



PEDAGOGIA PROFUNDA: SUAS RAÍZES, CORPO E ALMA

Bruna Laselva Hamer¹

Marie-Céline G. R. Florio Lorthiois²

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini³

RESUMO

Este artigo apresenta as raízes, fundamentos e ferramentas práticas da Pedagogia Profunda que, tendo a psicologia junguiana como eixo teórico, compreende o ser humano em sua totalidade e abarca o inconsciente. A observação da criança sob esta óptica motiva a atenção ao seu corpo, seus sonhos, suas emoções, seu intelecto, sua espiritualidade e quantas outras dimensões do ser se apresentem. Neste contexto, o educador procura atender todas as necessidades da criança, visando a uma formação integral. A Pedagogia Profunda não propõe uma metodologia de ensino, mas um aprimoramento do educador, de sua personalidade, de sua visão de ser humano e do seu conhecimento da criança. Ela inclui práticas que envolvem trabalhos corporais, danças circulares e/ou outras, trabalho com a matéria por meio de técnicas artesanais e trabalhos manuais, assim como brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Profunda. Jung. Dança Circular Sagrada. Toques Sutis de Pethö Sándor.

PROFOUND PEDAGOGY: IT'S ROOTS, BODY AND SOUL

ABSTRACT

This article presents the roots, fundamentals and practical tools of Profound Pedagogy, which taking Jungian psychology as theoretical axis, understands the human being in his/her totality and embraces the unconscious. By observing children under this viewpoint motivates attention to their body, their dreams, their emotions, their intellect, their spirituality and so many other dimensions of being are presented. In this context, the educator tries to contemplate all the child's necessities, aiming at an integral formation. Profound Pedagogy does not propose a teaching methodology, but an educator enhancement, his/her personality, his/her vision of the human being and his/her knowledge on the child. It includes practices that involve body work, circle dances and/or other, labor with matter through artisan techniques and handwork, as well as plays, games and toys confection.

Keywords: Education. Profound Pedagogy. Jung. Sacred Circle Dances. Subtle touch by Pethö Sándor.

PEDAGOGÍA PROFUNDA: SUS RAÍCES, CUERPO Y ALMA

RESUMEN

¹ Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, FC/ UNESP- Bauru. E-mail: <brunah_bru@yahoo.com.br>

² Mestre em Psicologia da Educação (PUC/SP); Especialista em Cinesiologia pelo Sedes Sapientiae (SP). E-mail: <pedagogiaprofunda@gmail.com>

³ Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá - Espanha. Professora do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e da Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. E-mail: <verinha@fc.unesp.br>



Este artículo presenta las raíces, fundamentos e herramientas prácticas de la Pedagogía Profunda que, teniendo la psicología de Jung como eje teórico, comprende el ser humano en su totalidad y abarca el inconsciente. La observación da niños bajo este punto de vista motiva la atención a su cuerpo, sus sueños, sus emociones, su intelecto, su espiritualidad y cuantas otras dimensiones del ser se presenten. En este contexto, el educador procura atender todas las necesidades del niño para una formación integral. La Pedagogía Profunda no propone una metodología de enseñanza, pero un mejoramiento del educador, de su personalidad, de su visión de ser humano y de su conocimiento del niño. Ella incluye prácticas que involucran trabajos corporales, danzas circulares y/u otras, trabajo con la materia por medio de técnicas de artesanales y trabajos manuales, así como juegos y confección de juguetes.

Palabras-clave: Educación. Pedagogía Profunda. Jung. Danza Circular Sagrada. Toques Sutiles de Pethö Sándor.

Uma Pedagogia Junguiana

A Pedagogia Profunda nasceu do sonho de convidar uma psicologia abrangente a ingressar no mundo da educação. Nasceu, também, da convicção de que educar envolve mais que um comércio de conteúdos, mais do que um exercício de ensinar e transmitir nossa herança cultural. Nasceu, sobretudo, do convívio com crianças que, de certa maneira, foram amputadas de uma parte de seu ser, por estarem impedidas de desenvolver uma espiritualidade natural; emperradas em seu processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo estavam sendo empurradas em um processo de ensino e aprendizagem que dificilmente conseguiam acompanhar, pois lhes faltava o equilíbrio necessário para isso.

A teoria Junguiana⁴ supre as carências do atendimento geralmente dado às crianças em meio escolar, na medida em que fornece uma visão de homem que o abrange na sua integralidade. Jung oferece um modelo da psique que contrapõe, à consciência, o plano de um inconsciente coletivo abarcando memórias profundas de toda a humanidade, de tudo o que antecedeu o momento atual, de tudo o que existe, e conteúdos que ainda não fazem parte do universo consciente do homem. É do inconsciente que surge a consciência da criança. O ego constitui o centro desta consciência e, no entanto, não se deve, na infância, desprezar a atuação do *Self*, centro regulador da psique, da personalidade total que ainda está em estado embrionário na criança. O *Self*, através de uma sutil guiança, já conduz o pequeno ser em meio a memórias ou outros conteúdos atuantes do inconsciente coletivo; o educador, ao

⁴ Outros autores condizentes com esta teoria também inspiraram a Pedagogia Profunda.

considerar a atuação dessas memórias, poderá compreender os comportamentos menos previsíveis das crianças, em vez de podá-los, e assim acolher a alma dos alunos no espaço educacional. Além disso, o reconhecimento e a compreensão, pelo educador, do caráter sensato desses comportamentos, ou seja, de sua direção e dos seus propósitos, possibilita o crescimento sadio da criança.

A Pedagogia Profunda mostra sua eficácia para sanar problemas afetivos, situações de sofrimento e dificuldades de aprendizagem vinculadas à ausência de uma atenção dada à totalidade do ser. Ela tem aplicabilidade em todos os contextos educacionais: escolares, terapêuticos, familiares, recreativos, nos quais se possa estabelecer um ambiente descontraído. Nesses contextos, ela demonstra ter, além de uma ação educativa, um efeito profilático e terapêutico. Essa pedagogia permite à pessoa, seja ela educador ou educando, acessar uma sabedoria interna, utilizar os recursos de sua intuição de maneira sensível, assim como de suas funções de sensação, intelecto e sentimento, desenvolvidas e aguçadas pela prática do trabalho com a matéria, dos trabalhos corporais – toques sutis do Prof. Sándor Pethő-, e das danças circulares. Essas atividades atuam em todos os níveis do ser: no físico, emocional, social, intelectual e espiritual. Jung, aliás, chamava atenção para o fato das imagens da alma precisarem do corpo vivo para se expressarem (JUNG, 1995). Com isso, ressalta-se a importância, em uma Pedagogia Profunda, dos trabalhos corporais, da liberdade para o corpo, da dança e dos trabalhos manuais.

