

Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz

*Luciana Esmeralda Ostetto**

Resumo: Considerando a criança como símbolo de nascimento e renovação, a partir de uma leitura do mito e no diálogo com a psicologia de C. G. Jung, o artigo dá visibilidade à *criança interna*, presente em todo adulto. Na mesma direção, indica a essencialidade de, na jornada de formação de professores, tocar um dos arquétipos que rege a relação pedagógica: o arquétipo do mestre-aprendiz. Os temas aqui apresentados foram discutidos em minha pesquisa de doutorado, envolvendo alunas do curso de Pedagogia e professoras da rede pública. Desenvolvida no espaço-tempo de “encontros para dançar”, a pesquisa procurou, mais do que ensinar a dança, criar um espaço *para o adulto*, no qual os participantes pudessem sentir, estranhar, esvaziar, acolher, imaginar. Pudessem, para além dos automatismos cotidianos, entrar em contato com a criança que neles habita.

Palavras-chave: formação de professores; arquétipo do mestre-aprendiz; psicologia analítica; danças circulares.

Abstract: Regarding the child as a symbol of birth and renovation, starting with a view of the myth and the knowledge of C.G Jung's psychology, the article helps revealing the inmost child within any adult. Likewise, it shows us how essential it is to approach one of the archetypes that rules the pedagogic relationship: the master-apprentice archetype. The topics presented here have been discussed in my doctorate research, involving female students from a Pedagogy course and teachers from public schools. The research was developed in the time-space of “dancing meetings”, and it intended to do more than teaching how to dance, but also to create a space *for adults*, to enhance their feelings, imagination, being open-minded and loosening up, in such a way that they would be able to go beyond daily-life automatization and get in touch with the core of the child that lives inside each of them.

Key words: teacher education; master-apprentice archetype; analytical psychology; circle dances.

E se tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançar a educação?

“Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?” (Garaudy, 1980, p.13). As palavras do

* Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. luesmeralda@ced.ufsc.br

filósofo, na indagação provocativamente lúcida que formula, levam-me à educação e à formação de professores. Com ele vou imaginando uma formação em que o sonho de dançar a educação se realize, para além da metáfora – no movimento, na flexibilidade e na abertura para o encontro com o outro (dentro e fora de nós); no acolhimento de diferentes culturas, com suas músicas, seus gestos, seus passos e seus ritmos; na disposição de tocar o mistério, cultivando a dúvida.

Dançar a educação. Com o sonho, fui para a roda dançar e pesquisar. Eu, pedagoga formando pedagogos, entrei na dança com educadoras: desenvolvi minha pesquisa de doutorado a partir de “encontros para dançar”, realizados com alunas do curso de Pedagogia da Unicamp e com professoras e outros profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Blumenau – SC.

A proposta não foi dar aulas de dança, mas criar um espaço *para o adulto*, para o reencontro consigo mesmo. Uma idéia me guiava: para fazer com a criança, o adulto precisa fazer para si, pois não se pode encorajar o outro a viver uma aventura que nós mesmos não vivemos (Albano Moreira, 2002). Só um adulto que se responsabiliza pelo seu processo criador poderá contribuir com o processo criador de seus alunos.

Naqueles encontros, tudo o que tínhamos era a *dança circular sagrada* que, como o próprio nome indica, é desenvolvida no círculo. Na roda, de mãos dadas, voltada para um centro comum, a simbologia, a tradição e a cultura de diferentes povos são dançadas e acolhidas.

As *danças circulares sagradas*, tal como hoje as conhecemos¹, trazem em suas raízes o passado longínquo, a ancestralidade da dança dos povos, de caráter comunitário e gregário. Reencontram e recuperam a dança como comunhão e transcendência. Relembrem um tempo em que dançar era celebração, participação, encontro e reafirmação dos ciclos da vida, na tensão entre os mistérios humano e divino. Na história de sua existência, os homens dançaram todos os momentos importantes da vida: da guerra à paz, do casamento aos funerais, da plantação à colheita, os ciclos observados na natureza, a mudança das estações (Garaudy, 1980). Na dança, a comunidade reunia-se e marcava seu pertencimento, vivendo e partilhando valores e crenças. A dança acolhia a todos.

