

MARIA CECÍLIA CASTRO GASPARIAN

**O SENTIDO DO SEGREDO DA ESCUTA
EDUCACIONAL:
UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2003

MARIA CECÍLIA CASTRO GASPARIAN

**O SENTIDO DO SEGREDO DA ESCUTA
EDUCACIONAL:
UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2003**

FICHA CATALOGRÁFICA

GASPARIAN, Maria Cecília Castro

O sentido do segredo da escuta educacional: uma investigação interdisciplinar / Maria Cecília Castro Gasparian. São Paulo: s.n.2003,103pp.

Tese [Mestrado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Educação

Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda

1. Psicopedagogia 2. Interdisciplinaridade 3. Terapia familiar 4. Intuição 5. Escuta educacional 6. Cultura oriental

BANCA EXAMINADORA

São Paulo, _____ de _____ de 2003

“Não se pode chegar a uma Ciência do
homem sem o homem. Sem o homem
estudado, e o homem que estuda.”

Bleger (1977)

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas às quais quero agradecer por este momento tão especial dos meus 54 anos de existência.

Começo, então, meus agradecimentos compartilhando com todos esta metáfora de Kenneth Burke*:

"A vida é como uma festa a que fomos convidados mas chegamos tarde. Ao entrar encontramos-nos com as pessoas mantendo animadas conversações sobre toda uma variedade de temas. Aproximamo-nos com um copo de vinho na mão e começamos a escutar as conversas. Logo começamos a participar delas. Antes de acabar a festa, já estamos apaixonadamente envolvidos em alguma das conversações; sentimos que existe algo que devemos expressar, que há algo que não devemos dizer, que não podemos deixar sem questionar o que alguém disse, mas já é tarde e temos que partir. E vamos, ainda que a festa prossiga e as conversas também."

Com essa metáfora agradeço a todas as pessoas que comigo conviveram e, de alguma forma, em nossos encontros, me auxiliaram a ser o que sou.

Aos meus pais, por me introduzirem nesta festa com mãos hábeis e seguras.

Aos meus amigos do GEPI, representados por Raquel Gianolla Miranda e Ricardo Hage de Matos, que compartilharam comigo angústias e ansiedades acadêmicas.

À minha constelação familiar, que generosamente soube compreender minhas ausências.

À família do meu pequeno samurai, representando todas as famílias com as quais trabalhei e que me ensinaram a difícil arte de ouvir o silêncio.

À profa. Ivani Fazenda (representando a mão generosa e condutora de todos os mestres com quem dialoguei), que com seu olhar e sua escuta sensível me guiou no desvelamento desse possível significado para minha existência.

A todos vocês, meu abraço, minha gratidão e meu amor!

* Citado por W. Barnett Pearce em *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*, livro organizado por Dora Fried Schnitman e publicado pela ArtMed, Porto Alegre, 1994. Capítulo 9. p.181.

RESUMO

O presente trabalho alicerça-se nos mais profundos conceitos a que uma teoria interdisciplinar da Educação conduz. Tem como ponto de partida estudos de Fazenda, Pineau e Gusdorf. Nasce da descrição acurada de registros coletados no consultório de Psicopedagogia, como tentativa de compreender a interioridade do segredo da escuta na Educação. Nesse sentido, busca também explicitar o papel da Psicopedagogia no cuidado atento às desorganizações primordiais do conhecimento.

Tratar dessas questões neste momento torna-se fundamental, não apenas por serem aspectos muito pouco discutidos na Educação, mas pela oportunidade de torná-los públicos através das potenciais discussões a serem realizadas na Associação Brasileira de Psicopedagogia, atualmente presidida pela pesquisadora.

Um segundo desafio enfrentado por este trabalho foi a construção de procedimentos metodológicos voltados à investigação interdisciplinar. O trabalho foi desenvolvido a partir de metáforas que introduzem e acompanham todo o seu trajeto. O cuidado para com a linguagem foi decisivo nesse processo.

O terceiro desafio enfrentado pelo trabalho foi a composição de imagens visuais na busca da apreensão do sentido totalizante a que uma investigação interdisciplinar conduz.

ABSTRACT

This essay is consolidated through the deepest concepts of Interdisciplinary Educational Theory. It rises from Fazenda, Pineau and Gusdorfs' studies and is based on accurate descriptions of registers collected from a Psychopedagogy consultation room as an attempt to comprehend the interiority of the secret in the Educational Listening Process. In this sense, it is also an attempt to explain the role of Psychopedagogy in the attent concern with the primordial disorder of knowledge.

Dealing with these subjects, appointed its first challenge, not only by its unpublished point of view, but also for its possibilities of discussion at the Brazilian Psycho pedagogy Association, whose president nowadays is the author.

The second challenge of the essay was the construction of methodologic procedures in the interdisciplinary investigation. The peculiar thematic is developed through metafores that introduce and accompany its trajetory. Special attention to the language was crucial at this point.

As the third challenge there was the work of finding and composing accurate images in the search of comprehending the totalitary sense that an interdisciplinary investigation conducts.

From all these challenges comes a motivating and enigmatic work of investigation that allerts educators to the importance of listening as a path to comprehension.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. INQUIETAÇÃO PELO SABER	17
2. PRIMEIRO RELATO: A CLÍNICA (KOAN)	32
2.1 Meu pequeno samurai: sob o código do <i>Bushidô</i> e no trajeto da espada	34
2.2 O samurai....	40
2.3 O <i>Bushidô</i>	43
2.4 O samurai e sua família	47
2.5 De volta ao meu pequeno samurai	50
2.6 Considerações sobre meu primeiro relato	55
3. SEGUNDO RELATO: O NÓ GÓRDIO	69
3.1 Uma flecha uma vida	83
4. TERCEIRO RELATO: A CHAVE DE ABÓBADA	92
COMO PRETEXTO DE CONCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
BIBLIOGRAFIA	105

INTRODUÇÃO

Este trabalho deseja resgatar um percurso de vida pessoal e, ao mesmo tempo, auxiliar quem se inicia na aventura de educar, a ver e a escutar seus alunos, percebendo seus anseios, necessidades e dificuldades e procurando, como educador, tornar-se mais receptivo e sensível ao ser que precisa aprender.

Tendo freqüentado por mais de três anos o Grupo de Estudos e Pesquisa da Interdisciplinaridade (GEPI), sinto-me ainda em fase de "preparação". Essa preparação é uma espécie de sensação do inacabado, do sempre vir a ser.

No decorrer da minha vivência escolar e com a parceria de todos os professores por cujas mãos passei, descobri que venho perseguindo, com o auxílio deles, a minha própria e particular essência, e somente bons professores podem proporcionar esse desvelamento.

Aprendi graças a todos eles que *"a força do mestre é uma responsabilidade assumida. Primeiramente, responsabilidade para com os outros, pois o mestre descobre que ele tem responsabilidade de alma"* (Gusdorf, 1987:86).

Desta longa aventura de me qualificar para o título de mestre, tenho viva a lembrança muito recente de que essa essência foi surgindo a partir de minhas dúvidas e angústias sobre questões do meu próprio percurso escolar. Queria dar um sentido a tudo que presenciei nestes últimos 50 anos vividos no ambiente das instituições de ensino.

Foi um trabalho tão difícil que somente mestres sensíveis poderiam me ajudar a desvelar, e agora percebo que colocar em palavras o que sentimos e vivemos parece empobrecer a própria experiência. Temos então de manter viva a prática, permitindo que a essência se manifeste eternamente uma vez desvelada, e esse é meu compromisso.

Na elaboração desta dissertação, encontrei como primeiro obstáculo a dificuldade de escrever. Como professora, a oralidade sempre foi muito mais praticada do que o exercício da escrita. Senti, enfim, bastante insegurança ao registrar toda uma vivência em um texto articulado. Enfrentei uma segunda dificuldade no momento de escolher o tema. Ivani, em um de nossos encontros, usando sua particular escuta sensível, foi "sub-repticiamente" fazendo aflorar toda uma dimensão "oculta" dentro de mim. Uma vez identificado o objeto da pesquisa, somente a mim caberia descrever minha escuta sensível. Portanto, tinha de me ver dentro e fora desse processo.

Aprendi nesse percurso que os verdadeiros discípulos não são os que repetem as conclusões de seus mestres, mas os que seguem os seus exemplos e refazem por conta própria e em lugares diferentes os seus ensinamentos (Gusdorf, 1987).

Aprendi também a seguir meus pensamentos através do desenvolvimento de uma escuta mais sensível, que é simplesmente a observância da ressonância em mim das palavras do outro, e com isso tomar atitudes coerentes. O que tudo isso quer dizer? É decodificar o falar e a atitude do outro através do meu próprio filtro. E qual é o meu filtro? É a minha vivência, que se consolida por meio do meu objetivo existencial.

Ivani sempre nos leva a pensar, quando pergunta sutilmente qual é a nossa colaboração, com o nosso trabalho, para a humanidade. E foi pensando nisso que escrevi cada linha deste trabalho e ele se resume nisto: num paradoxo - desvelar a escuta falando sobre ela. Porém, quanto mais escutamos mais calados nos tornamos.

Este trabalho constitui uma investigação interdisciplinar em que procuro desvelar o sentido sagrado do segredo na escuta educacional, sua influência em minha formação e na gradativa transformação verificada no decorrer de minha história, o que resultou em uma nova postura, uma nova atitude e um novo olhar sobre minha vida pessoal e profissional.

Para iniciar meus escritos, colocarei minha inquietação em relação a diferentes aspectos que parecem rondar os amantes do saber e, a seguir, com

auxílio de minha própria trajetória profissional, procurarei respostas e sugestões para a elucidação dessas dúvidas.