Matéria e inconsciente, afirmava Jung, são a mesma realidade, diferentemente nomeados para fins de clareza. E assim, explicava ele, ao lidar com a matéria, os alquimistas traziam o inconsciente desconhecido para o plano da realidade, e eis porque os processos de transformação da matéria constituem excelsas representações dos eventos psíquicos no ser humano, ou seja, são altamente simbólicos. E eis porque, na Pedagogia Profunda, considerando o corpo físico dos humanos como matéria, ao mesmo título que a matéria utilizada nos trabalhos manuais e nas brincadeiras das crianças com os elementos, incluímos, nos processos de transformação da matéria, a matéria corporal, sutilmente modificada pela dança ou pelos toques sutis. Além disso, os estudos de Jung sobre a alquimia fornecem, à Pedagogia Profunda, um testemunho da possibilidade e da necessidade, inerentes ao ser humano, de entregar-se a um processo de autoconhecimento e crescimento autodirigido.

Na prática desta pedagogia, o cuidado para com a integridade psicológica da criança é grande, maior do que a ênfase nos processos de ensino-aprendizagem. Não significa isso que a Pedagogia Profunda despreze o cultivo da mente, mas que ele acontece de maneira mais significativa quando a criança é verdadeiramente respeitada na sua individualidade. Este ensaio tem o intuito de apresentar o contexto de surgimento desta pedagogia, bem como suas implicações na formação do educador e na sua relação com a criança.

As raízes da Pedagogia Profunda

O nascimento da Pedagogia Profunda situa-se na história de vida de Marie-Céline G. R. Florio Lorthiois e, por isso, ela é apresentada com o intuito de permitir uma compreensão melhor de suas raízes. Para a composição desta seção foi utilizado o método de História de Vida, que compõe o quadro referencial da Metodologia qualitativa biográfica (SILVA *et al.*, 2007). A coleta dos dados foi realizada por uma das autoras, por meio de entrevista aberta. Este procedimento investigativo quer levar em consideração os atos individuais concretos que não podem ser captados por generalizações, valorizando a história individual no reconhecimento de sua articulação com a história social (MORAES, 2009). Dessa forma, a partir da História de vida da criadora da Pedagogia Profunda, pretendem-se traçar relações com os fundamentos, princípios e propostas desta pedagogia⁵.

Céline nasceu em Lille, na França, em 1951, em uma família com mais cinco irmãos. Seu pai era jornalista e trabalhava muito, convivendo com os filhos aos domingos, apenas. Dele herdou o “gosto pela leitura e pelas coisas do intelecto” (História de Vida). Sua mãe cuidava dos seis filhos e se dedicava a trabalhos manuais de todos os tipos para dar conta de vestir, alimentar e abrigar os filhos: “costurava, tricotava, pintava as paredes, cozinhava. Cresci cercada por retalhos de tecidos e de lã, com os quais brincava...” (História de Vida), brincadeiras que despertaram o gosto da menina pelos trabalhos manuais.

Céline amou sua primeira escola! Ingressou nela aos cinco anos. Era muito tradicional e em período integral. Ela era boa aluna e não precisava estudar para cumprir as expectativas.

⁵ Os trechos provenientes de narrativas da entrevista com Marie-Céline G. R. Florio Lorthiois serão apresentados no corpo do texto com a referência (História de Vida).

Mas quando se mudou para a escola secundária, iniciou-se um período difícil. Sentia-se agoniada, foi mandada embora muitas vezes da escola, mas sem um motivo significativo. Estudou em colégios católicos. Por outro lado, conheceu pessoas muito importantes. Ela afirma que tinha uma sensação muito negativa da escola, embora a considerasse um lugar precioso:

Havia uma atmosfera de suspeição constante. Estávamos vigiadas, não abertamente, mas sorratamente. Sentia a sombra das vidas paralisadas das educadoras pairar acima e em volta de nós, alunas. Aí comecei a pensar que a escola poderia ser diferente, poderia não destruir tantos sentimentos, ímpetos, beleza; poderia não conspurcar crianças e adolescentes com tanta sujeira moral, olhares negros projetando sombras e afetando almas jovens. Mas a escola era preciosa por conta das amizades, dos encontros diários com pessoas queridas, dos sonhos compartilhados sem muita conversa, dos cantos espontaneamente entoados em parceria... (História de Vida).

Ingressou no curso de Letras e gostou muito. Após o primeiro ano, casou e mudou-se para o Brasil com o marido, pensando que ficaria por apenas dois anos. Mas, pelos caminhos do destino, não voltou para a França. Após o nascimento do terceiro filho no Brasil, decidiu retornar à faculdade. Seu primeiro desejo era o curso de Psicologia, mas a carga horária do curso era muito extensa e disseminada ao longo do dia, e ela tinha filhos pequenos para cuidar. Como segunda opção havia o curso de Pedagogia, com carga horária menor e lhe parecia, naquela época, com um campo de atuação maior e mais necessário no Brasil.

Assim, ela cursou Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica em São Paulo. A graduação reforçou o sentimento experimentado na escola secundária: “um sentimento de vazio, de falta de comprometimento e, por outro lado, a possibilidade de encontrar pessoas maravilhosas” (História de Vida). Ela seguia em busca de uma linha pedagógica que lhe desse “um pouco mais de esperança, uma linha mais humana, total, cuidadosa, que rompesse com o que o passado tinha de ruim em Educação” (História de Vida). E não encontrava nada!

Até o dia em que encontrou Maria Amélia Pereira, Péo, que lançou para ela uma luz na área da Educação. Péo conduz uma experiência em Carapicuíba, Casa Redonda Centro de Estudos, na qual se reconhece, na infância, uma cultura peculiar que deve ser respeitada e preservada:

No convívio diário com um grupo de crianças entre dois anos e meio a sete anos, que passam as manhãs brincando num espaço da Natureza, fomos

constatando a existência de um currículo interno expresso por cada criança que neste lugar tem a oportunidade de vivenciar seu tempo, seu espaço, afirmando e confirmando a existência de uma cultura que lhe é própria: o "SER CRIANÇA" (PEREIRA, 1997, [n.p.], grifo do autor).

Para Céline, a luz que Péo acendeu baseava-se na “confiança na criança e liberdade para ela: foi sobre essas duas pedras angulares que comecei a traçar o meu caminho” (História de Vida). Com o tempo, o contato entre as duas estreitou-se, e Céline reconhece que ela foi uma grande inspiradora, que lhe deu coragem para traçar um caminho em direção a uma pedagogia realmente profunda: “Ela me ensinou uma maneira sóbria e corajosa de ser educadora” (LORTHIOIS, 2008, p. 5).