Como no passado, nas *danças circulares* que hoje praticamos, qualquer pessoa pode participar. Basta entrar na roda, dar as mãos e abrir-se para o encontro além da palavra. Na dança, no círculo que move e remove reminiscências,

1. Sobre o movimento das Danças Circulares Sagradas ver, entre outros: Wosien (2000), Wosien (2002; 2004), Ramos (2002).

entramos em contato com diferentes povos e culturas, vivenciando ritmos e gestos múltiplos, diferenciados, em passos, compassos, músicas, coreografias, enfim. Do amplo repertório disponível, no processo da pesquisa, trouxe para as rodas diversas tradições, danças de povos distantes e próximos, conhecidos e desconhecidos: Grécia, Israel, Rússia, Escócia, Irlanda, Letônia, Estônia, Romênia e povos da América do Sul.

Para além da “nacionalidade” das danças, organizei alguns encontros contemplando um conjunto de danças que conduziam os participantes, explicitamente, ao sabor da aventura, ao gosto da brincadeira, ao reino dos quase esquecidos folguedos infantis. Com tais escolhas tencionava provocar, nas educadoras, “memórias de criança”. Ou seja, propus rodas que poderiam fazer circular lembranças de tempos e espaços vividos, marcados pela entrega, pelo jogo compartilhado, de imaginação e de inventividade.

Uma imagem fundante conduziu-me a organizar tais encontros nos caminhos da pesquisa: a criança como símbolo do espírito novidadeiro e, por isso, da renovação. Por meio dela, antevia um caminho profícuo para acessar regiões um tanto distanciadas do viver dos professores, ligadas à sensibilidade. Nos ritmos e nos passos das danças que sugeriam imagens de um passado tempo de criança, queria provocar as crianças habitadas no âmago das professoras. Tinha para mim que a criança revisitada apontaria para a aproximação com partes esquecidas (quicá reprimidas) do adulto. Dessa maneira, ofereceria passagem para caminhos outros, a um só tempo imprevisíveis e necessários à jornada de formação: encontro com a criança, encontro com o mistério de saber-se aprendiz.

A criança oculta rodeia-nos, chama-nos

No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação. (Jung, 1998, p.175)

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

Ao falar sobre educação e infância, Jorge Larrosa nos diz que “A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada

daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem” (2003, p.188). Seguindo adiante, no referido texto, o autor assinala a presença enigmática da infância: “ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (2003, p.195). A criança nunca é o que sabemos. Não temos aí, propriamente, um discurso sobre a criança presente em cada professor, senão das crianças que são objetivo do seu trabalho, de como “aparece” e é “encarada” a infância pela pedagogia. Todavia, na leitura que vê a infância como enigma, Jorge Larrosa oferece-nos imagens da criança carregadas de simbolismos que, associadas à idéia de educação como resposta e recepção ao que nasce, tira-nos do lugar, desacomoda.

“Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (Larrosa, 2003, p.188). E como responde o adulto-educador à chegada do novo? Como recebe aquele que vem? Se receber “é criar um lugar”, “abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar”, “pôr-se à disposição daquele que vem”, também na jornada de formação é preciso criar esse lugar, abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor. Tomar contato com o outro lado do ser adulto, entrar em contato com a *criança interna*, radicalmente novidade e mistério, pode ser um caminho.

Jung, reconhecendo a existência do motivo mitológico da criança em várias culturas, afirma que

o motivo da criança não representa apenas algo que existiu no passado longínquo, mas também algo presente; não é somente um vestígio, mas um sistema que funciona ainda, destinado a compensar ou corrigir as unilateralidades ou extravagâncias inevitáveis da consciência (2000, p.163).

Ele reconhece, portanto, o arquétipo² da criança, em cuja imagem estaria constelado o caráter originário do homem: suas raízes, a base instintiva. E, como tal, o simbolismo daquilo que pode ser, a esperança do novo.