Início minha pesquisa partindo destas palavras de Ivani:

"A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento (...) a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na elaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar - não objetivando apenas uma valorização tecnoprodutiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo." (Fazenda, 2001(b): 69-70).

Refletindo sobre isso, a Interdisciplinaridade me autoriza a ousar. Ousar no sentido de explorar sem medo do constrangimento de me expor, não só como sujeito, mas também como objeto da própria pesquisa.

Na realidade, esse percurso trata da minha transformação ao longo da vida: de professora primária e de pré-escola em pedagoga; depois, de psicopedagoga em terapeuta de famílias e de casais, caminho que exigiu e exige de mim, até hoje, um cuidado maior com a escuta.

Nesta revisita que faço ao meu itinerário pessoal e profissional, é mister observar que continuo sendo a "normalista" da década de 1960, com toda a esperança e motivação que existe e existiu na professora primária e pré-escolar, e também a pedagoga da década de 1970, com todas as implicações daquela época; porém, estou transformada... A Interdisciplinaridade não descarta o "velho", mas transforma o velho em novo (Fazenda, 2001(b):82), e é sobre isso que pretendo refletir.

Neste trabalho, descrevo duas experiências: uma clínica, como terapeuta de família, e outra como psicopedagoga institucional, que trabalha com diferentes modalidades de ensino e com as dificuldades de aprendizagem em geral.

Desvelo, com reflexões pessoais, minhas próprias dificuldades como professora e como aluna; analiso minhas descobertas como psicopedagoga institucional olhando a escola como um sistema vivo que abre espaço para um outro tipo de professor e oferece outras possibilidades de ser a um profissional da Educação.

São nesses dois ambientes que o sentido da escuta interdisciplinar se faz presente e delinea aspectos importantes do meu ser profissional, pois acredito que umas das grandes dificuldades, para os que trabalham com famílias e os que atuam com a formação de professores, está na arte de saber escutar o outro: saber de suas necessidades, desejos, sentimentos, atitudes, etc., para com isso poder ajudá-lo a provocar sua própria transformação.

Nesse sentido, a Interdisciplinaridade, por meio de seus princípios, forneceu o pano de fundo: a difícil base para a percepção e a compreensão da minha trajetória.

Mostrarei como esses dois campos de atuação (Psicopedagogia e Terapia Familiar) estão intimamente relacionados pelo do ponto que une essas duas práticas: a Interdisciplinaridade. Graças a ela pude dar significado às questões que se apresentavam como insolúveis para mim e, a partir disso, na resignificação e no equacionamento dos problemas, pude resolvê-los.

Para tanto, será necessário conceituar o termo Psicopedagogia e apresentar as principais questões que permeiam essa área de atuação profissional, pois, para se falar do profissional que nela atua, é necessário, antes de tudo, entender o significado do termo que conceitua à profissão. A Psicopedagogia apresenta características muito complexas e, por isso, na imaginação dos que procuram essa área de conhecimento para atuar, cria-se uma falsa impressão.

Para balizar meu trabalho de pesquisa utilizei um texto de Gaston Pineau. Nele, o autor lança mão de três metáforas: o **Koan**, o **nó górdio** e a **chave de abóbada**, para dar sentido ao "sentido do sentido" de seu texto. É por meio dessas metáforas que ele elabora sua linha de pensamento e raciocínio, dando múltiplos significado ao tema.

Esse texto - linha mestra deste meu trabalho -, ao mesmo tempo em que abre, também delimita meu campo de reflexão, dando-lhe um contorno, sinalizando as fronteiras e viabilizando as possibilidades de descrever o sentido sagrado do segredo na escuta educacional numa abordagem interdisciplinar.

“As diferentes formas pelas quais um pensamento pode ser expresso não é de fundamental importância, pois variará de acordo com as condições e exigências que se fizerem presentes. O importante é considerarmos o próprio fato de o homem expressar-se, pois a expressão de um pensamento a outrem revela o interior do homem e permite também que ele próprio tome consciência de si mesmo” (Fazenda, 2001 (b): 55).

Logo após as colocações que me inquietam e as conceituações pertinentes à Psicopedagogia, temos o capítulo “Primeiro relato: a clínica (Koan)”, tratando de a minha experiência de escuta como terapeuta familiar. A metáfora que subsidia esse capítulo é o koan.

“O Koan é uma história a respeito dos mestres de Zen e seus discípulos. Às vezes, é como um enigma; outras vezes, é como uma fábula; outras ainda é diferente de tudo o que já se ouviu” (Hofstadter, 2001: 255).

Segundo Capra, todas as descrições do método do koan enfatizam que ele *“toma conta do coração e da mente do aluno [daquele que o pratica], criando um verdadeiro impasse mental, um estado de tensão constante em que o universo inteiro se torna uma enorme massa de dúvidas e indagações”* (1996: 25). O koan teria, então, solução e deixaria de ser paradoxal para se tornar uma asserção muito significativa, a partir desse estado de consciência que ele próprio, o koan, despertou.

Meu primeiro relato, então, é uma história aparentemente incompreensível, paradoxal, mas bem-sucedida. Narro a história do "meu pequeno samurai", um menino nissei com dificuldades de aprendizagem. É a busca da essência da existência através da escuta das tramas e dos traumas familiares. Essa teia de relações, incompreensível no plano linear, desdobra-se em possibilidades

infinitas, em outra dimensão, de tal maneira que podemos vislumbrar um pretense sentido de nós mesmos na vida. A família é o começo de nós, é ela que define e contorna nossa existência desde o nascimento até a morte. Ela também define e delimita o nosso registro e modalidade de aprendizagem ao longo da vida.

O “Segundo relato: o Nó Górdio” diz respeito à minha experiência com a formação de professores, como psicopedagoga. É uma espécie de viagem para dentro de mim mesma, com o objetivo de compreender primeiro a mim e, depois, tentar compreender o mundo. É um espaço de descobertas do percurso profissional.

"Dentre as recordações privilegiadas que todo homem conserva de sua própria vida - recordações de família, de amor, de guerra, de caça -, as recordações escolares constituem uma categoria particularmente importante. Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade" (Gusdorf, 1987:1).

Esse relato é representado pelo nó górdio, com todas as suas implicações subjetivas, complexas e também paradoxais, que formam o contexto da formação de professores. O Nó Górdio é o nó que não tem possibilidade de ser desatado, e é ele que dá o contorno dessa prática. É o eterno aprender, e é aprendendo a conviver com ele que se irá definir “o que estou fazendo aqui e agora no mundo”.

Neste trabalho busco compreender esses dois aspectos de minha vida e estabelecer relação entre eles e o sentido da escuta neles impresso. A partir dessa reflexão busco contribuir com a discussão do sentido da escuta na Educação, tendo como pano de fundo os princípios da Interdisciplinaridade.

No “Terceiro relato: a Chave de Abóboda”, num momento de conclusões momentâneas utilizo a metáfora da chave de abóbada, que se abre para o conhecimento. A abóbada não existe sem uma chave para sustentá-la. Metaforicamente, evidencio nesse momento que, sem o sentido do sentido de alguma coisa, essa coisa é inexistente e sem sentido. O caminho escolhido

conduz-me a investigar a techedura das amarras do embasamento teórico escolhido.

Aos que agora lêem este trabalho, peço que me escutem, que por meio de minhas palavras partilhem meus segredos e percebam o significado desta trajetória.

"Possa Deus nos proteger da visão

Única e do sono de Newton."

William Blake

1. INQUIETAÇÃO PELO SABER

"Toda espada, forjada com árduo esforço,
Assimila o espírito do espadachim. Suas
Experiências são por demais inequívocas,
E eles, enriquecidos por experiências humanas,
São capazes de ouvir a voz da espada".

Eugen Herrigel

Certa vez, li numa revista popular uma frase de William Blake que dizia: “*O tolo não vê a mesma árvore que o sábio*”. Embora possamos entender com facilidade essa frase, e até mesmo concordar com ela, do ponto de vista científico essa afirmação não é tão evidente e óbvia, pois seus dizeres colocam em xeque a objetividade da Ciência, assim como os saberes do cientista que devem aparecer como “verdades” em suas pesquisas. Isso tudo me fez refletir sobre a minha experiência de vida.

Como pessoa que se interessa pelo estudo da alma humana, muitas vezes me senti constrangida em revelar minhas percepções e intuições com relação ao mundo e às pessoas, tendo de ir em busca de uma linguagem bem mais objetiva de pesquisa, que empobrecia qualquer sentido que quisesse dar ao fato observado.

Sinto que os estudos científicos com relação ao ser humano estão repletos de relatos que apresentam uma visão estreita, reducionista, sem saída, sem vida, até mesmo miserável do ser humano. Suas experiências são reduzidas a condicionamentos; a psique humana reduzida aos seus conteúdos reprimidos; suas relações pessoais e sociais diminuídas às lutas de classe e aos conflitos vinculados com o poder; o sexo está sempre relacionado quando se fala de prazer e amor; as experiências ligadas à religiosidade e transcendência sempre

são mal compreendidas e, com frequência, vinculadas a baixos níveis intelectuais e cognitivos (Bertolucci, 1991).

Felizmente, começa a existir entre nós, graças a uma nova concepção de Ciência que desponta, uma atitude positiva para sairmos da atual crise científica, embora ainda haja muito preconceito por parte da pessoa que quer estudar a condição humana, devido ao apego que temos pelo nosso “objeto de estudo”, ou talvez ao medo de sermos excluídos dos meios acadêmicos, ou, o que é pior, por insegurança de percorrer caminhos pouco explorados que, sabemos, poderão abalar o frágil castelo de algumas crenças e valores de pseudo saberes sobre a natureza da realidade da vida e do ser.