Neste período, Céline já frequentava grupos de estudos do Prof. Pethö Sándor. Ele foi um médico húngaro nascido em 1916. Pethö Sándor atuou como médico nos campos de refugiados na Alemanha durante a segunda guerra mundial, deparando-se com pacientes com feridas físicas e psíquicas profundas. A carência de materiais e medicamentos, seu conhecimento médico e sua intuição aguçada levaram Pethö Sándor a experimentar determinados toques naqueles pacientes, e observou que eles tinham uma ação terapêutica. Aliou, às suas observações, conhecimentos sobre a Psicologia Junguiana e a Neurologia, e criou a Calatonia, sua primeira técnica de toques sutis (FARAH, [n.d]).

Emigrou para o Brasil em 1949, onde ampliou seu trabalho acrescentando novos procedimentos à sequência inicial da Calatonia, e criou novas sequências de “estímulos táteis realizados de forma suave” (FARAH, [n.d], [n.p.]). Ele se referia a elas como técnicas de relaxamento, ou técnicas de *trabalho corporal*, como *Psicologia Organísmica*, ou *Terapia do Toque Sutil* (ALMEIDA, 2009a). Esses toques são constituídos por estímulos inabituais às terminações nervosas, aplicados com o intuito de proporcionar uma integração psicofísica, e suas repercussões alcançam os níveis físico, emocional e mental (SCUOPPO, 2012).

A Calatonia consiste em uma série de nove toques na área dos pés e um décimo toque aplicado na nuca: “É uma técnica de relaxamento profundo que leva à regulação do tônus, promovendo o reequilíbrio físico e psíquico do paciente” (CALATONIA, [n.d], [n.p.]).

Almeida (2009b, p. 136) explica o processo de regulação do tônus como um “ajuste espontâneo do organismo”, sendo um dos efeitos possíveis “um aflorar de conteúdos inconscientes do paciente”. Os benefícios destes toques são “capazes de repercutir no nível físico e psíquico do indivíduo, proporcionando com suavidade sua reestruturação global”

(LORTHIOIS, 2008, p. 7). Armando (2007 *apud* ALMEIDA 2009a, p. 126), afirma que a Calatonia “pode acessar conteúdos arquetípicos⁶, trazendo camadas mais profundas do ser através do trabalho corporal, ajudando as pessoas a encontrarem um sentido maior em suas vidas, que é um dos objetivos da psicologia analítica junguiana”.

Em São Paulo, Pethö Sándor atuou como terapeuta, formou grupos para ensinar suas técnicas e estudar textos junguianos, atuou como professor de *Psicologia Profunda* na Pontifícia Universidade Católica - PUC São Paulo⁷ e, juntamente com Márcia Tarques Bittencourt, criou o curso de especialização em Cinesiologia Psicológica, no Instituto Sedes Sapientae, também em São Paulo. Céline participou de grupos de estudos de textos junguianos do professor Pethö Sándor desde 1984, e foi aluna do curso de Cinesiologia entre 1987 e 1991.

Após terminar a graduação, Céline ingressou no mestrado na mesma instituição, pois desejava fazer uma pesquisa que atendesse aos seus anseios em educação e que a conduzisse para algum lugar interessante, já que, com a graduação, não tinha alcançado essa meta.

Em 1990 defendeu sua dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, intitulada *A escola reconsiderada a partir do discurso de alunos*, na qual coletou a percepção de crianças de 9 a 14 anos sobre sua realidade escolar. Os participantes eram alunos da rede de ensino pública e privada de São Paulo, e falaram o que quiseram sobre a escola e sua vivência dentro dela. Para a análise do discurso infantil, adotou o referencial de Paulo Freire, especificamente as características da Educação como Prática da Liberdade e as do Ensino Bancário, considerando a escola através de suas práticas, conteúdos e relações interpessoais. A escolha por Paulo Freire fundamenta a visão crítica de Céline em relação ao sistema educacional, bem como sua aspiração pela inclusão da espiritualidade na Educação:

Na realidade, entre as categorias ontológicas definidas por Paulo Freire, consta a transcendência. Ou seja, Freire considerou as relações do homem com o outro, com o mundo, com Deus... perfeito! Só que ele não penetra

⁶ Jung denominou como arquétipos os elementos estruturantes do inconsciente coletivo ou imagens primordiais. Eles são forças instintivas da psique que encerram padrões de comportamento emocional e mental. Podem ser comparados aos instintos, que se manifestam no campo fisiológico, enquanto a manifestação de impulsos por meio de fantasias e imagens simbólicas, provindas do inconsciente, caracteriza os arquétipos.

⁷ Pethö Sándor tinha reconhecimento por notório saber como *Especialista em Psicologia Analítica* pela Pontifícia Universidade Católica, São Paulo (História de Vida).

nesta última categoria! Praticamente, só a menciona na sua obra... Eu queria mais, acho que foi desta maneira que Jung entrou no sonho de uma Pedagogia maior; o caminho tinha sido traçado por Freire, e por uma ausência de explicitação na sua visão de homem (História de Vida).

Em sua dissertação, Céline sinaliza a transcendência enquanto potencial humano para a emancipação: “[o homem] é capaz de transcendência: esta parte da consciência do eu e do não-eu, manifesta-se quando o homem toma consciência da sua finitude, percebe-se como ser inacabado, encontrando aí estímulo para ultrapassar-se. Ele, então, transcende o mundo, integrando-se e não se adaptando” (LORTHIOIS, 1990, p.22).

Paulo Freire define o homem como um corpo consciente: “os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p. 51, grifo do autor). O autor reconhece a consciência e a conscientização intrincadas no jogo dialético das relações entre homem e mundo, resultando na “unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 220), e que se realiza através de uma educação como prática da liberdade.

Dentre as conclusões de sua pesquisa de mestrado, destaco:

Esta escola, na fala de educandos entrevistados, ensina a obediência, a aceitação dos conteúdos impostos como algo natural [...] esta escola, então, ensina a receber e ouvir, a permanecer calado perante a sabedoria narradora do professor. [...] Garante-se desta maneira a intocabilidade [das práticas escolares], assim como a imersão das consciências nesta ordem das coisas, condição para sua perpetuação (LORTHIOIS, 1990, p. 185-6).

Enquanto ainda desenvolvia o mestrado, para compensar a sobrecarga acadêmica e intelectual, Céline pensava que, quando terminasse, gostaria de praticar Danças Folclóricas, para *respirar* após o estresse deste período. Na França, as danças folclóricas compõem o currículo escolar, e ela tinha boas lembranças dessas aulas. Ela não foi em busca das Danças Folclóricas após a defesa de sua dissertação, mas foi apresentada às Danças Circulares por Gláucia Helena Castelo Branco Rodrigues, que trouxe, em 1994, esta vivência para o grupo de trabalhos corporais que frequentavam juntas: “[Ela] me presenteou com essas danças quando minha alma ansiava por elas” (LORTHIOIS, 2008, p. 8). Céline apaixonou-se!

