírito da dança vol I*. São Paulo: TRIOM, 2004a.
- _____. *Espírito da dança vol II*. São Paulo: TRIOM, 2004b.
- BARROS, Regina Benevides de. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BARRETO, Débora. *Dança: ensino, sentido e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas para consumo: a transformação de pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.
- _____. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Jorque Zahar, 2008b.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. *Lua Nova*. São Paulo. n.38, 1996, p 223-237. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-6445996000200011>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- BERNI, L.E.V. *A dança circular sagrada e o sagrado: um estudo exploratório das relações históricas e práticas de um movimento "New Age", em busca de seus aspectos numinosos e hierofânicos*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Danças Sagradas: uma técnica de meditação ativa. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima. *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*. São Paulo: TRIOM, 1998, p. 56-73.

BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BERTOLUCCI, Eliana. *Psicologia do Sagrado*. São Paulo: Ágora, 1991.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Agence d'Arc, 1994.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu et al. Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. In: _____. *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOLEN, Jean Shinoda. *O milionésimo círculo: como transformar a nós mesmas e ao mundo: um guia para círculo de mulheres*. São Paulo: TRIOM, 2003.

BONETTI, Maria Cristina de Freitas. Dança Sagrada: a celebração da vida. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima. *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*. São Paulo: TRIOM, 1998, p.109-137.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

CADDY, Eileen. *Abrindo portas interiores*. São Paulo: TRIOM, 2009.

CALLADO, Carlos Velázquez. *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos*. Santos: Wak Editora e Cooperação Editora, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Por uma cultura de paz. *Revista Nuevamerica/*. Rio de Janeiro: PUC/Rio, n. 86, 2000.

CARVALHO, Carlos Solano. Introdução às Danças Circulares Sagradas. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima. *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*. São Paulo: TRIOM, 1998, p. 7-10.

CARVALHO, Anésia de Souza. *Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica*. Rio de Janeiro: Ágis, 1987.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

COMIOTTO, Mirian Sirley. *Adultos médios: sentimentos e trajetória de vida – estudo fenomenológico e proposta de autoeducação*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

COSTA, Maria Lucia Borges da. Dança: uma herança à disposição de todos. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima. *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*. São Paulo: TRIOM, 1998, p. 7-10.

CRUZ, Carlos Alberto Carneiro et al. Cultura de paz e educação: experiências com jovens do Projovem urbano de Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CUNHA, Morgada. *Dance aprendendo aprenda dançando*. Porto Alegre: UFRGS, 1988.

D'AQUINO, Ricardo; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; SIMAS, Joseani Paulini Neves. Dança de salão: motivos dos indivíduos que procuram esta atividade. *Revista Digital*, Buenos Aires, Ano 10, n. 88, set. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd88/danca.htm>>. Acesso em: 30 maio 2015.

DALE, G. A. Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. *The Sport Psychologist*, v. 10, p. 307-321, 1996.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação, UPPEL, Pelotas, v. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DANTAS, Mônica. De que são feitos os dançarinos de “aquilo...” criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 31-57, maio/ago. 2005.

_____. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DISKIN, Lia. *Vamos ubuntar? Um convite para cultivar a paz*. Brasília: UNESCO; Fundação Vale; Fundação Palas Athena, 2008.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1995.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Revista oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente*, UERJ, v. 2, n. 2, abr./jun. 2005, p. 6-7.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESTRÁZULAS, M.O. *A comunidade espiritual “figueira”*: a influência de Trigueirinho sobre o “eu” (self) de seus seguidores. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FIGUEIREDO, Valeska. A construção de significação na dança. *Revista Poiésis*, n. 15, p. 147-159, 2010.

FINDHORN FOUNDATION. *Spiritual Community, Learning Centre, Ecovillage*. 2015. Disponível em: < <https://www.findhorn.org/> >. Acesso em 7 maio 2015.

FIORAVANTI, Celina. *Mandalas: como utilizar a energia dos desenhos sagrados*. São Paulo: Pensamento, 2003.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 9-29, maio/ago. 2005.

FRANCES, Lynn. *Dança circular sagrada e os sete raios*. São Paulo: TRIOM, 2004.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1999.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 7, p. 97-111, jun. 2007.

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

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GIORGI, Amedeo. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, Thaís. Dança-mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2011.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2008

GREEN, S. *El Libro de los mandalas del mundo*. Santiago, Chile: Océano Âmbar, 2005.

JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

_____. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JUDITH, Anodea. *A verdade sobre chakras*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, Tânia Pessoa de. *O sagrado e o ritual vividos em um grupo de Danças Circulares Sagradas de Findhorn sob o enfoque de Carl G. Jung e Roy A. Rappaport*. Tese (Doutorado em Ciências) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LINDFIELD, M. *A dança da mutação: uma abordagem eco espiritual para transformação*. São Paulo: Aquariana, 1992.