Logicamente, a Ciência não é apenas mito, crenças e preconceitos, mas sabemos que, quanto mais materialista for o enfoque científico, mais ele tem de utilizar pressupostos idealistas, transformando a natureza humana em “coisa” e algo exterior a ela mesma, tornando-a estranha à sua própria força criativa, convertendo o ser humano num ser apático, condicionado, inconsciente, impotente e irresponsável por si próprio e pelos seus atos (Bertolucci, 1991).

O conhecimento se expressa de várias formas, dispomos de uma vasta literatura a respeito. A Psicologia e a Antropologia, por exemplo, estudam o pensamento mágico, mítico, o desenvolvimento do saber sensório-motor, o raciocínio lógico-formal, a aprendizagem de conceitos, de relações, a construção de modelos, teorias e conhecimentos através da indução, da dedução, da descrição; a Arte nos fornece a possibilidade de conhecimento por analogia, reprodução da natureza, criatividade, imaginação; a Filosofia volta-se ao conhecimento de vários aspectos da existência humana, procurando explorar a dimensão mais profunda do ser humano, dando ênfase à consciência, desvelando de várias maneiras a possibilidade deste universo.

Cada uma dessas formas é confinada e isolada, compartimentada e rigorosamente separada das outras, criando um imenso abismo difícil de transpor. Separamos então a Ciência da Religião; analisamos o ser humano, separando o sentimento da razão de uma maneira arbitrária, sem levarmos em conta a consciência humana com toda a sua complexidade e possibilidades. Usamos a

razão para manipular o ambiente do ser humano, onde a quantidade sobrepõe-se à qualidade. As outras formas, diferentes da racionalização, são consideradas inferiores, como se as realidades em que são estudadas fossem “menos reais”, o que gera preconceitos e conduz a uma redução perigosa, em que “realidade” torna-se sinônimo de “materialidade”.

Existe, porém, um outro ponto, ainda pouco explorado e um tanto obscuro por ser ainda incompreendido, marginalizado do conhecimento como experiência direta da realidade, que não sofre nenhum tipo (aparente ou desconhecido) de mediação. É um território fertilizado pelo desenvolvimento da percepção em seu estado mais sutil, da atenção e da intuição proporcionadas pela postura e pela atitude interdisciplinar frente à vida.

Atualmente, muito se fala sobre a "transformação da consciência", e isso vem nos preocupando, pois a maneira reducionista e material de pensar vulgariza esse conceito. Acredito que a "transformação da consciência" precisa ser melhor estudada, em situação em que a prática deste conhecimento se torne possível, permitindo uma avaliação de todos os valores, atos, padrões de relação humana, maneiras de sentir e perceber, de modo a direcionar à construção de uma Ciência que nos permita distinguir as várias formas, fases ou níveis de consciência. Enquanto isso não acontece, ficamos no eterno "círculo vicioso" de que nos fala Pineau (2000), ou seja, num beco sem saída, criando fórmulas e formas que não se articulam entre si, de algum modo reproduzindo a maneira linear de pensar e desprezando a riqueza da complexidade humana.

Observamos que o homem acredita ter chegado ao ápice de sua própria evolução, porém o que vemos é o desequilíbrio das formas de conhecer e conceber o mundo, uma forma manipuladora que transforma o ser humano num ser desequilibrado, vivendo em um mundo perigoso, perverso e cruel (Bertolucci, 1991).

Esse mundo dividido entre racionais, normais, capazes e lógicos, de um lado, ou, de outro, irracionais, loucos, excêntricos e incapazes, que são excluídos do "sistema", é uma manifestação da mentalidade cartesiana, que elegeu alguns pressupostos como base da vida.

"A totalidade como categoria de reflexão foi tema por excelência de um dos principais precursores do movimento em prol da Interdisciplinaridade: Georges Gusdorf" (Fazenda, 2001(b): 19).

É preciso recuperar a perspectiva de totalidade sobre o fenômeno psíquico e sobre o ser humano, que também é social, e dar continuidade ao conhecimento da natureza da consciência humana para além do pensamento lógico-formal. Para isso precisamos recuperar o sentido das experiências humanas em todas as suas manifestações e níveis. Procurar entender o sentido do sagrado que há nos segredos que envolvem cada vida, cada família, cada sociedade, para poder ajudar o ser humano a resolver seus dilemas e confrontos pessoais, sociais, afetivos e emocionais, é o objetivo desta investigação, e com certeza esse desejo de elucidar tais dúvidas nasceu nos estudos e na prática interdisciplinar.

Procurarei entrar, por um viés mais pessoal e íntimo, naquilo que mais dói e que procuramos evitar: olhar-se e, ao se olhar, poder se rever num processo profundo de reflexão sobre si mesmo. Mas é preciso olhar-se de uma forma prazerosa, feliz pela descoberta e pelo desvelamento de partes de si mesmo, permitindo a abertura a aspectos ainda não revelados. Para poder escutar e estudar o lugar de que falo é que me encontro com a Psicopedagogia.

Paradoxalmente, quanto mais tentamos esclarecer o termo Psicopedagogia, menos claro ele nos aparece. A ambigüidade que o termo comporta nos remete a refletir tanto na palavra quanto no seu campo de atuação. Quando olhamos a palavra, ela, à primeira vista, sugere tratar-se de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia; porém, esse conceito não traduz o real significado do termo.

A Psicopedagogia está na interseção entre as duas disciplinas e, por isso mesmo, propicia uma atitude interdisciplinar de abertura frente ao conhecimento para a qual o canal de entrada é a escuta. (Fazenda, 2001(b): 122). Assim, procurarei direcionar meu olhar para a transformação da outra pessoa que se propõe a estudar e atuar no campo da Psicopedagogia e ou da terapia de família e de casal, dentro de uma abordagem interdisciplinar.

O processo de interação entre Psicologia e Pedagogia permitiu gerar uma entidade nova, com uma dinâmica própria, e caminhamos nele, num primeiro momento, através da ambigüidade que desmobiliza e desestrutura os campos do saber, provocando dúvidas e inquietações, em busca de um novo espaço epistêmico, e por isso mesmo de formação e atuação. (Fazenda, 2001(b))

Nesse sentido, experimentamos uma sensação de tolhimento ao observar as ordens impostas pelas duas disciplinas e que não nos pertencem. O processo de metamorfose pelo qual passamos ao entrar no campo psicopedagógico é lento e exige de nós uma atitude de espera vigiada, para que possamos acostumar nosso olhar e nossa escuta ao novo campo de atuação, e isto é próprio de uma atitude interdisciplinar. (Fazenda, 2001(b))

Para falarmos da formação de professores sob a perspectiva da Psicopedagogia, torna-se necessário abordá-la do ponto de vista institucional.

A Psicopedagogia Institucional é uma modalidade recente da Psicopedagogia e poucos profissionais, atualmente, podem se apoiar numa vasta experiência. A minha experiência pessoal e direta é até agora limitada, incluindo: algumas escolas onde trabalhei como psicopedagoga institucional, fazendo diagnóstico e intervenções; como assessora na parte pedagógica, orientando os coordenadores pedagógicos quanto à parte de técnicas e estratégias didáticas e metodológicas mais adequadas à realidade da escola; palestras e cursos, dentro de uma proposta de educação continuada para professores, com atividades específicas para cada escola e suas necessidades, diagnosticando e interferindo nas dificuldades de ensino e aprendizagem, em nível docente e discente; reuniões com pais e professores, alunos e professores e também abrangendo os demais segmentos que compõem a instituição escolar, assim como a comunidade onde a escola está inserida, observando sempre o tipo de comunicação que se estabelece entre os seus elementos.

Além da organização e da estrutura formal da escola, que demanda alternativas de trabalho planejadas a partir de suas condições reais de existência, atendendo a alunos e educadores em suas reais necessidades, existe um mundo complexo de relações humanas que forma a estrutura básica da ação educadora.

Atualmente, as recentes contribuições da Sociolingüística, Neurolingüística e da Psicolingüística às novas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como as inúmeras pesquisas sobre o valor dos fatores intra-escolares na determinação do fracasso escolar, têm oferecido aos psicopedagogos uma visão mais crítica, abrangente e reflexiva de seu próprio trabalho (Bossa, 1994).

Apesar de muitos estudos alertarem para os inúmeros e sérios problemas da Educação, o fracasso escolar ainda se impõe como fator principal nas estatísticas. Embora sejam apontadas como causas do fracasso escolar o despreparo dos educadores e a precariedade das condições estruturais e funcionais da escola, a culpa, em grande parte, é atribuída a problemas individuais dos alunos (Scoz, 1996).

Observando a realidade educacional brasileira, percebe-se que o sistema escolar não conseguiu uma política clara e segura de intervenção, que tornasse a escola capaz de ensinar as crianças e contribuir para a superação de problemas como o baixo rendimento e a evasão escolar. Para que esses problemas fossem sanados, seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitassem compreender sua prática e dispusessem de meios necessários para promover o progresso e sucesso dos alunos.

Notamos também que grande parte das escolas particulares tem encaminhado um número considerável de alunos para atendimentos paralelos, demonstrando, com isso, que o problema de aprendizagem não afeta somente as escolas públicas. Por falta de conhecimento, a escola muitas vezes acaba exigindo da criança mais do que ela pode dar, criando um estigma que poderá ser muito difícil de ser superado. Em alguns casos, a escola, por desconhecimento, não detecta alguns problemas cuja resolução geralmente foge ao seu alcance, agindo com total indiferença e, com isso, discriminando os alunos que têm problemas e não são tratados. Existem, ainda, escolas que pedem uma série de avaliações e diagnósticos para vários profissionais e depois não sabem o que fazer com os resultados obtidos, desqualificando o trabalho desses profissionais.