A dança é prática tradicional de todos os povos, contendo suas *qualidades espirituais*, suas tradições (WURZBA, 2009). Porém, a dança foi perdendo seu espaço em muitas sociedades contemporâneas, que se distanciaram das tradições e rituais. Mas as danças tradicionais dos povos foram reavivadas quando o bailarino alemão Bernhard Wosien interessou-se pelas danças folclóricas europeias em busca de uma forma mais orgânica para expressar corporalmente seus sentimentos (RAMOS, 1998). Ele passou a coletá-las e, em 1976, apresentou uma coletânea delas na Comunidade de Findhorn, na Escócia, dando início a um movimento que ganhou força e alcance mundial (LORTHIOIS, 2008). Elas passaram a ser conhecidas como Danças Circulares Sagradas, devido à inspiração de Wosien, ao perceber e salientar o poder do círculo no espírito destas danças (RAMOS, 1998). “As Danças foram por ele denominadas ‘Sagradas’ porque expressam – e, conseqüentemente, nos fazem experimentar – a sabedoria da Alma dos Povos, e as qualidades espirituais, ‘conteúdos primordiais da nossa própria alma’” (CARVALHO, 1998, p. 7, grifo do autor).

Originalmente, todas as danças eram sagradas (WURZBA, 2009). Em sua tese de doutorado sobre a prática das Danças Circulares Sagradas na experiência de religiosidade e qualidade de vida, Almeida (2005, p. 58) destaca a afirmação de Wosien, de que, “para o homem primitivo a dança era a maneira natural de se harmonizar com o cosmos, pois o movimento rítmico continha a chave da criação e reintegração e constituía uma maneira de se estar em contato com a fonte da vida”.

Para Jung, a alma, a dimensão espiritual, é reconhecida como constituinte do homem. Assim como o corpo é o intermediário com o mundo exterior, a alma o é para o mundo interior. A dança oferece ao homem a possibilidade de encontro com sua alma. Através dela, “juntos, corpo e alma parecem atuar com o mesmo objetivo: a busca da totalidade” (WURZBA, 2009, p. 40). E, nesta dimensão, é Sagrada.

A vivência da dança circular nem sempre é realizada na forma de roda (podendo ser em linha, espiral ou outras formas). Entretanto, para além da forma configurada pela movimentação dos participantes, existe neles uma movimentação interior. Esta contém o sentido da circularidade, expressa tanto no *clima* circular que reúne todos em torno de um centro, quanto no encontro de cada sujeito com seu próprio centro, despertando um sentimento de integração.

Estes sentimentos recriam a conexão com o cosmos, com os movimentos da natureza e da vida, proporcionando sensação de bem-estar e um sentimento de comunidade e irmandade (RAMOS, 1998). Como afirma Wurzba (2009, p. 67), “dançar é sentir-se participante no mistério da vida”.

Sentindo-nos participantes do mistério da vida, podemos perceber a dança além dos passos, da roda, da música, mas no nosso pulsar, nossa maneira de expressar o que somos nesta vida, nossa alma!

O que importa numa dança, circular ou outra, não é a formação em círculo, não é a coreografia, não é a sensualidade, o ritmo, a harmonia do conjunto; não é a *performance*, não é a música, não é a oração que eventualmente marca os passos dos bailarinos. O que importa é a Vida, é a Alma, que se manifesta por meio de uma movimentação. **A verdadeira dança é a movimentação de um corpo humano cumprindo sua missão na Terra.** Tudo pode ser dança; e o que faz da Vida, da educação ou das nossas atividades uma dança, é **a presença da nossa alma**, é o cultivo da alegria, é o equilíbrio dançado entre a dor e alegria (LORTHIOIS, 2008, p. 130, grifo nosso).

Eis a Pedagogia Profunda! Uma pedagogia que se propõe a testemunhar a dança de um ser humano (uma criança, um educador) *ao cumprir sua missão na Terra*, honrando a presença de sua alma, com o tamanho de seus propósitos e sonhos, com a extensão de seu universo: infinito e eterno.

E este encontro com a alma – com a qual muitas vezes nos desencontramos – as crianças podem nos ensinar como realizá-lo; nós, muitas vezes, precisamos de um ritual, música ou coreografia “para contatar a nossa alma e nos ajudar a dançar a nossa vida. Mas as crianças normalmente estão o tempo todo em contato com sua alma, e só precisam não ser impedidas de manifestá-la” (LORTHIOIS, 2008, p.130-1).

Poderíamos, também, anunciar a Pedagogia Profunda como uma “Pedagogia com Alma”, uma “Pedagogia para o ser-humano-manifestação-de-vida”, uma “Pedagogia da Alegria”, uma “Pedagogia para a realização da dança da verticalidade, a dança de ser um corpo tensionado para o alto, em um ato de oração do tamanho de nossa existência”! (LORTHIOIS, 2008, p.130-1)⁸.

⁸ Ostetto (2006) defendeu, em sua tese de doutorado, uma interessante proposta de formação para professores por meio das danças circulares visando a evidenciar o círculo como símbolo de uma prática educativa integradora, assumida por “uma atitude e um pensamento circulares” (OSTETTO, 2006, p.182). Todavia, em

E os *exercícios de Pedagogia Profunda* de Céline desenvolveram-se formalmente a partir de 1984 em um *ateliê* paulista, com atendimentos individuais de crianças com problemas afetivos, dificuldades de aprendizagem ou com deficiência física ou mental. “Mas eu as vejo antes de tudo como *crianças perplexas*” (LORTHIOIS, 2008, p. 11) diante das exigências, muitas vezes violentas, feitas nos ambientes familiares e escolares.

Céline não quis atuar na escola, pois considerava o espaço e as regras escolares pequenos para seus sonhos de abraçar a criança inteiramente: “Me percebi procurando atender algo no educando, ao qual geralmente não se costuma atentar na escola” (LORTHIOIS, 1990, p. 7).

A partir de 1997, Céline ampliou estes atendimentos para a dimensão grupal, no Núcleo de Estudos e Fazer Pedagógicos, em um bairro periférico de Cotia – SP. Este trabalho em grupo começou com o atendimento diário de crianças da comunidade, que não tinham acesso à educação infantil, estendendo-se posteriormente para crianças maiores de sete anos. Desde o início havia o desejo de integração de crianças de diferentes classes sociais, que ocorreu de maneira discreta, com a matrícula de algumas crianças de classe média e com encontros mensais, durante os quais crianças de classe média de São Paulo se juntavam às crianças carentes atendidas diariamente no Núcleo. O desenvolvimento das atividades no Núcleo estendeu-se até 2004.