MACLEAN, D. *A comunicação com os Anjos e os Devas*. São Paulo: Pensamento, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos de prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 2012.

MALUF, Sâmia. *Aromaterapia*. São Paulo: Ed. do Autor, 2008.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.). *Dança e Educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 209-215.

MANZINI, Raquel Gomes Pinto et al. A questão do *bullying*: prevenção da violência e promoção da cultura da paz. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (Org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

_____. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEDINA, Josiane et al. As representações da Dança: uma análise sociológica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 99-113, maio/ago. 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILANI, F. *Violências versus cultura de paz: a saúde e cidadania do adolescente em promoção*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Universidade Federal da Bahia, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MYNAIO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens de um pensamento-dança. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 8, n.1, p. 23-30, 2011.

NANNI, Dionísia. *Dança Educação: princípios, métodos e técnicos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

_____. *Ensino da Dança: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando*. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

_____. *Dança Educação: Pré-Escola à Universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. G. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NUNES, Clarice. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Org.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31-46.

O'CONNELL, Mark; AIREY, Raje. *Almanaque Ilustrado Símbolos*. São Paulo: Escala, 2010.

ORMEZZANO, Graciela R. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

_____. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educadores na roda da dança: formação-transformação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARO, Victor Henrique. *Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino*. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF>. Acesso em: 18 fev. 2013.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *Relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 7-20.

PORPINO, Karenine de Oliveira; TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Cenas Urbanas e cenas da dança: compondo novos repertórios pedagógicos no contexto do ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 28, n.2, p. 141-154, jan. 2007.

POZATTI, Mauro Luiz. Educação para a inteireza do ser- uma caminhada. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012.

QUINTINO, Claudio Crow. *A religião da grande Deusa: raízes históricas e sementes filosóficas*. São Paulo: Gaia, 2002.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. Retorno à fonte. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima. *Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura*. São Paulo: TRIOM, 1998, p. 175-196.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco Paulo. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 59-73, maio/ago. 2005.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, 2005.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. *Revista Motrivivência*. Ano XX, n. 31, p. 79-98, dez./2008.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SERRANO, Glória Pérez. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? *Cadernos de Formação*, RBCE, p.32-42, jan.2011.

TORTOLA, Eliane Regina Crestani; LARA, Larissa Michelle. A dança como produto à venda em casas noturnas: um mapeamento do terreno mercadológico. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 137-154, abr./jun. 2011.

TREVELYAN, Sir George. Prefácio. In: *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: TRIOM, 2000, p. 11-12.

VERDERI, Érica. *Dança na escola: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.

VÍCTORA, Ceres Gomes et al. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WASELFISZ, J. J. *Mortes matadas por armas de fogo: mapa da violência 2015*. MEC: Brasília, 2015.

WALKER, A. (Org.). *A verdade interior: um guia do trabalho espiritual da comunidade de Findhor*. São Paulo: TRIOM, 1998.

WEIL, Pierre. *A arte de viver em paz*. São Paulo: Gente, 1990.

WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: TRIOM, 2000.

WOSIEN, Maria-Gabriele. *Dança: símbolos em movimento*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

_____. *Dança Sagrada: deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: TRIOM, 2002a.

_____. *Os Sufis e a oração em movimento*. São Paulo: TRIOM, 2002b.

_____. *Dança Sagrada: o encontro com os deuses*. Madri: Edições del Prado, 1996. (Série Mitos Deuses e Mistério). Versão brasileira: GVS. Distribuído por Fernando Chinaglia, Rio de Janeiro, 1997.

YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala*. São Paulo: Schwarcz S/A, 2013.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRANS(FORMAÇÕES) DOCENTES E DISCENTES: NO EMBALO DA RODA O REENCONTRO COM A NATUREZA DO SER.

Pesquisador: RODRIGO JOSÉ MADALÓZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44546515.0.0000.5342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.081.085

Data da Relatoria: 27/05/2015

Apresentação do Projeto:

É um projeto de doutorado em Educação que irá investigar o significado das Danças Circulares Sagradas no processo educativo. Buscava responder ao seguinte problema: conhecendo a dança, seu potencial pedagógico e educativo, o que significou para você ter participado da oficina de Danças Circulares Sagradas? A pesquisa se sustentará em uma proposta baseada na vivência das Danças Circulares Sagradas que ocorrerá em forma de oficina (15 horas) através de encontros semanais de uma hora de duração, levando em consideração os aspectos metodológicos da prática das danças, seu entorno sagrado, místico e ritualístico. O trabalho será ancorado na metodologia de focalização das Danças vivenciada pelo pesquisador ao longo do curso de Formação em Danças Circulares Sagradas: Introdução e Instrumentalização

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o significado das Danças Circulares Sagradas no processo educativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto corporal inicial, ou, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para o setor de Psicologia da URF – Campus de Santo Ângelo.