Para ajudar a escola a encaminhar satisfatoriamente todos esses problemas, visando a superar as dificuldades de ensino e aprendizagem, surgiu, então, pouco a pouco, a consciência da necessidade de um profissional com uma formação mais global e consistente, que unisse conhecimentos de ação educacional com competência, para fazer a interação entre o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de atuar de maneira mais eficaz e objetiva, o que exige um conhecimento interdisciplinar.

Vários autores definem o papel da Psicopedagogia; entre eles, Scoz, que de modo bem claro a define como a *“área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”*. (Scoz, 1992)

Além de trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e de fornecer sugestões para a melhoria do ensino, uma das funções do psicopedagogo institucional é a de trabalhar com a saúde mental. Seu trabalho na instituição escolar é amplo e complexo, pois trabalha com vários indivíduos, que têm funções e níveis intelectuais diferentes.

A escola denuncia os problemas da criança, do adolescente e os seus próprios. A sociedade, então, para sanar esses problemas, prepara profissionais que possam atuar sobre esses casos a partir de uma visão mais ampla, já que a escola não está correspondendo à demanda da sociedade para a formação de um novo indivíduo. Entretanto, a formação clínica, atualmente, é insuficiente para a atuação na instituição escolar, pois esta requer um conhecimento específico e, por que não dizer, mais complexo do ponto de vista educacional e institucional.

Não é fácil entrar nas instituições humanas, sejam elas clubes, associações ou quaisquer outras. Imagine, então, a dificuldade de entrar nas escolas, onde há uma série de preconceitos e rivalidades, e entram em jogo a atuação profissional de seus elementos, a sua qualidade de ensino, ou seja, a qualidade do seu produto e, conseqüentemente, a sua reputação.

As teorias da personalidade e as teorias da aprendizagem são insuficientes para uma atuação na escola, pois iremos trabalhar também com grupos e subgrupos de pais, alunos, professores, etc.

Muitas vezes, as escolas nos contratam para fazer uma “higienização” no processo didático-metodológico, sem saber que isso provocará mudanças no campo pedagógico. Essas mudanças darão origem a novas posturas, provocando alterações na maneira de refletir e de agir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Contraditoriamente, as escolas querem que haja uma mudança, mas desde que tudo fique do mesmo jeito, ou seja, a relação de poder e liderança não seja alterada.

Temos de tomar cuidado para não assumir a parte “doentia” da instituição, tornando-nos um depositário de queixas e lamentações, sem poder resolver de modo eficaz o problema colocado, o que nos fará sentir impotentes e incompetentes. Se a instituição tem essa tendência, devemos fazer com que cada elemento assuma a sua parte e a Psicopedagogia Clínica (aqui, clínica significa: individual, fora da escola, voltada ao trabalho fora do contexto institucional e de sala de aula) não tem alcance eficaz, ficando o profissional dessa área sem todas as informações necessárias e, por que não dizer, com informações muitas vezes deturpadas, distorcidas e mal interpretadas com relação ao ensino e a aprendizagem do seu cliente. Temos de ter em mente que normalmente “o discurso é um e a prática é bem diferente”.

Sabemos que os seres humanos se unem pelo que têm de pouco (pela escassez e não pela abundância). A sociedade se liga mais pelas normas sociais do que pelo fator biológico. Sem um referencial teórico adequado para abordar tais dificuldades que ocorrem na sociedade, é muito difícil trabalhar numa instituição. A Psicologia Social, nesse aspecto, tem muito a nos auxiliar no campo dos agrupamentos e das relações humanas.

Numa instituição escolar, temos de *deduzir* as freqüências dos distúrbios de aprendizagem e sua duração, diagnosticando-as precocemente; *deduzir* as seqüelas e a deterioração provocada, trabalhando com a reabilitação; observar os distúrbios precoces (sinais); trabalhar com pais e professores na compreensão da aprendizagem em geral e das dificuldades específicas da criança ou do adolescente; trabalhar com as famílias; perceber quais tipos de relações vinculares são estabelecidas entre pais e filhos, entre alunos e professores, entre dirigentes e professores; observar que tipo de leitura a escola faz dos

profissionais e dos especialistas que ela contata (fonoaudiólogos, psicólogos e outros); verificar se ela acata e procura seguir certa orientação ou se refuta as idéias sugeridas; observar que tipo de postura a escola tem com relação a esses especialistas (como ela elabora sua crítica).

Temos de observar as áreas conceituais e organizacionais dos alunos e dos professores para podermos resolver as dificuldades específicas de aprendizagem e do ensino, assim como das áreas conceituais e organizacionais da escola. Observar *como* se produz a crise e não o *porque* de ela ter sido produzida.

Existe uma grande diferença entre a Psicopedagogia Clínica e a Institucional. Esta última atua na escola (que é o seu cliente) e está ligada à resolução da crise do ensino, da aprendizagem, das relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre pais e professores, das dinâmicas em sala de aula, etc; já na Clínica procura-se resolver a questão da crise do e no próprio aluno (cliente): como ele opera, organiza-se e constrói o seu saber; na realidade trabalha-se com esquemas conceituais e com técnicas que correspondem mais ao campo dos distúrbios de aprendizagem em geral, em que o cliente é visto isoladamente e, dessa maneira, explicam-se os grupos, as instituições e a comunidade pelas características do indivíduo.

Quando nos referimos à Psicopedagogia Institucional, temos de levar em conta o fato de ela utilizar categorias adequadas ao caráter dos fenômenos característicos de agrupamentos humanos, como comunicação, interação, identificação, etc., que, em grande parte, têm de ser ainda descobertas, pesquisadas e estudadas. Acredito que essas questões só poderão ser respondidas por intermédio de uma postura interdisciplinar.

Observando as características das relações humanas, percebe-se que ainda não sabemos trabalhar muito bem com as diferenças. Mas esse trabalho é fundamental para o psicopedagogo institucional, além de sua sensibilidade de compreender em que fase de evolução e maturidade a escola está em relação ao seu processo educativo. Temos de entender os grupos humanos, como eles se agrupam nas famílias, se suas interações são regressivas, primitivas ou

indiferenciadas, se elas servem de continente ou controle, se dão espaço para que os processos analógicos contribuam para a individuação e diferenciação dos seus elementos. Nas instituições, como grupo secundário, devemos observar como os indivíduos se agrupam, quais os tipos de relações vinculares são estabelecidas entre eles.

O psicopedagogo institucional deve diagnosticar e atuar contra a estagnação da escola, através de uma postura reflexiva e pesquisadora dos eventos em andamento, aliando seus conhecimentos teóricos a sua formação na área.

Portanto, o campo da Psicopedagogia Institucional é amplo e complexo como dito acima, e requer do profissional que nele atua uma habilidade específica para poder trabalhar adequada e satisfatoriamente *com* e *na* instituição.

Tendo como referência a Ecologia, que *“vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão profundamente interconectados e são interdependentes”* (Capra, 1997:26), e reconhecendo o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebendo os seres humanos como transformadores e participantes de uma maneira especial e particular da vida e da História, a escola deixa de ser um depósito de crianças e adolescentes para ser um ambiente vivo de relações.

O processo de formação dos profissionais que se aventuram a trabalhar com a Educação e com a saúde mental requer um esforço ainda maior de deslocamento de pensamentos e atitudes que vão se construindo na prática. Entretanto, essa prática é complexa, abrindo um leque de modelos e abordagens igualmente complexos.

Todos os que querem se aventurar pelos caminhos da Psicopedagogia e da terapia familiar (que são especializações) devem refletir sobre o percurso paradoxal que a formação inicial (Psicologia, Pedagogia, etc.) da pessoa impõe ao caminho que o psicopedagogo e o terapeuta familiar em formação vão experimentar. Ao exercitarmos nossa capacidade de confrontar paradigmas, de analisar outros critérios de avaliação de nossa práxis, vemos que isso é parte

fundamental do processo de elaboração da transformação do indivíduo em um outro profissional: o profissional interdisciplinar.

Este exercício exige de nós algumas atitudes para a nossa formação: estudar com profundidade as teorias que embasam a Psicopedagogia e a terapia familiar, muitas vezes desconhecidas, quando não distorcidas pelos iniciantes, e adotar posturas próprias da área, de observar e investigar o nosso objeto de estudo e de atuação.

Quando entramos em contato com um novo saber, iniciamos um processo em que não sabemos aonde vamos chegar; o caminho que percorremos depende de nossa vivência pessoal e acadêmica e, com ela, determinam-se as tendências filosóficas e científicas que seguiremos. É nesse encontro com diferentes teóricos e diferentes ramos do conhecimento que nos construiremos e nos desenvolveremos como profissionais interdisciplinares.

Dessa forma, iremos estabelecendo “sinapses” que transformarão nossas atitudes, antes lineares e causais, em redes cujas intersecções implicarão outras formas de pensar e agir.

Falar de formação e atuação tanto na Psicopedagogia quanto na terapia de família e de casal é navegar na incerteza. É dar-se conta de nossa fragilidade frente à complexidade dos fenômenos que são nossos objetos de estudo: a aprendizagem e as relações humanas. É aprender que, ao nos depararmos com as dificuldades de aprendizagem e de relacionamentos do outro, estamos também trabalhando com as nossas próprias dificuldades. É saber que temos de aprender a conter nossas angústias, inseguranças e ansiedades frente ao novo e ao desconhecido. E, além disso, devemos estar conscientes de que cada indivíduo é um universo, como nós, fechado e inviolável, e que só algumas vezes, como “*flashes*”, temos uma parca visão do outro, através de uma explosão de seu inconsciente, consentindo em ser olhado. Isto é ser interdisciplinar.