Céline idealizou um projeto que buscava a integração de crianças de diferentes classes sociais e crianças com deficiência, ou melhor, diversas condições intelectuais, físicas e sociais. Para ela, esta integração é “condição *sine qua non* para fazer um trabalho realmente político” (História de vida), que possibilite a convivência real entre as crianças com suas peculiaridades e diferenças; “se o mundo vai ser das crianças elas têm que conviver hoje” (História de vida). Ela buscou diferentes instituições, inclusive no exterior, apresentando o projeto para obter fundos que o viabilizasse. Por vezes, era solicitada por alguém interessado pelo seu trabalho a enviar um projeto visando a uma possível ajuda financeira. Porém, a

1998, Céline já escrevia sobre as Danças Circulares e a Pedagogia Profunda na busca por uma educação que abrangesse o inconsciente, e na denúncia da insuficiência do ensino técnico conteudista e padronizado oferecido às crianças. Apesar do embasamento em Jung e do uso das danças circulares, as propostas são diferentes. A autora não propõe uma mudança radical da educação em todos os ambientes onde ela acontece, mas busca aparar arestas de uma educação consolidada em transmissão de conteúdos.

proposta de atender, ao mesmo tempo, crianças com e sem deficiência era chocante, em uma época em que as políticas e práticas inclusivas não eram tão comuns.

Outra proposta era de que cada família pagasse de acordo com sua possibilidade, prática que, segundo Céline, funciona muito bem em escolas católicas na França. Mas não houve aceitação deste modelo no projeto, pois existe uma cultura de que, *se o outro não paga, eu também não pago*. Algumas famílias de classe média e alta conheceram o Núcleo e se interessaram em colocar os filhos lá, mas quando percebiam que eles conviveriam com crianças “com dentes podres, que falavam palavrão e tinham sotaque caipira” (História de Vida), desistiam.

Dessa maneira, a dificuldade em sustentar um projeto verdadeiro de educação para a diversidade, somada aos preconceitos, dificultou a sua realização.

Atualmente, Céline oferece, periodicamente e com o auxílio de algumas alunas do curso de Pedagogia Profunda, oficinas lúdicas, chamadas de *Ateliê Fazer e Ser*, que buscam amenizar o sofrimento das crianças diante das exigências escolares e propor um espaço complementar à escola. São oferecidas para crianças entre três e 14 anos, e também para adultos.

A participação de Céline nos Encontros de Cinesiologia do Instituto *Sedes Sapientiae*, a partir de 1989, apresentando aspectos de seu trabalho, possibilitou a organização das observações daquilo que as crianças traziam e que se transformaram em fundamentos da Pedagogia Profunda. A cada ano “emergia algo como uma mensagem, que o conjunto das crianças atendidas, individualmente ou em grupo, emitia para o mundo, para os adultos, por meio do meu registro dos fatos ocorridos durante o ano, eu me colocando como a repórter e estudiosa de suas falas, comportamentos e interesses” (LORTHIOIS, 2008, p. 6). A decodificação das mensagens das crianças constitui grande parte da fundamentação desta pedagogia. Estas reflexões obtidas em 10 anos de convívio com crianças e adolescentes foram organizadas no livro *Exercícios de Pedagogia Profunda*.

A partir de suas experiências, fundamentada na Psicologia Junguiana, nos trabalhos corporais e inspirada pelas danças circulares sagradas, tornou-se possível o delineamento de uma pedagogia que abrangesse o inconsciente, a qual, segundo Semetsky (2012, p. 5), “necessariamente produzirá uma prática pedagógica ao mesmo tempo holística

e inclusiva, em que a dimensão ética será incorporada e em cujos objetivos se destacará o de favorecer o desabrochar de seres humanos íntegros, sejam eles crianças ou adultos”⁹.

O corpo e a alma da Pedagogia Profunda

A proposta da Pedagogia Profunda não diz respeito a questões metodológicas, nem técnicas de ensino voltadas aos conteúdos curriculares¹⁰, é “uma Pedagogia não articulada em volta de conteúdos, comportamentos e ritmos padronizados” (LORTHIOIS, 2008, p.172). Está além das questões escolares e instrucionais: “na pedagogia profunda, em vez de haver uma preocupação com a assimilação de um conteúdo escolar, afirma-se que o currículo é a vida, e o foco da atenção do educador é o desenvolvimento da personalidade do educando” (LORTHIOIS, 2012, p. 106). Nesta visão, “educar é considerar as características e atender às necessidades do educando. E não se pode esquecer que, entre necessidades e características da criança, há uma alma que precisa de alimento e expressão” (LORTHIOIS, 2008, p. 172).

Seu eixo teórico baseia-se na Psicologia Junguiana, e inclui práticas que envolvem trabalhos corporais, danças circulares e/ou outras, trabalho com a matéria, por meio de técnicas artesanais e trabalhos manuais, assim como brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos.

É uma pedagogia inspirada, também, pelas danças circulares, na medida em que contempla a alma e o sagrado. Assim como na dança, cada ser humano, seja ele educador ou educando, é visto como um elo entre o céu e a terra, como um receptáculo do mistério da vida e, ao mesmo tempo, como um mensageiro desse mistério.

⁹ Tradução nossa.

¹⁰ Destacamos a Pedagogia Simbólica Junguiana organizada por Carlos Byington (2003) como uma proposta que visa a contribuir para a prática escolar, ao buscar uma transformação do aprendizado escolar. No entanto, embora todas as contribuições, especialmente as de embasamento junguiano, possam trazer algum subsídio para aprimorar os processos educacionais, a Pedagogia Simbólica de Byington, por focar na educação, a escolar, e nessa, o processo de ensino-aprendizagem centrado em conteúdos curriculares, não cabe no presente estudo. O autor não propõe uma discussão e mudança da educação nos diversos ambientes onde ela acontece, mas propõe melhorar, graças a uma fundamentação na Psicologia Junguiana, e resgatar, em benefício dos atores escolares, uma educação escolar consolidada em transmissão de conteúdos.

Cada criança que chega nesta Terra traz consigo a herança de toda a humanidade, provinda de seus antepassados afetando seu corpo, sua cultura e sua psique: “tanto nossa alma como nosso corpo são compostos de elementos que já existiam na linhagem dos antepassados. O ‘novo’ na alma individual é uma recombinação, variável ao infinito, de componentes extremamente antigos” (JUNG, 1975, p. 210, grifo do autor).

A mente da criança está, inicialmente, imersa no inconsciente, assim como era a do homem primitivo. Aos poucos a consciência vai se diferenciando e se destacando desta mente original.

Jung (2002) compara o desenvolvimento da consciência do ser humano ao desenvolvimento embrionário, notando que, em relação ao desenvolvimento psíquico, a criança percorre desde os estágios mais instintivos até a consciência moderna, e sua base é o inconsciente. Assim, o ego, em seu processo de desenvolvimento, deve absorver e integrar “parcelas essenciais do passado cultural”, ou um cânone cultural, que lhe são transmitidas pela educação, estruturando-se, assim, a consciência moderna (NEUMANN, 1995, p. 15). E cada ser humano tem a tarefa de dar continuidade a essa consciência da humanidade, através de seu desenvolvimento individual, integrando novos conteúdos do inconsciente (LORTHIOIS, 2008).