Endereço: BR 255- Km 292 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisas / São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3016-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 1.051.025

Benefícios: a) desenvolve e amplia a consciência e expressão corporal; b) eleva a autoestima, diminui o stress e a ansiedade; c) desenvolve a percepção musical, a concentração, a agilidade mental; d) melhora a coordenação motora; e) aumenta e ativa a circulação sanguínea; f) estimula a criatividade; g) retarda o envelhecimento; h) estimula a liberação de serotonina e endorfina.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de natureza qualitativa desenvolvido com alunos de Educação Física e indivíduos da terceira idade que participam de projeto de uma instituição de ensino superior, pretende explorar a dança circular sagrada como recurso de desenvolvimento da expressão corporal, da autoestima, da percepção musical, a concentração, a agilidade mental, a coordenação motora e de outros aspectos dos participantes. O projeto encontra-se bem estruturado. No entanto, sugere-se a inclusão de objetivos específicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisas / São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-6157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Processo: 1.051.025

Considerações Finais a critério do CEP:

PASSO FUNDO, 27 de Maio de 2015

Assinado por:
Nadir Antonio Pichler
(Coordenador)

Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - Centro Administrativo
Bairro: Divisão de Pesquisas / São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3318-8157 E-mail: cep@upf.br

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Passo Fundo, março de 2015.

Prezado(a) diretor(a)

Na oportunidade em que cumprimentamos, vimos por meio deste solicitar a autorização para realização do projeto "Trans(FormAções) docentes e discentes: no embalo da roda o reencontro com a natureza do SER", orientado pela Professora Dra. Graciela Ormezzano do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo e realizado pelo pesquisador Doutorando Rodrigo José Madalóz. O estudo tem como objetivo investigar o significado das Danças Circulares Sagradas no processo educativo.

A coleta de dados será realizada nos meses de agosto a novembro de 2015. O pesquisador compromete-se a manter o compromisso ético de resguardar todos os sujeitos envolvidos, assim como salvaguardar a instituição de qualquer dano, seguindo as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, quanto ao sigilo das informações e anonimato dos sujeitos.

Certos de poder contar com a sua colaboração e autorização, agradecemos

V. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL DR.
SPARTA DE SOUZA
Portaria 168/92 - 14º D. E.
Tronco Ágata - RS


Nome/assinatura do(a) participante

Iga Santos
Diretora

Id. Func. 1816538/01
D.O. 13/05/2014 pág. 52



Nome /assinatura do (a) professor (a) orientador (a)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Passo Fundo, março de 2015.

Prezado(a) diretor(a):

Na oportunidade em que cumprimentamos, vimos por meio deste solicitar a autorização para realização do projeto **"Trans(FormAções) docentes e discentes: no embalo da roda o Reencontro com a natureza do SER"**, orientado pela Professora Dra. Graciela Ormezzano do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo e realizado pelo pesquisador Doutorando Rodrigo José Madalóz. O estudo tem como objetivo investigar o significado das Danças Circulares Sagradas no processo educativo.

A coleta de dados será realizada nos meses de agosto a novembro de 2015. O pesquisador compromete-se a manter o compromisso ético de resguardar todos os sujeitos envolvidos, assim como salvaguardar a instituição de qualquer dano, seguindo as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, quanto ao sigilo das informações e anonimato dos sujeitos.

Certos de poder contar com a sua colaboração e autorização, agradecemos.

Nome/assinatura do(a) participante

 Nome completo do(a) participante
 Universidade de Passo Fundo
 Rua Itália, 1000 - Passo Fundo, RS

Nome /assinatura do (a) professor (a) orientador (a)

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre: **“Trans(Formações) docentes e discentes: no embalo da roda o Reencontro com a natureza do SER”**, de responsabilidade do pesquisador Prof. Me. RODRIGO JOSÉ MADALÓZ”. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade emergente em resgatar a natureza do ser humano tão desgastado pelas constantes exigências do mundo contemporâneo e pela complexidade que envolve a educação da sociedade. O objetivo desta pesquisa é investigar o significado das Danças Circulares Sagradas no processo educativo. A sua participação na pesquisa será em encontros semanais, adequando o turno de acordo com as possibilidades de participação dos voluntários, com duração aproximada de uma hora cada, totalizando quinze horas. Você poderá sentir um pouco de desconforto corporal ou, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para o setor de Psicologia da URI – Campus de Santo Ângelo. Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) desenvolve e amplia a consciência e expressão corporal; b) eleva a autoestima, diminui o estresse e a ansiedade; c) desenvolve a percepção musical, a concentração, a agilidade mental; d) melhora a coordenação motora; e) aumenta e ativa a circulação sanguínea; f) estimula a criatividade; g) retarda o envelhecimento; h) estimula a liberação de serotonina e endorfina. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo. As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador

ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) orientador (a) Prof. Graciela Ormezzano (054) 99823318, ou com a secretaria do curso de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Passo Fundo, ____ de ____ de ____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B: SÍNTESES DO TODO

Afrodite

A entrevistada disse que os participantes se encontraram, que o grupo era bom, coeso e se apoiam, sendo todas amigas. Houve mais socialização, se aproximou e foi um momento de conhecer-se. Considerou importante a oficina, destacando que o momento das danças foi especial. Disse que recordou momentos da infância, que a roda da infância foi muito positiva, trouxe recordações também de momentos da adolescência, podendo fazer uma introspecção. A oficina possibilitou tempo para parar e pensar na vida, refletir, além de momentos de toque, destacou sentimentos de afago, de aperto de mão, de abraçar, de olhar no olho, houve fortalecimento dos laços de amizade, foram momentos de auxílio, de ajuda para quem estava necessitando, de dar e receber amor e carinho, pois o tempo de trabalho não permite que possam ter mais contato e que as trocas fazem bem. Avaliou a experiência como positiva, interessante, disse da dificuldade em acertar determinados passos. Destacou a necessidade de estar concentrada, tranquila para dançar é necessário estar concentrada. Expôs o gosto pela leitura, pela música e pela dança. Dançou muito com seu pai nos bailes, tem preferência por pagode, samba, MPB. Expôs que os elementos que compuseram o ritual foram muito importantes aguçando os sentidos. Disse concentrar-se na simbologia, pois para ela esta foi muito marcante, se sentia bem ao chegar à sala, gostava dos aromas, conseguia se desligar do mundo exterior a partir do momento em que entrava na sala. A entrevistada considera-se emotiva, chora e as outras pessoas também são. Ao fechar os olhos entrava no ritmo da música, disse que o foco é o centro e que ao dançar ao redor do centro as energias vão para ele. Expôs que após centralizar, a energia vem para dentro de você e após você joga para o mundo. Comentou que as cores trazem sensações diferentes, a dança ajuda muito e saía dos encontros muito leve, conseguiu catalisar suas preocupações, dissipando-as. Salientou que a fala fica em segundo plano e por essa razão esteve totalmente entregue, sentiu tudo muito próximo, sentiu-se bem consigo mesma, tranquila, calma e serena. Quanto ao grupo relata que temos conflitos, não conseguimos vencê-los sozinho, precisamos de apoio. A entrevistada relata que quem participou tirou um tempo para si porque precisava, queria e se identificou com a proposta. Os encontros permitiram a aproximação do grupo e sua evolução. Percebeu a dificuldade de algumas pessoas com o ritmo, todavia elas foram sendo vencidas pela confiança um no outro, para ela a confiança é necessária no grupo. Dividiu que tem um ritmo de vida muito puxado, gostaria de ter mais tempo para si e falou sobre a necessidade de

organizar um tempo, tem esse direito. Ela avaliou as danças como muito positivas e a experiência com as DCS foi maravilhosa. Ela gostaria que pessoas amigas tivessem a possibilidade de participar da oficina. Em seu entendimento a dança é sintonia total, sentiu que no toque da mão possui ligação forte, qualifica o toque da mão como sendo fundamental e que pelo toque percebe se há sintonia. Considera-se uma pessoa aberta, receptiva, religiosa, aceita e respeita as diversas religiões. Pontuou que a palavra sagrado remete a coisas boas. Faltou alguns encontros por situações adversas a sua vontade, perdendo um pouco da linha de trabalho, gostaria de ter participado de todos os encontros e quer participar se houver uma próxima oportunidade. Falou que as relações na escola melhoraram e que a oficina ter acontecido na escola não dificultou a participação, foi um ponto positivo.

Ártemis

A entrevistada disse que o contato com as pessoas foi o mais importante. Conta que gosta de dançar, mas não tem mais este costume, pois o marido não gosta de dança, mas quando dança geralmente o faz sozinho. Segundo ela a oficina possibilitou o convívio, o contato, a energia, tocando-a profundamente. Falou que se preocupou em acertar o passo com as outras pessoas na roda. Destacou a importância do grupo, o trabalho conjunto. Para ela a roda da infância foi a mais significativa, a infância para ela foi um período marcante: reviveu-a nas memórias dos natais, de armar a árvore de natal, da páscoa, de construir e procurar os ninhos escondidos; sentiu aflorar sentimentos bons. Teve uma infância boa, tem lembranças muito positivas, brincou muito com os irmãos – eles eram os construtores do seu brincar – e com os vizinhos. Segundo ela, esses momentos foram muito positivos. Apreciou bastante as últimas danças e sentiu arrepios e suou muito na última roda de cor branca, assim como um sentimento de leveza, de descarregamento e arrepios, sentiu um transbordamento. A cor branca traz paz interior, sentimentos bons, alegria, vida. Afirmou que paz interior é a capacidade de perdoar; ela consegue perdoar, não é de guardar mágoa, rancor. Disse que se recupera fácil das situações adversas, expôs que tem apoio, que não vive o inferno astral. Considera-se uma pessoa que gosta do contato físico, é muito receptiva ao toque, porém sabe que nem todas as pessoas são receptivas. Relata que entre as professoras há medo do contato e percebeu que foi um aprendizado para o grupo ter que exercitar o contato. Constatou que o grupo teve que despir-se para conseguir relacionar-se. Segundo ela, as rodas trouxeram somente sensações positivas, em nenhum momento sentiu sensações negativas. Teve sentimento de agradecimento, pontuou que é importante deixar os ranços no passado.