Falar sobre a formação em Psicopedagogia e em terapia familiar é falar sobre todo o nosso aprendizado ao longo da vida, é rever-se como pessoa em todos os âmbitos: social, afetivo, emocional, intelectual, cognitivo; é analisar

nossa vida como um “histórico escolar”, no qual, muitas vezes, existem mais fracassos do que vitórias. Esta é uma atitude interdisciplinar.

“Mas a aventura maior de perceber-se interdisciplinar e pesquisar as possibilidades da Interdisciplinaridade revela-se sempre no cuidado e no critério da escolha dos caminhos a percorrer na execução de um projeto de trabalho. Entretanto perceber-se interdisciplinar e pesquisar a Interdisciplinaridade é, sobretudo, acreditar que o outro também pode ser ou tornar-se pesquisador da Interdisciplinaridade.” (Fazenda, 2001: 78)

Utilizando-me dos pensamentos de Fazenda, acredito que se perceber psicopedagogo e terapeuta também exige tais critérios e cuidados na escolha dos caminhos a percorrer na intervenção, e isso só é possível quando entramos em contato com vários saberes; é acreditar que somos autores de nossa vida, querendo ou não, e que o outro também o é. O que precisamos é poder ser e saber que somos através da nossa autorização de autoria. É ter a consciência de que assinamos a nossa própria obra de vida todo o dia, é assumir-se como pessoa, com equívocos e acertos. Isto é ser interdisciplinar.

“Em nosso exercício diário de nossa formação e da formação do outro, o importante tem sido verificar que a razão não é apenas a capacidade de pensar, mas uma forma de produzir pensamento sistemático mais elaborado, e o caminho que vimos perseguindo é o de pensar o objeto utilizando todo o conhecimento disponível sobre ele, seja real (concreto) ou teórico (abstrato). Isto é interdisciplinar.” (Fazenda, 1999(a):83)

Acredito que o fato de não sabermos direito o que fazer, quando concluímos um curso de formação ou quando estamos nos anos iniciais da prática, está intimamente ligado às questões filosóficas de nossa própria vida. Foi o que aconteceu comigo e acho que é o que acontece, talvez, com muitos profissionais. Tive de rever todo o meu fazer pedagógico, minha formação inicial, para depois começar a pensar no fazer psicopedagógico com crianças e professores, e na clínica, como terapeuta. Isto é interdisciplinar.

Essa revisão pessoal provocou em mim um grande desconforto, que me levou à busca de novas idéias e diferentes saberes. Foi quando entrei em contato com o livro *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*, de Ivani Fazenda.

Nele, ela diz: "... substituir ou alterar a obrigação pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pelo questionamento do conhecimento, me conduzem a uma nova postura e atitude profissional que é única e original, própria das pessoas que pensam interdisciplinarmente" (Fazenda, 1991: 83).

Esse não é um conceito fácil de se compreender e muito menos de se aplicar. Requer uma ruptura parcial com velhas posturas, transformando-as em novas, e isto quer dizer: mudar sua maneira de se portar frente ao mundo e frente às pessoas.

A leitura desse livro conduziu-me a uma série de sentimentos e grandes descobertas, talvez já latentes e que foram tomando forma através da vivência como pessoa e da prática como profissional.

É admitir que construímos um mundo com o outro, em parceria (uma das categorias da Interdisciplinaridade¹). Essa parceria me remeteu a outras reflexões. Uma delas é que a primeira parceria deveria ser comigo mesma e que nos encontramos com o outro em pequenos "flashes" de solidariedade e de amor, momentos de compaixão para com o diferente, que é totalmente igual a nós.

Construir num mundo já aparentemente construído, mas que está também em processo de construção, constituindo isso um fato que só faz sentido para mim, é paradoxal, já que no início essa situação não fazia sentido nenhum e me produzia angústia e solidão, mas, aos poucos, minha visão foi se acomodando, a posição das coisas foi se alterando, o enfoque transformou-se, como se uma lente desfocada que gradativamente fosse se acostumando com o fazer e o agir, e fui me apreendendo e aprendendo com os "fiapos" dos outros a formar minha rede

¹ Ao longo do estudo da Interdisciplinaridade destacam-se diversos princípios que acabam por caracterizar a atitude interdisciplinar; a parceria é um desses princípios, juntamente com a espera, a humildade, a ousadia e tantas outras que aparecerão nesta obra.

intelectual, profissional, social e afetiva. Isso é desenvolver e apurar a escuta e o olhar.

No começo, percebia grandes lacunas, buracos mesmo, mas que aos poucos foram sendo preenchidos, tornando a tejedura da rede mais junta, com mais significados, mais amarradas, mas, paradoxalmente, mais leve, suave e flexível. Sentia que, quanto mais apertava o nó dos meus laços intelectuais e afetivos, mais frouxos e sutis eles ficavam e outros nós surgiam numa explosão incontrolável de construções a se desconstruírem.

Sobre essa tejedura surgia, sobreposta, a estampa multicolorida dos relacionamentos estabelecidos com os vários saberes, várias pessoas, inúmeros encontros e desencontros que, misturados, davam novos sabores. De acordo com cada laçada uma nova perspectiva surgia, criando novas cores. Então, de um saber fragmentado, comecei a formar meu caleidoscópio, dando sentido e significado à minha prática.

"...chegamos à conclusão de que não podemos exercitar qualquer tipo de pesquisa sem parar para analisar o tipo de profissional que somos, a forma como nos tornamos assim, as dificuldades transpostas, a luta na busca de maior e melhor competência (Fazenda, 1999(b): 11)."

Não posso falar da atuação em Psicopedagogia e em terapia de família e de casal sem falar do meu percurso pessoal e profissional: isso para mim soaria falso e distante do leitor ou do ouvinte. Essa é uma postura interdisciplinar, e neste momento falo como Presidente Nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia, um lugar que conquistei através de uma atitude interdisciplinar, de ousadia, buscando a coerência, exercitando a humildade, refugiando-me na espera, na escuta, procurando enfrentar obstáculos e desafios, e sobretudo respeitando o outro. Não foi e não está sendo um trabalho fácil, porém é com esta atividade que procuro contribuir para a melhoria desta classe de profissionais que busca um espaço para ajudar os que sofrem **para** aprender e **por** não aprender.

Trazendo a este trabalho minha prática, procuro uma maneira de falar não só da atuação não só do psicopedagogo, mas também do professor, do

pedagogo, do terapeuta de família e de casal, enfim, de todos os profissionais que pretendem trabalhar com a evolução do ser humano.

Pontuando a minha existência e meu percurso, surgem descobertas que podem ajudar na formação e na atuação do profissional que desponta; desvelo com isso, provavelmente, algumas das leis das mudanças que me transformaram numa profissional que busca compreender o outro em sua essência.

“Se conhecemos as leis da mudança,
podemos nos antecipar a elas e a
liberdade de ação se tornará possível”.

I CHING

2. PRIMEIRO RELATO : A CLÍNICA (KOAN)

"A mão que embala o berço

dita as regras do mundo."

William R. Wallace

Não tenho certeza de quando comecei a me interessar pelo assunto, mas acredito que isso não é muito relevante, pois, neste momento, tudo em mim parece mais ou menos real. Tenho, atualmente, vários questionamentos sobre o meu próprio caminho. Um deles é se essa foi uma escolha minha ou um mandato familiar. Seja qual for a hipótese, o fato é que sempre me fascinou a possibilidade de auxiliar os grupos familiares a serem mais felizes e de dar um sentido ao sentido da vida em família, sobretudo, na família de que se faz parte.

Minha pergunta era sempre: para que estamos juntos? Qual o significado do nosso agrupamento familiar, que não é resultado de uma escolha consciente, embora sempre achemos que sim. Não escolhemos nossos pais e nossos irmãos, e eles por sua vez também não nos escolheram. No entanto, temos de conviver com esse grupo, querendo ou não, longe ou perto. Levamos a "marca" da nossa família como um ferro em brasa que marca o gado. E, queiramos ou não, consciente ou inconscientemente, agimos de acordo com os mandatos, mitos e segredos de nossa família, que remontam a várias gerações e que perpetuamos através de nossos atos.

Tudo isso foi e é fascinante para mim. Conhecer, desvelar e, conseqüentemente, auxiliar as famílias que sofrem, para que compreendam, pelo menos em parte, o significado de sua peculiar formação.

Entrar na família é para mim como entrar num templo sagrado, é entrar na mais profunda e complexa teia de relações, cujos nós procuramos desatar, para desvendar os Koans, para encontrarmos a chave que abre, mas que também fecha o teto de uma abóbada.

Introduzir-se numa família é entrar em contato com o sagrado segredo do segredo, e também é fazer parte do segredo sagrado do sagrado da família. É pertencer a um outro universo, que faz parte de outros universos que se entrelaçam formando uma realidade em vários níveis de compreensão. É dar um sentido num sentido cujas regras do jogo conhecemos parcialmente. É o jogo da vida e da existência humana. É entrar na essencialidade da própria existência da existência da vida. É um salto, em busca de significados, nos abismos indecifráveis (porque desconhecemos por que e para que estamos aqui) das nossas uniões e das conexões que realizamos durante toda a nossa existência. É procurar entender o sagrado segredo do segredo do nosso agir e ser no mundo.

Minha atividade clínica, como terapeuta de famílias e de casais, é uma busca incessante por desvelamentos dos enigmas do sagrado familiar sem, contudo, feri-lo ou maculá-lo.