2. *Arquétipo* é um dos conceitos-chave da Psicologia de C. G. Jung e vem referenciado a outro conceito peculiar: *inconsciente coletivo*. Cito Jung: “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram na consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e portanto não foram adquiridos

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

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

A imagem mítica apresentada no motivo da criança como símbolo “portador da salvação”, “destinado a compensar as unilateralidades da consciência”, faz-me lembrar dos versos da canção – de Milton Nascimento – que fala de um menino habitando o coração do adulto, o qual lhe estende a mão em momentos difíceis: *Há um menino, há um moleque /Morando sempre no meu coração /Toda vez que o adulto balança /Ele vem pra me dar a mão...*

Neste caso, reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho para o encontro, talvez reencontro, com dimensões perdidas no adulto. Em socorro do adulto que em algum momento balança perdido, desenraizado, amedrontado, desencantado, enredado no império da razão e da rigidez das fórmulas estabelecidas pela consciência, vem a criança. Insignificante e poderosa: redentora.

No livro *Memórias, sonhos, reflexões*, autobiográfico, há uma passagem em que Jung testemunha a presença do “garoto” a chamá-lo para a vida criativa, num tempo em que estava, por assim dizer, empacado no seu processo existencial.

individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. [...] O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da idéia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo o tempo e em todo o lugar” (Jung, 2000, p.53). E ainda: “Há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente apenas *formas sem conteúdo*, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação” (Jung, 2000, p.58).

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

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

Inspirando-me em outra passagem de Larrosa (2003), eu diria que, através da dança circular, à maneira de uma viagem literária (o objeto de análise do autor), a sensibilidade pode ser tocada e transformada. Pois, à medida que quebra a linguagem rotineira e cristalizada, oferece ao espírito do adulto passagens para uma “nova infância” (“criança de espírito”, nas palavras daquele autor). Um estado que ultrapassa o recordar ou recuperar o que passou, configurando-se “como um alcançar uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção” (2003, p. 46)

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

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

Nos encontros em que dançamos “memórias de criança”, o que se viu foi um abalo, uma mexida geral no estado das participantes. O sentimento foi tocado visivelmente. A emoção tomou lugar na roda e mostrou-se, por meio de reações e atitudes diversas, durante e ao final das danças: respiração ofegante, silêncio profundo, falta de palavra, lágrimas, olhos brilhando, alegria, tristeza, irritação, serenidade, expansão, recolhimento. Um turbilhão de sentimentos e emoções, eu poderia dizer, veio à tona. Foram encontros fortes, capazes de remexer camadas da história de cada uma. Não seria demais afirmar que, nessa remexida, conteúdos conscientes e inconscientes foram ativados: algo aconteceu. Afigura-se para mim que a experiência, como algo que “nos acontece” (Larrosa, 2002), explodiu para grande parte do grupo. A razão (ou o lado consciente) ficou desestabilizada naquele tempo-instante. Já não precisavam de explicação, pois o corpo todo refletia os efeitos das “memórias de criança” dançadas. No susto provocado pelo encontro com a criança interior (marcas da criança que foram e da criança mítica), na quebra da proteção consciente, pontos sensíveis e delicados do “ser professor” foram trazidos à superfície.

Nas reações das educadoras diante das danças, músicas e movimentos que traziam a criança para a roda, foi como que acionado um caminho de retorno. Memórias potencializadas, histórias revisitadas e então dores e delícias chegaram de longe ao hoje do encontro. Quando as educadoras compartilharam sentimentos e lembranças acontecidos naqueles encontros, surgiram crianças as mais diversas. Alegres, tristes, brincantes; solitárias, tímidas, medrosas, faladeiras; curiosas, inteligentes, estudiosas. As relações familiares também apareceram: pai, mãe, filhos. Nem só amor, como poderíamos imaginar, romanticamente, mas também sofrimento, abandono, trabalho, disciplina, repressão.

O grupo olhou para si mesmo, intensamente. Com a dança, uma linha tênue foi esboçada, entre presente e passado, criança e adulto. Estava aberta a conexão. Por meio dela, poderíamos avançar na aproximação desses pólos e na compreensão de seus conteúdos, para a vida pessoal e profissional das educadoras. Depois da experiência, foi possível caracterizar diferentes crianças que surgiram na memória de cada uma. Assinalamos, assim, a multiplicidade de condições infantis vividas e, portanto, a afirmação da inexistência de uma infância universal, rodeada de amores, pureza e inocência. Por outro lado, juntando às condições social e histórica que definem a infância e dão contornos a diferentes infâncias, aspectos simbólicos da criança também foram destacados: que nos fazem lembrar a renovação da vida e não nos deixam esquecer que viver é aventurar-se.