Afirmou que na roda é necessário dar as mãos mesmo que não goste de algumas pessoas. Percebeu que a cada roda estava ao lado de pessoas diferentes. Conforme relatou na roda passamos e recebemos energia, disse que procurava passar energia boa. Defendeu a implantação das DCS na escola, pois para ela as DCS auxiliariam na resolução dos problemas de relacionamento e é fundamental fazer contato de não violência. Para ela, a violência está nas palavras e nas ações que muitas vezes são involuntárias.

Brígida

A entrevistada disse que não tinha conhecimento a respeito do se tratavam as DCS, mas destacou-as como importante. Para ela o significado da oficina foi a reflexão, foi importante para pensar na vida, retroceder. Disse que as DCS foram importantes porque fizeram procurar dentro de cada um questionar e resolver problemas. Para ela cada dança tem um encantamento, elas transmitem leveza, encantamento e envolvimento. A oficina mexeu com as emoções, considerou as DCS como harmonizadoras, foram momentos de extravasar os sentimentos positivos e negativos. Foram danças com ritmos gostosos, coreografias bonitas. Relatou que ficava ansiosa aguardando o próximo encontro. Destacou que o grupo foi muito importante, o fortalecimento grupal e das relações, foram apoiando-se uns nos outros, sentiu-se valorizada. Segundo ela, o momento da infância foi importante, pois foi como se tivesse vivido novamente e demonstrou estar sensível na roda da melhor idade. Frisou que no início da oficina os participantes não estavam receptivos, ela por medo de errar, sentiu-se mal quando errou, mas ganhou fortalecimento do grupo, mas a partir do momento em que foi se sentindo parte integrante, confiou. Salientou que o ambiente foi muito importante, disse ser simples, aconchegante, muito bom, todavia destacou o papel do focalizador – sua preparação, a condução, a fundamentação – a forma como o focalizador conduziu, a preparação do espaço, os objetos utilizados, enfim, todos os aspectos que traziam significado foram essenciais. Estava lá para dançar e para harmonizar-se, contou que ao longo das oficinas passou por momentos difíceis, sentiu-se tocada e ao mesmo tempo aliviada com as DCS. Outro aspecto trazido por ela foi o toque, muito significativo, falou que o simples gesto de dar as mãos possibilitava a disposição para dar e receber. Sentiu diversas sensações, dentre elas a própria energia de dar as mãos e a ligação do coração foram momentos importantes nas rodas. Assinalou que na sala de aula as crianças tem dificuldade em tocar, percebe a questão da malícia na sala de aula, disse que as crianças apresentam receio e medo de receber e dar afeto. Acredita no fortalecimento das relações na sala de aula como instrumento de ajuda mútua.

Disse que foi uma oportunidade muito significativa, o fato de ter sido na escola motivou as professoras a participar. A entrevistada vê a possibilidade de trabalhar as DCS na escola, mas de forma bem conduzida. Teve sensação de leveza, de tranquilidade, de paz. Sabe que a paz é um aspecto interior. Acredita que a cultura de paz deva ser desenvolvida na escola.