Tudo isso se resume em saber ouvir com os olhos e olhar com os ouvidos, procurando, portanto, desenvolver a sensibilidade da escuta interdisciplinar. É saber que muitas vezes o silêncio fala mais do que mil palavras.

A história que vou relatar poderia ser uma história comum, porém nenhuma história é comum, todas têm seu particular significado, seus mitos e segredos, que giram em torno de um sentido que precisa ser compreendido. Ao desvelar-se um segredo, ele deixa de ser segredo e passa a ser uma questão a ser resolvida, entretanto continua a ser sagrado, porque pertence exclusivamente àquele templo familiar.

2.1 Meu pequeno samurai: sob o código do *bushidô* e no trajeto da espada

"A flor das flores é a flor da cerejeira; o samurai
é o homem dos homens."

Ditado japonês

Esta é a história de um menino nissei com 10 anos de idade e de sua família. Por questões éticas, os nomes adotados são fictícios.

A queixa

Marcelo foi encaminhado a mim por uma das escolas às quais dou assessoria psicopedagógica. A diretora e as professoras de Marcelo estavam muito preocupadas com ele, pois, vindo de outra escola, não conseguia acompanhar a classe nas tarefas escolares, era muito quieto, tinha muita dificuldade de fala, de fazer amizades, era tímido e seu grau de relacionamento com os outros restringia-se apenas ao sorriso.

Quando o questionavam sobre alguma coisa, o garoto limitava-se a responder que não sabia, recusava-se a ler (dizia não saber) e também a escrever (conseqüentemente), porém sabia copiar. Sua letra era tão pequena que precisaríamos de uma lupa para lê-la, porém era perfeita.

Se alguém lesse uma história para ele, não sabia contar o que havia ouvido e não conseguia responder qualquer pergunta sobre essa história: dizia não se lembrar. Esquecia-se das tarefas dadas na escola e das recomendações recebidas em casa. Não podia ficar sozinho, porque era muito "levado" e poderia causar algum dano à sua pessoa ou ao lugar; precisava estar sendo vigiado o tempo todo. Na realidade, ele apresentava um comportamento muito diferente das demais crianças da sua idade.

Marcamos, então, um horário na escola para conversar com Olga, a mãe de Marcelo. Ela era filha de imigrantes japoneses vindos da região de Okinawa, a filha mais nova de uma família de quatro irmãos. Relatou que seus pais eram imigrantes que vieram para o Brasil na década de 50 e se casaram aqui. O pai e o

irmão dela são médicos. Suas duas irmãs, assim como ela, estudaram e completaram o Ensino Médio.

Ainda no início da conversa, relata que Marcelo é o terceiro filho do casal e que não era desejado, pois já tinham um casal de filhos e uma terceira criança não estava nos planos da família. Ela sofria por ter rejeitado essa criança, que nascera após uma gravidez muito problemática.

Contou também que Marcelo nasceu com muitos problemas de saúde e que sempre precisou de muitos cuidados. Logo nos primeiros anos de vida, teve de levá-lo à escola, pois tinha de trabalhar e ajudar no orçamento da casa. Esse fato gerou nela muita angústia e parte da culpa que carrega até hoje. Acredita que ele seja assim porque o rejeitou.

Segundo seu relato, a criança nada apresentava de anormal até então, a não ser a dificuldade de fala, e agora, aos seis anos de idade, havia começado a ter dificuldades de aprendizagem. A outra escola pediu que ele fosse encaminhado para uma avaliação psicológica, coisa que, segundo a mãe, foi feita, embora nada fosse constatado.

Foi feita também uma avaliação neurológica e nenhum problema foi descoberto. Como ele tinha muita dificuldade na fala, fora encaminhado para uma fonoaudióloga, que atendeu a criança por três anos aproximadamente, mas com muito pouco resultado positivo. A criança então foi levada para uma avaliação psicopedagógica, em que se constatou que Marcelo tinha uma "defasagem de conteúdo escolar".

Marcamos um novo encontro com o casal, pais de Marcelo, para colhermos mais informações.

O meu novo encontro com o casal foi muito significativo. Mário, um japonês de estatura média, boa aparência, não se sentia confortável vindo para a sessão, pois disse que era a primeira vez que comparecia a uma consulta desse tipo. Pedi então a ele que contasse a sua história.

Mário faz o seguinte relato sobre sua vida e sobre o que acha de seu filho:

"Vim do Japão muito pequeno, da região de Okinawa, sou o segundo filho de uma família muito grande (pai, mãe e 12 filhos). Viemos do Japão porque meu pai havia brigado com o pai dele, e então resolveu começar a vida em outro lugar. Aí chegamos aqui e fomos morar num sítio e trabalhar na terra. Meu pai era um homem muito rude, bravo e violento. Digo era, porque hoje ele não é mais, está doente, e de todos os filhos, só eu e a Olga, minha mulher, cuidamos dele. Ele bebia muito e batia na minha mãe. Acho que minha mãe morreu de tanto apanhar do meu pai. Meu irmão mais velho nada fazia, mas eu ficava revoltado com essa situação. Aliás, o Marcelo é muito parecido com meu pai.

Como a gente tem de obedecer aos pais, eu também ficava quieto, mas chorava muito por causa disso. Quando meu irmão completou 15 anos, meu pai disse que ele tinha de ir ao Japão para pagar uma promessa de família. Mas não tínhamos dinheiro, e o tempo foi passando, até que um dia meu irmão ficou "louco" e teve de ser internado; ele está nessa situação até hoje. Os médicos dizem que ele teve um tal de "surto psicótico" e nunca mais ficou curado.

Meu pai continuava a beber muito e a bater na minha mãe, até que um dia eu criei coragem e fui defendê-la. Desde esse dia, meu pai começou a me respeitar mais. Um belo dia ele veio de novo com a história de que teria de ir ao Japão para resolver uma questão familiar com os irmãos dele. Ele e minha mãe foram para lá e passaram uns 40 dias, mais ou menos. Quando ele voltou, disse que eu é que tinha de pagar a tal da promessa de família."

Perguntei, então, qual era a promessa. Ele respondeu que não sabia direito o que é que teria de fazer.

Após esse relato, marcamos então outro encontro, para o qual pedimos a presença de toda a família para um relato das impressões sobre Marcelo, contando inclusive com a presença do próprio garoto.

No horário marcado todos estavam lá: o casal e os três filhos. Essa família de origem japonesa comportava-se de forma peculiar: pareciam, para mim,

assustados. Nunca tinham comparecido todos juntos, nem a médicos, quanto mais a uma sessão de terapia.

Mário, o pai; Olga, a mãe; Ricardo, o filho mais velho de 16 anos; e Rose, a filha de 12 anos, pareciam aborrecidos. Marcelo estava calado como sempre.

Sentaram-se de frente para mim no sofá todos aqueles portadores "enigmáticos" olhos orientais. Ninguém falava nada, inclusive eu. Fiquei por alguns minutos em silêncio, pensando em como dar início àquela sessão, quando tive a sensação de que entrava, pela porta da sala onde estávamos, um japonês com vestes muito estranhas, com uma espada na mão, e que se dirigiu para o Marcelo, colocando a espada sobre sua cabeça.

Fiquei perplexa, imóvel e sem reação! Pisquei os olhos para ter certeza do que eu estava vendo e verificar se não era uma alucinação; lógico que era, porque, quando abri os olhos, o homem havia desaparecido. Foi como um "flash" fotográfico, numa fração de segundos, como um piscar de olhos, porém, com uma riqueza de detalhes inexplicável.

Após esse impacto, perguntei ao Marcelo se ele sabia o que estava fazendo ali. Ele indicou com a cabeça que sim. Perguntei se ele poderia explicar com suas próprias palavras, e ele disse, muito baixo e sem olhar para mim:

- Estou aqui para aprender a ler.
- E você quer aprender a ler? - perguntei.
- Quero - disse ele, olhando para a mãe.
- Por que você quer aprender a ler?
- Porque senão eu vou repetir de ano.

Fiz outras perguntas, mas ele não mais respondeu. E disse que estava cansado. Voltei-me então para o irmão mais velho, e fiz a mesma pergunta, ou seja, se ele sabia por que estavam todos juntos lá. Ele fez um longo silêncio, olhou para o pai, depois para a mãe, sorriu e então respondeu:

- Por causa do Marcelo.

Olhei para Rose e fiz a mesma pergunta; ela respondeu a mesma coisa, após uma longa pausa.

A sessão prosseguiu com alguns relatos sobre os irmãos de Marcelo: como iam na escola; se gostavam de estudar; como era, enfim, a vida cotidiana da família. Os relatos, sem grande importância aparente, apontavam sempre para Marcelo, como sendo o grande problema familiar, causa de todos os transtornos na vida da família.

Após a saída deles fiquei por alguns minutos em silêncio, pensando em tudo o que havia acontecido comigo naquela sessão. Na minha busca por um significado, na tentativa de entender por que aquela criança se recusava a se relacionar com o mundo, já que os diagnósticos médico e psicológico nada indicavam, resolvi começar a estudar o Japão, a sua cultura e o seu povo, assim como pesquisar sobre o que poderia ter acontecido comigo, com relação à imagem vista na sala.