A criança imersa na mente original, ou seja, no inconsciente, é percebida, na Pedagogia Profunda, com seu *vir a ser* potencial: “A criança possui a fragilidade e a força da semente: pela fragilidade, nós lhe devemos proteção; pela força, reverência” (LORTHIOIS, 2008, p. 219). Ela é reconhecida como mensageira do novo e, diante do mistério que ela carrega, cabe ao educador silenciar para conhecer suas características e atender as necessidades de sua alma.

O processo comum de educação propõe-se a direcionar o crescimento da criança apenas de acordo com expectativas ou por um currículo determinado pelo adulto. A Pedagogia Profunda, ao reconhecer a alma da criança, propõe a confiança em seu processo de desenvolvimento, que será dirigido por uma força interior a encaminhá-la para o desenvolvimento pleno de seu potencial, isso se a criança não tiver a conexão com sua alma impedida de se manifestar. Esta força pode ser comparada com a força da semente que guia o desenvolvimento da árvore que ela contém. Hillman (1996) explica este potencial inato por meio da *Teoria do fruto do carvalho*, que compreende a existência de uma “singularidade que

pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida” (HILLMAN, 1996, p. 16), em que a singularidade e destino inerentes a cada ser humano são inatos, assim como a semente contém o destino da árvore.

O contato com a criança inspira o despertar do arquétipo da criança em nosso mundo interior. Este arquétipo, identificado com a imagem da criança, é um símbolo que, como a semente, traz o potencial de crescimento, símbolo do nascimento, do novo. Este arquétipo se manifesta em diversas culturas como uma criança prodígio, uma criança divina, por exemplo, na figura do Menino Jesus (JACOBY, 2010). Este símbolo ainda contém uma referência ao futuro, e na criança, podemos ver uma mensageira do novo. Nas palavras de Walter Benjamin: “Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindouro o qual fala pelo gesto infantil”¹¹, anunciando as possibilidades futuras para o crescimento da humanidade. E ao mesmo tempo em que carrega o novo, a criança traz, também, a sabedoria em potência: “dentro do universo lúdico infantil, se encontra toda a sabedoria da natureza humana pronta para um desabrochar contínuo” (NEASC *apud* HORTÉLIO, 1987, contra capa).

Esta confiança é uma das bases da Pedagogia Profunda, pois a criança não é uma tabula rasa, necessitando ser preenchida pela maneira de pensar e ser do adulto. Em contraponto com a uma consciência ainda em formação, a conexão da criança com o inconsciente, com um plano sagrado e religioso, simbólico e mítico, possibilita-lhe uma vivência não racional e repleta de sentido: “A criança vive num mundo pré-racional e, sobretudo, pré-científico, mundo da humanidade que existia antes de nós. É neste mundo que mergulham nossas raízes e é por essas raízes que crescem as crianças” (JUNG, 1977 *apud* LORTHIOIS, 2007, p. 103).

A Pedagogia Profunda propõe-se a acompanhar e preparar a criança para atuar, não apenas no mundo exterior, também a lidar com seu mundo interior.

Apoiada nesta visão de infância e de criança, Lorthiois (2008) apresenta alguns princípios da Pedagogia Profunda:

- permitir que a criança exerça sua criatividade: entendendo-se o termo criatividade além do sentido corriqueiro nas escolas que, muitas vezes, a restringe a uma habilidade a ser utilizada apenas em determinadas atividades, como nas artes plásticas. Mas “que [a criança] possa atender

¹¹ Citação apresentada na palestra de Lydia Hortélio “A criança nova... a criança eterna”, realizada em 24/05/2013 no SESC- Bauru.

às suas necessidades, seguir seu impulso em direção ao crescimento, ao progresso, à autonomia, entendida esta como obediência à própria lei” (LORTHIOIS, 2008, p. 191-2), sem se ver obrigada a responder aos estímulos do adulto, “mas [que possa] sim utilizar o corpo, a mente e o espaço para crescer” (LORTHIOIS, 2008, p. 208);

- levar em consideração as dimensões inconscientes atuando no educando e no educador: o conhecimento da estrutura da psique do ser humano considerado em sua totalidade, contemplando a herança do inconsciente coletivo e percebendo, ao mesmo tempo, o inconsciente pessoal, amplia a capacidade de compreensão da criança, do adulto-educador e de suas manifestações;
- legitimar o espaço de vivências para o corpo, tanto do educando quanto do educador: Perceber o corpo como “ferramenta essencial para viver nossas vidas” (LORTHIOIS, 2008, p. 193) e como uma expressão da alma, oferecendo práticas que fortaleçam esta integração, como as danças circulares e técnicas de relaxamento;
- a prática de trabalhos artesanais e manuais: o contato direto e prazeroso com a matéria e com seus elementos básicos – terra, fogo, água e ar – em seus diferentes estados, religa o ser humano à Natureza e a saberes ancestrais que carregam a história da humanidade: “são discursos sobre o assentamento do ser humano na Terra” (LORTHIOIS, 2008, p. 193), provendo aqueles que o praticam de “raízes planetárias e humanas” (LORTHIOIS, 2008, p. 193).

Em relação ao educador, é essencial aguçar algumas capacidades e cuidados:

- atenção: tornar-se uma presença com inteireza, sem ser invasivo - “[o educador] sabe observar sem ser intrusivo” (LORTHIOIS, 2008, p. 193), desenvolvendo uma atenção discreta, deixando que a criança cresça em paz, como um bolo no forno que não deve ser aberto a toda hora, caso contrário, não crescerá.
- silêncio: “o educador reconhece à criança o direito de permanecer calada” (LORTHIOIS, 2008, p. 193). Compactuando com a discrição da observação, o silêncio é reconhecido como prática válida da Pedagogia Profunda.
- saber ler e ouvir a criança: perceber a criança em suas verbalizações e atitudes, procurando compreender-lhe o comportamento, sabendo “distinguir um desejo profundo de uma necessidade de limites” (LORTHIOIS, 2008, p. 194).

- compreensão da criança pelo educador: combinando empatia e intuição, “consiste numa apreensão global da criança” (LORTHIOIS, 2008, p. 195), em uma escuta sensível e não exclusivamente intelectual, sem pretender interpretar e “dissecar”¹² a criança.
- evitar projetar¹³, nas crianças, seus próprios temores, necessidades e insatisfações: o autoconhecimento é ferramenta para o desenvolvimento do educador e permite que a criança cresça *livre* das projeções dos educadores.
- Evitar, também, ter expectativas em relação aos educandos: “uma expectativa equivale a uma prescrição” (LORTHIOIS, 2008, p. 195), e atrapalha a criança no desenvolvimento de seu próprio projeto de vida, considerando que “o propósito da Pedagogia Profunda não é a *performance*. É a verdade. É zelar para que cada educando possa desenvolver o talento de ser si mesmo, sem ter obrigação de atender a qualquer estereótipo” (LORTHIOIS, 2008, p. 191).