Deméter

A entrevistada fala que a experiência foi importante, uma experiência ímpar e o que a atraiu foi a curiosidade. Demonstrou seu gosto pela dança e pelo movimento, na verdade a arte e dança sempre a atraíram, mas nunca investiu. Teve consciência de que as danças trabalhariam a energia. Tem experiência com Yogaterapia e algumas coisas são semelhantes, que as DCS diferenciam-se do Yoga por ser em grupo. Destacou a energia trabalhada, os chacras. A oficina foi uma experiência nova que possibilitou a continuidade do trabalho de autoconhecimento. Para ela as rodas motivadas pelas cores amarela e vermelha foram as mais fortes. Destacou o acolhimento do grupo, sentiu-se mais parte dele, todavia expôs que uma de suas dificuldades é sentir-se parte do grupo. Gostaria que todo o grupo de trabalho pudesse participar, pois as relações também foram fortalecidas. Pontuou que através do grupo a energia individual foi fortalecida, que se conheceram mais. Relatou que em determinados momentos a energia esteve muito forte no grupo. Falou ter aproveitado muito a energia do grupo e ofereceu muito a sua energia. Disse que com as DCS trabalhou a entrega e a abertura de sua energia, sentiu leveza, êxtase, uma energia diferente, mais alegre, mais em paz, mais tranquila, mais sutil. Não soube explicar se essas emoções eram oriundas do grupo ou eram individuais. Confessou que no primeiro encontro teve sentimento de medo e tinha consciência de que as DCS iriam mexer com as emoções. Por vezes chorou de contentamento devido à entrega e à energia que fluía no momento da dança. Entendeu que a introspecção foi um momento pessoal, porém contou que após um dos encontros teve dificuldade de concentrar-se. Destacou a roda da infância como um momento positivo e que na roda da adolescência relembrou a fase difícil de sua vida, relata que ter nascido foi um desafio, foi rejeitada no ventre materno, disse que foi uma criança muito triste, chorona. Segundo ela, o que a fez viver foi o brincar, os espaços para brincar. Contou que na adolescência foi teimosa, tenebrosa, intitulou-se diferente, rompeu com questões patriarcais, passou por conflitos, brigas, raiva e hoje é impositiva. Deixou claro seu medo de não conseguir acompanhar o ritmo, mas a oficina trabalhou com sua capacidade de flexibilidade, de conquista, descobriu que precisava ceder em determinados momentos. Não imaginava a dimensão e a capacidade

de entrega das colegas. Sentiu um empoderamento. Criou uma expectativa sobre a dança do casamento e esta foi muito especial, pois associou a dança com a sua essência como um fecho dessa paz. Ela acredita nas DCS como estratégia para a construção da paz. A DCS é atraente; é a consciência da energia que não se encontra em outras danças. A energia das DCS são sentidas e trabalhadas no momento da dança. Ela não faltou nenhum encontro. Elogiou o focalizador pela condução do trabalho, frisou em sua fala a gratidão. Segundo ela, com as DCS conseguiu contatar com energia, com a paz e com um poder maior, pois sua energia oscila. Acredita que a paz é o estado de êxtase, o contato com uma energia a mais e busca na meditação, no movimento, no exercício essa energia que não há como descrever, somente sentindo-a. Com as DCS, além da paz, sua qualidade de sono tem mudado. Disse também que as pessoas ao seu redor tem verbalizado que a espiritualidade está muito forte. Acredita que para acontecer a paz, há a necessidade de a escola passar por momentos de arte, e a dança é um desses momentos. Teceu agradecimentos ao focalizador, gratidão pela partilha e afirmou ter se reencontrado.

Gaia

A entrevistada disse que a oficina de DCS foi muito boa, ela gostaria que o projeto continuasse porque trouxe paz, alegria e conheceu pessoas diferentes, disse que se sentiu bem e não faltou aos encontros e, se fizesse, somente por muita necessidade. Soube da oficina através de uma amiga, porém ficou com dúvida quanto à participação porque ingressaria na segunda aula. Teceu elogios ao focalizador, por sua luz, estado de espírito positivo e disse que o mesmo foi receptivo. A entrevistada adorou a oficina, ficou até o fim e pretende continuar. Destacou também a espiritualidade e a questão sentimental. Falou que não conhecia esse tipo de dança e que é algo diferente. As danças deixaram-na mais centrada, possibilitaram harmonia e equilíbrio físico e emocional, sentiu-se tranquila, mais sábia, sentiu paz. Segundo ela a paz está dentro do coração e a transmitimos para os outros quando estamos em paz, ela se propaga quando estamos em paz. O que a motivou foi a curiosidade, mas já imaginava ser uma coisa boa porque a amiga que a convidou é uma pessoa muito iluminada. Sobre os encontros, a roda da adolescência foi muito legal porque passou por conflitos nessa fase, tais como a mágoa e o ressentimento que a partir das danças foram sendo trabalhados. A entrevistada destacou que gostou muito da dança em formação de cesto, é muito bonita. Salientou que a dança circular “Alma” para ela foi maravilhosa, não sentiu dificuldade, quando errava procurava concentrar-se e ao automatizar o passo tinha certeza que não erraria,

deixava os pensamentos fluírem. Segundo ela, as danças circulares vieram para contribuir com a questão do contato físico. No seu entendimento as pessoas têm medo de serem tocadas, abraçadas. Destacou os diversos momentos em que se emocionou e que na medida do possível fechava os olhos nas danças e o movimento fluía, pois gosta de meditar e conseguiu exteriorizar momentos de sua vida sentindo calma e harmonia, pois segundo a própria entrevistada sua natureza é agitada. Relata que adorou as danças, ficava na expectativa a cada novo tema e cor, cada encontro era uma novidade. Destacou o interesse pelos centros, pelas temáticas das rodas, afirmou que gostou tanto das danças rápidas, quanto das introspectivas e que sua espiritualidade começou a aflorar ao longo das rodas. Conforme relata, o grupo foi importante, já conhecia algumas pessoas, achou o grupo coeso e finalizou dizendo que para ela sempre é bom fazer novas amizades.