Na busca pelo entendimento sobre o que eu havia "visto", faço uma primeira pesquisa e encontro respaldo nas explicações do prof. Hernani Guimarães Andrade, no seu livro *Parapsicologia: uma visão panorâmica*, em que ele fala sobre a função e a natureza **psi**. Ele nos diz:

"Sem responder à indagação de se nós somos seres exclusivamente materiais ou não, a Ciência, cautelosamente, já está admitindo a realidade de fatos estranhos (...) São hoje classificados, ainda que provisoriamente, na categoria de 'fenômenos paranormais'. Mais precisamente, tais ocorrências foram batizadas, por Robert Thouless e B.P. Wiesner, de fenômenos psi. Pressupondo-se que tais fatos estão na dependência de certas faculdades humanas ainda pouco conhecidas, deu-se a elas a designação global de função psi. (...) Quando se fala em percepção extra-sensorial - ESP - pensa-se logo em percepções idênticas às sensoriais: ver, ouvir, sentir o paladar ou o cheiro, etc., tal qual o fazemos com os nossos sentidos e de maneira discriminada. Entretanto a ESP tem uma significação mais genérica: é a

resposta a um estímulo exterior, sem o concurso dos sentidos normais (Andrade, 2002: 16-19)".

Não quero me estender nas explicações e no entendimento desse fenômeno, pois não é esse o meu objetivo neste trabalho e nem tenho autoridade para falar sobre ele. Isso é apenas uma forma de tentar compreender o que aconteceu comigo. É, no entanto, uma ousadia: primeiro por querer descrever um fenômeno que pouco entendemos e, segundo, por ter a coragem de colocá-lo neste estudo.

Minha pretensão é não fazer uso de jogo de palavras para "esconder" o que de fato ocorreu. Quero apenas pontuar um fenômeno que alterou minha linha de pesquisar essa família de origem japonesa e que me conduziu a outras descobertas. Não cabe aqui questionar sua validade. Esse fato serve apenas como ponto de partida para uma pesquisa sobre o sagrado segredo da escuta.

Qual não foi a minha surpresa quando, ao começar a fazer minha segunda pesquisa, deparei com um desenho de um samurai. A figura era muito parecida com a minha visão do homem que pensei ter visto entrar pela sala: suas vestes, sua postura... Enfim, reconheci a grande semelhança entre os dois.

Comecei, então, a refletir se não haveria alguma relação entre a figura e aquele grupo de pessoas; comecei a procurar o ponto que poderia uni-los, o elo perdido, ou seja lá o que for entre o samurai e aquela família. Era como um quebra-cabeça com peças que aparentemente não se encaixavam. Eu precisava entender o que tudo aquilo queria dizer.

2.2 O samurai

Os samurais eram os guerreiros do antigo Japão feudal. Existiram desde meados do século X até a era Meiji, no século XIX. O nome "samurai" significa, em japonês, "aquele que serve". Pertenciam à classe dos *bushi* (ou guerreiros). Eram contratados por um *daimyô* (senhor feudal), ao qual deviam servir com total empenho e lealdade. Em troca disso, recebiam terras, privilégios e pagamentos, que geralmente eram efetuados em litros de arroz, numa medida denominada *koku* (200 litros). Havia uma relação de suserania e vassalagem muito semelhante à existente entre os senhores feudais e os cavaleiros, na Europa Medieval.

O que difere o samurai dos cavaleiros medievais é o seu modo de ver a vida, o seu código de ética próprio e a lealdade suprema que dedicavam ao suserano, muito maior do que a dos vassallos europeus. Eram chamados de *ronin* os samurais desempregados, isto é, os que ainda não tinham um senhor para servir, porque seus senhores haviam morrido ou se destituído do cargo.

Inicialmente, os samurais eram apenas coletores de impostos do império. Era preciso que fossem homens fortes e qualificados para estabelecer a ordem, pois muitas vezes agiam contra a vontade dos camponeses. Posteriormente, por volta do século X, foi oficializado o termo "samurai", e este ganhou uma série de novas funções, como a militar.

Qualquer cidadão podia tornar-se um samurai, bastando para isso adestrar-se nas artes marciais, manter uma boa reputação e ser habilidoso o suficiente para ser contratado por um senhor feudal. Apesar disso, mulheres samurais eram raras.

Após tornar-se um samurai, o cidadão e sua família ganhavam o privilégio do sobrenome. Além disso, os samurais carregavam consigo um par de espadas à cintura, denominado "*daishô*": um verdadeiro símbolo samurai. Era composto por uma espada pequena (*wakisashi*) de aproximadamente 40 centímetros e uma grande (*katana*), de 60 centímetros. Todos os samurais também dominavam o

manejo do arco. Além dessas armas, ainda manipulavam bastões, lanças e outras mais exóticas.

Os samurais obedeciam a um código de honra não-escrito denominado "*bushidô* (caminho do guerreiro). Não podiam demonstrar medo nem covardia. Havia uma máxima entre os samurais: a de que a vida é limitada, mas o nome e a honra podem durar para sempre. Por causa disso, esses guerreiros prezavam acima de tudo, até da própria vida, a honra e o nome de seus ancestrais. A morte, para o samurai, era o meio de perpetuar a sua existência.

Essa filosofia aumentava a eficiência e a não hesitação em campos de batalha, o que veio a tornar o samurai, segundo alguns estudiosos, o mais letal de todos os guerreiros da Antigüidade. Guerreiros de todas as culturas são treinados para demonstrar coragem diante da morte. O que tornou os samurais únicos foi o fato de que eles tinham mais medo do fracasso do que de própria morte. Se derrotados em batalha ou arruinados por outra falha, a honra exigia o suicídio, em um ritual denominado *haraquiri* ou *seppuku*. Mas a morte não podia ser rápida ou indolor. O samurai fincava a sua espada pequena no lado esquerdo do abdômen, cortando a região central do corpo, e terminava por puxar a lâmina para cima, o que provocava uma morte lenta e dolorosa que poderia levar horas. Apesar disso, o samurai devia ter total controle de suas emoções. Não podia demonstrar dor ou medo diante das testemunhas que assistiam ao ritual.

A morte, nos campos de batalha, quase sempre era acompanhada de decapitação. A cabeça do derrotado era como um troféu, uma prova de que ele realmente fora vencido. Samurais que matavam grandes generais eram recompensados pelos seus *daimyôs*, que lhes davam terras e privilégios.

Como poderiam ser decapitados na batalha, os samurais perfumavam seus elmos com incenso antes de partirem para a guerra, para que isso agradasse ao eventual vencedor.

Ao tomar conhecimento desses fatos, os ocidentais avaliam os samurais apenas como guerreiros rudes e de hábitos grosseiros, o que não é verdade. Os samurais destacaram-se também pela grande variedade de habilidades que apresentaram fora de combate. Sabiam amar tanto as artes como a esgrima. A

alfabetização era obrigatória. Muitos eram exímios poetas, calígrafos, pintores e escultores. Algumas formas artísticas como o *ikebana* (arte dos arranjos florais), também eram consideradas por eles artes marciais, porque trabalhavam a mente e as mãos.

Os samurais e seu modo de vida foram oficialmente abolidos no começo dos anos de 1870, mas nunca serão esquecidos.

2.3 O *bushidô*

O *bushidô* era o código de honra não-escrito que orientava a vida e os atos da classe dos *bushi* (samurai). Literalmente significa "o caminho do guerreiro". Sua essência era passada oralmente de pai para filho, de uma geração a outra. Por causa disso, não é possível definirmos a data precisa em que ele foi criado. Pode-se apenas dizer que ele evoluiu de maneira mais acentuada após a conquista do poder pela classe dos samurais, no final do século XII.

Esse código consistia em um dos mais importantes aspectos da vida do samurai. Apesar de não ser escrito, ele tinha força de lei na conduta dos guerreiros. Os seus aspectos serão apresentados de forma resumida a seguir:

O maior princípio do *bushidô* é a busca de uma morte com dignidade. Em caso de opção entre a vida e a morte, escolher a morte. Entretanto, a morte não podia ser inútil, sem causa ou razão. O verdadeiro samurai devia estar decidido e preparado para morrer sem hesitar, em qualquer situação e a qualquer momento. O samurai acreditava que, dessa forma, ele e o *bushidô* se fundiriam numa coisa só. Assim ele poderia cumprir sem risco de falhas a sua missão na vida.

A preservação da honra era a preocupação máxima do samurai. Isso incluía a sua honra pessoal, a honra de seus ancestrais e a honra de seu senhor. Havia uma máxima entre os samurais: "a vida de alguém é limitada, entretanto o seu nome e a sua honra podem durar para sempre". Por causa disso, a reputação do samurai era fonte de preocupação constante. Morrer e ser lembrado como um exemplo para futuras gerações, essa era a questão.

Uma vez que o samurai tivesse ferido a sua honra com um ato indigno ou com uma falha imperdoável, tinha por obrigação praticar o *seppuku* (suicídio ritual), como forma de recuperá-la.

O samurai devia carregar sempre consigo o seu par de espadas (*daishô*). A espada era o símbolo mais forte do samurai. Devia ser para ele a sua "alma", um espelho de sua personalidade.

O samurai nunca devia abandonar sua coragem, que é inseparável de sua condição. Antes morrer, do que ser taxado de covarde. Ele devia, em um campo de batalha, avançar e lutar sozinho contra um exército de inimigos, se a situação assim o exigisse.

Outro aspecto importante do *bushidô* é que o samurai sempre devia agir com justiça, sempre tendo compaixão e benevolência para com o mais fraco e o vencido. Entretanto, o samurai tinha o direito de executar qualquer pessoa hierarquicamente inferior que não o tratasse com o devido respeito.

A mentira e a falsidade eram consideradas sinais de fraqueza de caráter pelos samurais. Assim, o samurai devia prezar pela sua palavra como forma de manter a honra.

A cortesia, a polidez, a educação e as normas de etiqueta eram qualidades muito cultivadas pelos samurais virtuosos, e faziam parte do ideal de homem perfeito que eles buscavam.