As principais ferramentas da Pedagogia Profunda são as danças circulares, os trabalhos corporais, o trabalho com a matéria e trabalhos artesanais, conforme exposto anteriormente, os quais “representam possibilidades de progresso, equilíbrio e saúde” (LORTHIOIS, 2008, p. 106-7).

O trabalho com a matéria (terra, água, ar, fogo, e outras substâncias: parafina, gesso, linhas, madeira, etc.) é considerado um jogo pedagógico na Pedagogia Profunda. É pertinente, aqui, reconhecer o alcance do termo *jogo pedagógico*, que não está circunscrito a atividades preparadas para crianças com o intuito de ensinar determinado conteúdo ou regra. Huizinga (1996) compreende o jogo como uma função da vida, lembrando que as “grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo” (HUIZINGA, 1996, p. 7) e afirma que “a noção de jogo associa-se naturalmente à de sagrado. [...] É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum” (HUIZINGA, 1996, p. 30), sendo este encontro sagrado com a matéria, que, na criança, traduz-se em brincadeira, um poderoso elemento pedagógico. Pedagógico como aquilo que faz a criança crescer integralmente, também sendo considerado, aqui, aquilo que ela própria busca e realiza para se fazer crescer.

Jung reconheceu na Alquimia, “química arcaica que precedeu a química experimental e onde se mesclavam especulações gerais, figuradas e intuitivas, parcialmente

¹² No sentido de destrinchar, examiná-la minuciosamente de maneira intrusiva.

¹³ “Quando as pessoas observam nos outros as suas próprias tendências inconscientes, estão fazendo o que chamamos *projeção*” (VON FRANZ, 1996, p. 172).

religiosas, a respeito da natureza e do homem” (JUNG, 1975, p. 350), as bases históricas da Psicologia Analítica. Os alquimistas exaltavam os mistérios da matéria, considerando-os no mesmo plano daqueles do espírito; eles buscavam a totalidade humana e utilizavam-se de inúmeros símbolos para representá-la (JAFFÉ, 1996). O contato com a matéria, além de ser uma maneira arcaica e fundamental de a criança entrar em contato com o mundo, nutre o desenvolvimento de sua personalidade.

O encontro simples com a matéria, quando não impedido, possibilita à criança firmar raízes na terra, pois, a partir desse encontro, ela vai se lançando e conhecendo o mundo exterior e, aos poucos, destacando-se do mundo inconsciente, no qual está fortemente mergulhada, em favor do desenvolvimento de sua consciência (LORTHIOIS, 2007).

As múltiplas atividades possíveis que envolvem o brincar com a matéria estão disponíveis em um espaço com um caráter de ateliê, onde a criança escolhe livremente o que deseja realizar, por exemplo: tecelagem, cerâmica, gesso, argila, macramê, trabalho com pirógrafo, fogueira, fabricação de vela, brincadeira com água; bem como jogos ou confecção de brinquedos.

O contato com esses materiais e a realização dessas atividades permitem a auto expressão e oferecem, à criança, “valiosas sensações de onipotência” (FORDHAM, 2006, p. 25). Tais sensações provocadas pela manipulação e *controle* da matéria permitem, à criança, experimentar o poder de atuar e transformar, assim como os alquimistas. Este contato pode promover, também, a experiência da ausência de controle da criança sobre a matéria, através da qual ela aprende a conhecer os limites de seu poder, suportar frustrações e desenvolver a paciência e perseverança. Ao mesmo tempo, essas transformações *mágicas* podem despertar, nas crianças, um profundo encantamento e admiração diante dos mistérios da matéria. Esta capacidade de maravilhar-se, tão inerente à criança, e tão apagada em nossos hábitos cotidianos, é capaz de “transmutar o indivíduo nas profundidades do seu ser” (HEYER, 1963 *apud* LORTHIOIS, 2008, p.20). É neste sentido que a Pedagogia Profunda percebe o alcance do efeito transformador do trabalho com a matéria.

Além disso, o encontro com técnicas milenares (como cerâmica, tecelagem) colocam a criança em contato com um saber humano antigo e sábio, além de constituir-se, também, em um trabalho corporal, no qual o corpo é tocado de maneira sutil pela matéria

(argila, lã) durante desenvolvimento do trabalho manual, o que é válido, ainda, para todo tipo de trabalho com a matéria (LORTHIOIS, 2008).

O caráter descontraído e livre das atividades dá à criança o poder de assumir seus desejos, entregar-se a atividades não intelectuais e não utilitárias (em geral, pouco privilegiadas pela educação tradicional). Isso não significa que a criança não possa satisfazer as suas necessidades intelectuais, mas entende-se que, quando respeitada em sua integridade psicológica, a criança estará pronta para um desenvolvimento cognitivo sadio.

As danças circulares e os trabalhos corporais são, da mesma forma, ferramentas valiosas da Pedagogia Profunda. Pethö Sándor afirmava: “é preciso cunhar o corpo das crianças com trabalhos corporais” (LORTHIOIS, 2012, p. 105). Os trabalhos corporais promovem a integração entre os níveis físicos e psíquicos, e sua atuação pode ser muito benéfica para que as crianças encontrem seu eixo. Pereira (1997) relata, no artigo *O toque e três histórias*, como as crianças podem encontrar sua própria maneira de lidar com seus conflitos quando apoiadas emocional e corporalmente. A dança, igualmente, legitima à criança o espaço de sua alma, e lhe oferece contato com um rico imaginário cultural; ela é celebrada, essencialmente, por meio das cirandas e cantigas de roda da cultura infantil, e coreografias de outras culturas, quando dizem respeito ao momento e interesse das crianças.

Todavia, nem sempre a presença dos toques sutis se faz na sua aplicação direta de um trabalho corporal. Assim como o espírito da dança circular não precisa de uma coreografia para se manifestar, as crianças dançam a todo tempo deixando a marca (algumas vezes visível, e outras, não) de sua movimentação no espaço.

Em relação aos trabalhos corporais, nem sempre é possível sua aplicação em determinados ambientes educacionais, ou mesmo em momentos de muita agitação das crianças: nesses casos, sua prática direta torna-se inviável. Ainda assim, a experiência do educador e seu conhecimento dos toques (como sujeito e aplicador) fazem a diferença, proporcionam um olhar e uma presença sutilmente eficientes, algumas vezes, de maneira surpreendentemente eficaz, assim como a aplicação direta, “pois trabalhar com dança, relaxamento, artesanato e com histórias significa, às vezes, saber não dançar, não aplicar trabalho corporal, não ensinar nada e não contar história; mas ser capaz de apreciar um toque de criança ou a elaboração de um trabalho espontâneo com a matéria” (LORTHIOIS, 2008, p. 225-6).