Hemera

A entrevistada disse que a palavra que resume tudo o que viveu é sentir, as danças fizeram-na sentir e que a emoção do coração estaria envolvida nesse sentir. Destacou a energia do grupo. Afirmou que a amiga que a convidou não sabia explicar direito o que eram as DCS, mas que era muito bom, frisou que já teve vontade de fazer DCS, que sempre foram uma meta, mas via essa possibilidade distante e que foi participar da oficina com o intuito de conhecer e que ao chegar lá gostou e era realmente DCS. A entrevistada relata que viu no focalizador um espelho seu, que o que usa com as mãos em seu trabalho, o focalizador usa nas danças em movimento, teceu elogios ao focalizador dizendo que se trata de uma pessoa especial. Segundo ela, as rodas trouxeram alegria, paciência e felicidade, sentiu uma sensação de inteireza, de totalidade. A entrevistada disse que considerou fantástico trabalhar com os sete chacras e que ao fechar os olhos nas danças se desconectou do mundo real. O horário das danças foi um presente que ela se deu, sentiu-se feliz em participar. A entrevistada falou que teve que aprender a esperar o outro, a vez do outro, a necessidade de parar e esperar os companheiros. Prática biodança, que, segundo ela, é mais individual; já as DCS são diferentes em virtude da roda, de dançar de mãos dadas, possibilitando trocas. Identificou-se com a dança pela simplicidade e grandeza ao mesmo tempo, a grandeza do simples. Segundo ela, não apresentou dificuldades. Pontuou questões importantes que foram trabalhadas, tais como fraternidade, união e colaboração. O ritual foi algo prazeroso, da abertura das rodas ao fechamento, elogiou o facilitador pela maneira de conduzir. Deixou registrada sua gratidão pelo espaço, pelo focalizador e pela pessoa que a convidou. Algumas danças lhe chamaram muito a atenção, dentre elas: “Enas Mythos” pela vibração e pelo gesto e, “Govinda” porque

já conhecia o mantra e gosta muito dele, foi uma celebração, da sua divindade no todo e a dança do cesto, pois representou a grandeza das pessoas, a união, a gratidão e a celebração. Relata que a fase de chorar já passou e que hoje está mais sintonizada, está aprendendo sobre sua espiritualidade. A entrevistada afirma que as DCS foram uma nutrição, pois se emociona com a dança, considera uma expressão da alma em que cada dança tem uma vibração. No seu entendimento as pessoas estão procurando mais as práticas corporais, estão deixando de ser individualistas e egoístas e é otimista, ela acredita que ainda iremos chegar numa harmonia para viver no universo, que as pessoas estão à procura de viver melhor, estão à procura de paz, luz e entendimento. Conforme palavras da entrevistada, paz é estar de bem consigo mesma, é estar centrada e em harmonia. Para ela, é necessário espalhar e dar oportunidade para as pessoas conhecerem e vivenciarem as DCS. A entrevistada mencionou que se reencontrou e se sintonizou com o grupo, pois as pessoas do grupo são como um espelho. Ela socializa que não se encontram mais pessoas disponíveis ou com capacidade de te levar até o teu eu. Afirmou que houve uma sintonia entre as pessoas e a proposta e que, ao comprometer-se com o outro, se compromete consigo mesma, e isso é totalidade, disciplina e inteireza. Ela explica, ainda, que com o tempo vamos perdendo essa inteireza. Finalizou considerando todas as rodas fantásticas.

Iemanjá

A entrevistada disse que as danças significaram encantamento. As danças lhe proporcionaram felicidade, enquanto dançava não pensava em nada. Considera-se uma pessoa fechada e com as DCS conseguiu enxergar as pessoas, partilhar e sair de dentro de si. Disse que a convivência a fez enxergar pessoas e jeitos diferentes, foi capaz de olhar nos olhos e abraçar. Falou que conseguiu abrir-se e desde o momento sentiu-se dona da roda. Destacou a roda da infância, pois sentiu o retorno à criança interior e relatou histórias de quando se sentiu excluída das rodas na escola, de quando recebeu um “não” ao pedir para brincar, confessa que ficou muito triste, mas que se sentiu acolhida pelo grupo das DCS. Na roda das danças libertou-se, sentiu-se amada, considerou importante o participar e o partilhar, por essa razão relata que se emocionou muitas vezes na roda. Conta que soube da oficina através de uma amiga e que não conhecia as DCS, que questões pessoais e a curiosidade a moveram e imaginava algo técnico. Segundo ela, aguardava ansiosa pelo dia das DCS, sentia carinho e emoções diferentes. Gostou da dança “Olá como vai!” e “Levantar o braço” de cumprimentar e escolher um colega para abraçar, disse que a troca de olhar, de abraço foram trocas