Nos encontros, compreendidos como situação de pesquisa, cuja proposta era essencialmente dançar e tomar contato com o estranho-desconhecido, tentei

afastar a intervenção automática do pensamento. Como focalizadora-pesquisadora, observava atentamente as reações, as expressões e os gestos. De imediato, pouco conversávamos. O silêncio ganhava espaço, acolhia, dava tempo para a experiência de cada uma. Somente no depois, tomando distância das rodas e da experiência compartilhada, busquei interlocução com outros discursos. É desta forma, estabelecendo relações com o acontecido, vislumbrando análises possíveis, que sigo construindo sentidos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nas rodas da dança e da educação: reconhecer o arquétipo do mestre-aprendiz

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

A partir das idéias de Jung, o médico e analista Guggenbül-Craig (2004) traça considerações em torno do arquétipo que envolve certas atividades profissionais que são essencialmente relacionais como as do médico, do terapeuta, do sacerdote, do assistente social e do professor. A natureza de tal arquétipo de relacionamento é a bipolaridade: tanto um quanto o outro pólo da relação traz em si o seu oposto, e uma boa relação seria desenvolvida a partir da integração

dos dois pólos. É por essa direção que segue o ensaio de Guggenbül-Craig a respeito do arquétipo do *adulto instruído-criança ignorante*, ou do *mestre-aprendiz*.

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

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

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

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

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

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

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

Nas palavras do próprio Jung:

[...] aquilo que atua não é o que o educador ensina mediante palavras, mas aquilo que ele *verdadeiramente é*. Todo educador, no sentido mais amplo do termo, deveria propor-se sempre de novo a pergunta essencial: se ele procura realizar em si mesmo e em sua vida, do modo melhor possível e de acordo com sua consciência, tudo aquilo que ensina. Na psicoterapia tivemos de reconhecer que em última instância não é a ciência nem a técnica que tem efeito curativo, mas somente a personalidade; o mesmo acontece na educação: ela pressupõe a *educação de si mesmo* (Jung, 1998, p.145).

Na vivência da dança, na experiência que pode ativar reminiscências, lembranças de uma criança habitada, algumas pontes podem ser lançadas na direção do contato com tais dimensões da vida pessoal e profissional dos professores – ver-se, reconhecer-se, conhecer-se. No caso dos encontros em que

a temática das danças levava explicitamente ao território da infância, anunciou-se visivelmente a possibilidade de um exercício de alteridade, cujo primeiro passo funda-se na admissão do outro interior. Aquelas danças colocaram aqueles adultos, via linguagem sem palavra, frente a frente com a sua criança.

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

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

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

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

e atenção” (Samuels, 1988, p.17), que conteúdos inesperados, essencialmente imagéticos, poderão emergir.

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

Afinal, parafraseando o poeta³, o que pretendia o professor, de sua jornada, senão transformar-se? A experiência da formação acadêmica deveria provocar essa viagem de transformação, pois, para tornar-se professor, há que abandonar algumas crenças, há que modificar caminhos, fazer travessias.

Aprendizes somos todos

A criança, invocada na roda da dança, convida-nos e nos conduz a lugares indizíveis dentro e fora de nós. Para trazer de lá tesouros insuspeitados, é necessário sair em busca, aproximar e integrar o que insistimos em separar; é preciso saber-se ignorante, aprendiz, entregar-se à aventura.

Na trilha do encontro com a criança, na dança, muitas aprendizagens podem ser reconhecidas, para além de um conhecimento quantitativo. A coragem de encarar o não-saber e entregar-se à aventura do não-sei-o-que-virá; perceber e aceitar o erro, vislumbrando a possibilidade real do acerto; aceitar a imperfeição e viver o momento-aqui-agora de estar em movimento, com o grupo, buscando a inteireza, mais que a perfeição. Eis a criança como símbolo: ela vai, não teme o tempo e a lei; vai, experimenta, cai, levanta e não se rende às dificuldades.