O educador, com seu olhar atento, generoso e compreensivo, é o essencial, antes do ambiente ou da técnica: “no âmbito dessa Pedagogia, importa mais qualificar o educador por meio do experimento subjetivo, para que ele possa vir a ser o receptáculo das vivências infantis” (LORTHIOIS, 2008, p. 225). Eis porque a formação do educador é vista com muita atenção na Pedagogia Profunda. O educador tem papel central na Pedagogia Profunda, sendo visto “como ponte para que a criança evolua psiquicamente” (SAIANI, 2003, p. 18), o que ocorrerá a partir do desenvolvimento de sua personalidade. Portanto, além do conteúdo teórico, a formação do educador na Pedagogia Profunda abrange as dimensões física, intelectual, psicológica e espiritual, e visa a favorecer seu autoconhecimento. O aprimoramento de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil também se constitui em uma necessidade e objetivo da formação.

O ambiente essencial à realização da Pedagogia Profunda é a personalidade do educador, que importa mais que qualquer espaço físico, pois ela, nas palavras de Céline: “‘conteúdo’ verdadeiro, melhor do que qualquer outro é capaz de ajudar o educando a crescer e superar obstáculos” (LORTHIOIS, [n. d.], p. 2, grifo do autor).

A formação em Pedagogia Profunda foi organizada em um curso estruturado em cinco módulos desde 2007, sendo direcionada a pedagogos, professores, psicopedagogos, psicólogos e profissionais que atuam na área de educação e cultura infantil. Em 2010 foi realizado o I Encontro de Pedagogia Profunda, com o intuito de reunir e divulgar as experiências dos alunos do curso. O II Encontro ocorreu em outubro de 2012, o III Encontro em maio de 2014, o IV Encontro em setembro de 2015, o V Encontro em outubro de 2016 e o VI Encontro em outubro de 2017.

Assim, a Pedagogia Profunda busca inspirar práticas inovadoras, criativas, capazes de superar tantas dificuldades presentes nas escolas, em ambientes educacionais informais e nas relações de seres humanos. Ela não prega um educador idealizado, mas um ser humano com suas limitações que, reconhecendo-se e alimentando o fervor por uma educação melhor, pode tornar-se um receptáculo para as vivências infantis, tornando possíveis os milagres em Educação.

Referências

ALMEIDA, Lucia Helena Hebling. **A psicologia junguiana e o corpo no processo de individuação** in ZIMMERMANN, Elisabeth (org). Corpo e individuação, Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. **A psicologia junguiana, a psicologia orgânica de Sandor e o uso de desenhos: o desvendar de um rosto, uma nova identidade** in ZIMMERMANN, Elisabeth (org). Corpo e individuação, Petrópolis: Vozes, 2009b.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber: O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**, São Paulo: Religare, 2003.

CALATONIA. Apresenta informações gerais sobre Calatonia. Disponível em: <<http://www.calatonia.net/>>. Acesso em: 22 out. 2013.

CARVALHO, Carlos Solano. **Introdução às Danças Circulares Sagradas**. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima (org). Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura, São Paulo: TRIOM, Faculdade Anhembí Morumbi, 1998.

FARAH, Rosa Maria. **A Origem da Calatonia**. [n.d.] Disponível em <http://www.calatonia.net/textos_22.htm>. Acesso em: 06 fev. 2014.

FORDHAM, Michael. **A criança como indivíduo**, São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed, 1987.

HILLMAN, James. **O código do ser** - uma busca do caráter e da vocação pessoal, tradução Adalgisa Campos da Silva, Rio de Janeiro: Objetiva, 3ed, 1996.

HORTÉLIO, Lydia. **História de uma manhã** – Registro fotográfico. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1 ed., 1987.

_____. Palestra “A criança nova... a criança eterna” [citação de Benjamim] no SESC- Bauru, realizada em 24 maio 2013.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura, tradução João Paulo Monteiro, 4 ed, São Paulo: Perspectiva, 1996.

JACOBY, Mario. Psicoterapia Junguiana e a pesquisa contemporânea com crianças: padrões básicos de intercâmbio emocional, tradução de Alexandre Schmitt, São Paulo: Paulus, 2010.

JAFFÉ, Aniela. **O simbolismo nas artes plásticas**. In: JUNG, C. G. O Homem e seus símbolos. tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **L'âme et la vie**. Paris: L G F - Livre de Poche, 1995.

_____. **Memórias, sonhos e reflexões**, reunidas e editadas por Aniela Jaffé, tradução de Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**; tradução de Frei Valdemar do Amaral; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 8 ed, 2002.

LORTHIOIS, Marie-Céline G. R. Florio. **A escola reconsiderada a partir do discurso de alunos**. 1990. 219 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LORTHIOIS, Céline. **Pedagogia profunda. Por quê? Para quê? Como?** Revista Hermes, São Paulo, v. 12, p. 96-105, 2007.

_____. **O ambiente da Pedagogia Profunda**. [n.d.] Material oferecido aos alunos do curso de Pedagogia Profunda.

_____. **Exercícios de Pedagogia Profunda**: uma inclusão da alma na educação, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Os toques sutis na educação**: um religar do corpo com a cabeça *in* SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). Corpo em Jung: estudos em calatonia e práticas integrativas, 1 ed, São Paulo: Vetor, 2012.

MORAES, Sumaya Mattar. **Memória e reflexão**: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte, 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia, 2009.

NEUMANN, Erich. **História da Origem da Consciência**, tradução de Margit Martincic, 2 ed, Cultrix: São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**, Paideia, 2007, 17(37), 219-230.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação – transformação. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, orientadora Ana Angélica Medeiros Albano, 2006.

PEREIRA, Maria Amélia. O toque e três histórias, 1997. Disponível em . Acesso em 06 fev 2014.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. **Apresentação do grupo de autores**. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima (org). Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura, São Paulo: TRIOM, Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.

SAIANI, Claudio. **Jung e a Educação**: uma análise da relação professor/aluno, 3 ed, São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. **“Conte-me sua história”**: reflexões sobre o método de História de Vida, Mosaico: estudos em psicologia, 2007, Vol. I, nº 1, p. 25-35.

SCUOPPO, Angela. **Os toques sutis na psicoterapia infantil** in SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). *Corpo em Jung: estudos em calatonia e práticas integrativas*, 1 ed, São Paulo: Vetor, 2012.

SEMETSKY, Inna. Introduction: Jung and Inclusive Education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 1, 2012. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00664.x

VON FRANZ, Marie Luize. **O processo de individuação**. In: JUNG, C. G. *O Homem e seus símbolos*, tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996.

WURZBA, Lilian. **A dança da alma** – a dança e o sagrado: um gesto no caminho da individuação in ZIMMERMANN, Elisabeth (org). *Corpo e individuação*, Petrópolis: Vozes, 2009.

RECEBIDO EM 10 DE ABRIL DE 2014.

APROVADO EM 16 DE NOVEMBRO DE 2017.