importantes. A entrevistada falou que as DCS possibilitaram ver o mundo com outros olhos, para ela o adulto não tem tempo de olhar o mundo. Disse que hoje se envolve com mais facilidade, que mudou, está sensível ao mundo, às pessoas. Ela contou que sempre gostou muito de tudo isso e que os rituais sempre mexeram muito consigo e que o envolvimento ocorreu por ser circular e estar de mãos, sempre unidos, afirmou ser algo espiritual. Nunca se imaginou participando das DCS, afirmou que somente o fato de participar a encanta, disse que as DCS ao mesmo tempo em que acolhem, encantam, é diferente. Afirmou ter sentido dificuldade quando estava no lado oposto da roda. Considera-se uma pessoa analítica e que está sempre em busca de melhorar como pessoa e se vê como um exemplo para os filhos. Destacou a importância do grupo e que não esperava o envolvimento espiritual, emocional, de amizade, de carinho. Teceu elogios ao focalizador, professor de vida, trouxe sensibilidade, gentileza, acolhimento. Acredita que as pessoas se importam muito com os outros e para ela as DCS na escola auxiliariam nas questões emocionais, no doar-se.

Némesis

A entrevistada considerou a experiência muito linda. Contou que pratica ginástica há mais de treze anos e que com a oficina de DCS sentiu-se despertada, uma luz a clareou. Ela não conhecia as DCS, mas despertou algo muito bom. Elas lhe trouxeram muitas coisas boas, sentiu-se satisfeita. Pensava que em certos momentos a idade não possibilitaria aprender mais nada, porém, sentiu-se atraída em aprender. Ela falou que saiu emocionada da primeira roda, comentou que as DCS a alimentaram. Percebeu que as DCS unem a vida, o corpo e alma. Considerou importante a amizade, a conquista de todos e percebeu que o grupo foi forte e chegou até o fim. Para ela não foi importante a quantidade de pessoas, queria dançar. Relatou que parecia que já conhecia o focalizador, elogiou-o, ele é maravilhoso, tem conhecimento, é ótimo. Falou que se identificou com as danças e destacou a dança do casamento e a dança polonesa como preferência. Relatou que sentiu emoções diferentes na roda da infância e que durante as rodas imagens mentais lhe viam muito. A entrevistada relatou que ao visualizar água, durante a roda da infância, percebeu o desenrolar da vida, o fluir. Segundo ela, as DCS mexeram com os sentimentos e por muitas vezes chorou nas rodas e em casa. Conta que em determinados momentos sumia, encontrava outras pessoas dançando e fluía. A entrevistada disse que aprendeu a dançar quando era criança e gostaria de ter sido bailarina, pois a dança emociona, permite a evolução e traz algo muito bom. Ela relata que levou pessoas para as DCS, pois sentiu que lá poderiam despertar para a vida e para a cura. Ela

percebeu e sentiu isso em seu corpo e concluiu que as DCS podem trazer cura para as pessoas. Ela disse que as pessoas que convidou para participar das DCS apresentavam problemas, desde mágoas, tristeza, no casamento, com familiares. Para ela não é somente a dança, o dançar, o importante é o que se desperta no corpo e na alma, por isso considera a parte espiritual das DCS. Teve muitas dúvidas sobre acontecimentos envolvendo as DCS, porém elas mostraram uma essência grandiosa. Ela falou que não teve dificuldades, perdeu-se um pouquinho em alguns passos, mas logo aprendeu. Salientou também que cuidar e ceder aos poucos se torna importante para entrar no círculo, assim como o uso de elementos da natureza na composição dos centros. Com as DCS aprendeu que é preciso acelerar e acalmar, pois, segundo ela, precisa de calma, tranquilidade e segurança. Com as DCS teve a possibilidade de encontrar-se e o encontrar-se está ligado ao coração, à mente, ao movimento. Quanto ao sagrado, para ela remete a coisas boas, ao conhecimento.

CIP – Catalogação na Publicação

M178t Madalóz, Rodrigo José

Transformações pessoais : no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser. / Rodrigo José Madalóz. – 2016.

203. f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Graciela Ormezzano.

1. Dança. 2. Dança na educação. 3. Espiritualidade.
I. Ormezzano, Graciela, orientadora. II. Título.

CDU: 37.036:793

Catálogo: Bibliotecária Cristina Troller CRB10/1430