Nesta perspectiva, a dança circular reaproxima dimensões segmentadas ou negadas: sentimento, intuição, abertura para acolher os mistérios da vida. Como tal, é um caminho fecundo para a formação de professores. No aspecto que estou discutindo aqui é um espaço singular para tomar contato e perceber claramente os pólos *mestre-aprendiz* presentes em cada um. É o outro lado do ser professor que necessita e pede: entregar-se e dispor-se à aprendizagem de algo desconhecido, misterioso, que não se controla. Múltiplos sentidos da aprendizagem. Reconhecimento de luz e sombra. Busca. Amnérís Maroni, ao discutir o processo de individuação, falando justamente de “busca e mistério”, permite-nos ampliar a direção do que vimos pensando sobre aquela relação mestre-aprendiz. Ela nos diz:

3. Na carta de 12 de agosto de 1904, a certa altura o poeta pergunta ao jovem poeta: “Não sabia estar em transição? Desejava algo melhor do que transformar-se?” (Rilke, 1998, p.68).

Expandimos a personalidade na medida mesmo em que conhecemos e nossa ignorância se alarga. Expandimos a personalidade quando a consciência, a luz apolínea, revela camadas mais profundas de trevas, de sombras. Expandimos a personalidade quando, tocados pelo mistério – pelo self –, buscamos (2005, p.9).

Um aspecto que, sem dúvida, diz respeito à relação mestre-aprendiz é o erro, que na roda da dança é evidenciado; não por ser apontado, mas por torná-lo possível, medida de cada um, sem a cobrança que pesa e dói. Eu diria que é parte constitutiva da proposta a possibilidade de errar e, mais, o convite à coragem de errar. Não raro, as professoras capturadas pelas danças, ao longo dos encontros, foram percebendo essa característica e, em seus comentários, mostravam-se aliviadas – “que bom, eu posso errar!”. A exclamação é surpreendente e indica, de certa maneira, o caráter prescritivo de algumas práticas pedagógicas em curso, que desconsideram no processo ensino-aprendizagem justamente o fator que possibilita o acerto: a experiência. Penso que o erro esteja para a experiência e para a ampliação da consciência assim como o acerto está para a verdade estabelecida e para a conformação da consciência. Ao experimentar os passos, vivenciar o ritmo, entrar em harmonia com o grupo, o professor-dançarino acaba olhando para si mesmo – seus passos, seu ritmo, sua coordenação, sua harmonia. E o que é isso senão ensaios de autoconhecimento?

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

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

Referências bibliográficas

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FURLANETTO, Ecleide. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulus, 2003.

- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, A. O abuso do poder na psicoterapia; e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério. São Paulo: Paulus, 2004.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, A. O relacionamento terapêutico na visão da psicologia analítica de C. G. Jung. In: BATTEGAY-TRENKEL. *O relacionamento terapêutico na visão das diferentes escolas psicoterapêuticas*. Stuttgart: H. Huber, 1978. Tradução do prof. Pethö Sandor, em apostila do Centro de Integração e Desenvolvimento, 1978.
- JUNG, Carl Gustav. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos, reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KURY, M. da G. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MARONI, Amnérís. Busca e mistério. Campinas: IFCH/Unicamp. Série *Primeira Versão*, n.131, 2005.
- MARONI, Amnérís. *Jung: individuação e coletividade*. São Paulo: Moderna, 2004.
- MARONI, Amnérís. *Jung: o poeta da alma*. Porto Alegre: Summus, 1998.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educadores na roda da dança: formação-transformação*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação-Unicamp, 2006.
- RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Renata (Org.). *Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. 2.ed. São Paulo: Triom, 2002.
- RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. 29.ed. São Paulo: Globo, 1998, p.68.
- SAMUELS, A. *Dicionário crítico de análise junguiana*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1988.
- WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.
- WOSIEN, Maria-Gabriele. *Danças sagradas: deuses, mitos e ciclos*. São Paulo: Triom, 2002.
- WOSIEN, Maria-Gabriele. *Dança: símbolos em movimento*. São Paulo: Ed. Anhembi-Morumbi, 2004.

Recebido em 12 de dezembro de 2006 e aprovado em 10 de agosto de 2007.