Também era muito comum entre os samurais a noção de gratidão, gratidão que se deve aos pais e às pessoas que de alguma forma o ajudaram. Essa gratidão é chamada de *Giri*, palavra de vários significados, mas que no geral significa o dever que temos para com os que nos deram algo. Daí se explica os grandes estipêndios dados aos samurais pelos *daimyôs*, como forma de pagamento pelos serviços. Também era normal entre os samurais tratar com muita consideração os seus criados.

Ao exercer uma função no feudo, o samurai devia entender plenamente a importância de seu cargo. E precisava dedicar cada dia de sua vida ao serviço de seu amo. A lealdade e o dever eram de suprema importância na relação do samurai com o seu superior, fosse ele um *daimyô* (senhor feudal), o imperador ou o próprio *xogun* (ditador).

Ao dedicar-se de corpo e alma ao serviço, o samurai não precisaria mais se preocupar com qualquer possibilidade de erro. A noção de lealdade chegava a tal extremo que se tornou comum um samurai praticar o *seppuku* para

acompanhar o seu senhor na morte. Essa prática se chama *junshi*, e parte do princípio de que um samurai não devia servir a dois senhores em sua vida.

A obra mais importante em que constam registros sobre o *bushidô* é o *Hagakure* (ao pé da letra, "oculto nas folhas"). Data do começo do século XVIII. Foi escrito por Tashiro Tsuramoto, discípulo do famoso mestre Yamamoto Tsunetomo, apesar de suas ordens expressas de não escrever os seus ensinamentos. Nessa obra, composta por 11 volumes, foram escritos todos os fundamentos do *bushidô*, pela primeira vez. Entretanto, não se pode considerar o *bushidô* como um código de honra escrito por causa dessa obra, pois quando o *Hagakure* foi escrito, a classe dos samurais já seguia o *bushidô* há centenas de anos. Ainda hoje o *Hagakure* é a principal referência sobre o assunto.

Segundo José Yamashiro, em seu livro *História dos Samurais*, são três as principais fontes formadoras do *bushidô*: o Budismo, o Xintoísmo e o Confucionismo. Entretanto, é importante diferenciar o Budismo do Zen-Budismo.

Budismo: Fornece a calma confiança no destino, submissão pacífica ao inevitável, desapego à vida e destemor da morte. É curioso notar que certos samurais sentiam-se culpados pelo fato de realizar diversos atos altamente condenáveis pelo budismo, como matar pessoas. Criou-se então entre os samurais a crença de que eles teriam como forma de pagamento pelos atos a eterna condição de guerreiros em suas sucessivas reencarnações.

Xintoísmo: Certos princípios morais do Xintoísmo tiveram imensa influência sobre os samurais e sobre o povo japonês em geral. Entre elas: lealdade total ao soberano, reverência à memória dos ancestrais, piedade filial e patriotismo.

Confucionismo: Principal fonte de ensinamentos éticos. As cinco relações enunciadas por Confúcio (entre senhor e servo, pai e filho, marido e mulher, irmão mais velho e mais novo e entre amigos) eram seguidas em sua essência.

Zen: Pela meditação *zen*, os samurais tinham por objetivo ficar em completa harmonia com o Absoluto, e com ele encontrar o seu verdadeiro "eu"; aprendiam a lidar melhor com as suas emoções, e aceitar a vida e as suas reviravoltas com mais naturalidade. Os samurais não procuravam apenas ser ótimos guerreiros,

mas também tinham por objetivo ser exemplos de homens perfeitos. É nessa procura que eles encontram o *zen*, como forma de alcançar a iluminação. Muitos samurais, ao atingir a velhice, retiravam-se do mundo apenas para se dedicar ao *zen*, como forma de completar o sentido de suas vidas.

Ainda hoje o *bushidô* exerce forte influência sobre o povo japonês; os seus valores e padrões comportamentais são em sua essência um retrato do Japão atual. Muitas atitudes dos japoneses que são incompreensíveis aos nossos olhos encontram significado no velho e tradicional *bushidô*. Alguns estudiosos citam, por exemplo, a dedicação e a lealdade com que trabalhadores e operários japoneses exercem as suas funções como ideais samuráticos.

2.4 O samurai e sua família

Agora que já temos uma noção geral do que era o samurai, vamos saber um pouco mais sobre a sua estrutura familiar.

Todo samurai considerava ponto de honra ele próprio cuidar da educação de seus filhos, com a indispensável ajuda de sua esposa. A educação que a criança recebia de seus pais tinha por finalidade moldar sua alma com os princípios de classe guerreira, tais como: lealdade e devoção ao senhor, coragem e autodisciplina. Assim os filhos do samurai se tornavam dignos de seu nome.

Desde os cinco anos de idade as crianças já aprendiam a manejar o arco-e-flecha atirando contra alvos ou em caçadas, sob a orientação paterna. Posteriormente treinavam também a equitação - indispensável ao bom samurai.

A educação possuía dois ramos essenciais: um era a escrita chinesa e conhecimento de clássicos japoneses e chineses; o outro era o manejo de armas.

A partir dos 10 anos de idade, a criança ficava durante quatro ou cinco anos recebendo educação intensiva. Isso consistia no treinamento da caligrafia, matérias gerais e exercícios físicos. A noite era reservada para a poesia e a música (os samurais tocavam o *shakuhachi*, a flauta de bambu japonesa). A leitura consistia em crônicas de guerra, história antiga, coleções de máximas, etc., tudo destinado a moldar uma mentalidade marcial no jovem samurai.

Aos 15 anos, o samurai é reconhecido como adulto. Nessa idade ele passa pela cerimônia do gempuku, através da qual é confirmada sua nova condição adulta. A partir daí ele passa a portar também duas espadas de verdade à cintura e tem de obedecer ao *bushidô*. Há também uma mudança em sua aparência, tanto no penteado como na forma de se vestir.

Na classe dos *bushi*, a mulher ocupava importantes funções, apesar de não possuir autoridade absoluta. Tinha de cuidar da cozinha e das roupas de todos os membros da casa. Além disso, exercia importante papel na educação das crianças: sua obrigação era inculcar na mente delas os ideais da classe

samurai e os princípios básicos do budismo e do confucionismo. Toda a educação dos filhos era supervisionada pelo marido.

Quando o samurai não se encontrava em casa, o que acontecia com freqüência, a mulher assumia o controle do lar. Isso incluía, além dos trabalhos domésticos, a defesa do lar.

Em tempos de guerra, se a casa do samurai fosse atacada, a mulher tinha por função defendê-la com as próprias mãos, usando uma espécie de espada denominada *naginata*. Tal qual o samurai servindo ao seu senhor, a mulher também tinha de servir ao seu marido, sendo fiel e compenetrada em suas funções. Crônicas de guerra da época nos contam sobre mulheres de samurais que, na defesa de seus lares, empunhavam armas, atiravam com arcos e até mesmo acompanhavam os maridos em campos de batalha. Isso demonstrava que elas possuíam grande sagacidade e coragem.

Como em muitas outras culturas, o casamento era tratado mais como uma união de interesses do que propriamente uma união amorosa. Prova disso é que ele muitas vezes era arranjado pelos pais, mas com o consentimento dos jovens.

Caso a mulher do samurai fosse estéril, o marido tinha por direito uma segunda esposa, para que esta lhe desse descendentes. A partir do século XV esse costume foi desaparecendo, prevalecendo assim a monogamia. É importante ressaltar também que o homossexualismo era prática considerada normal entre os samurais, apesar de não haver casamentos entre eles.

Por tradição, o herdeiro do samurai tendia a ser o seu filho mais velho. Entretanto isso não chegou a ser regra, pois o mais importante para o samurai era escolher o filho mais apto a ser bom guerreiro e a defender sua família. Na ausência de um herdeiro homem ou caso o samurai achasse que nenhum de seus filhos era digno de honrar o nome de sua família, ele podia recorrer à adoção (*yôshi*), geralmente de um parente ou genro.

O processo de adoção existe desde a Antigüidade no Japão, e surge da necessidade primordial do samurai de encontrar um herdeiro capaz de cultuar os seus antepassados e proteger o nome e as posses de sua família contra

eventuais rivais. O herdeiro tem por função sustentar seus irmãos e irmãs, que se tornam seus dependentes após a morte dos pais.

2.5 De volta ao meu pequeno samurai

Depois de várias pesquisas sobre esse tema, passei a olhar e a escutar a família de Marcelo com uma visão mais abrangente e a entender suas atitudes com relação ao não aprender do Marcelo.

Atendi Marcelo individualmente para fazer uma avaliação psicopedagógica. Essa avaliação é constituída pela hora do jogo, desenho da família, par educativo (em que é pedido que a criança desenhe uma situação de ensino e aprendizagem), testes operatórios de Piaget, desenho-história, provas de lecto-escrita, HTP (desenho da figura humana, de uma casa e de uma árvore), entre outros.

Não vou me deter em analisar e explicar a aplicação desses testes por ser uma análise longa, porém informo que eles fornecem uma boa referência quanto ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança.

Os testes não indicavam nada de tão relevante quanto ao não aprender de Marcelo, os desenhos eram os de uma criança de 10 anos; porém, nos testes de lecto-escrita e nas provas operatórias, Marcelo apresentava uma idade inferior (oito anos, aproximadamente). Isso não era motivo para que Marcelo apresentasse tantas dificuldades. Havia algo mais naquele menino franzino e silencioso que não era revelado.

Após a aplicação dos testes psicopedagógicos, marcamos uma sessão devolutiva com os pais.

Embora essa família não me tivesse dado qualquer pista nas primeiras sessões, fui conduzindo-os a lentamente fazer revelações do sagrado segredo do segredo da família.

Existem, em algumas famílias, traumas que se transformam em dramas numa trama que se perpetua por várias gerações, transformando suas vidas num círculo vicioso de sofrimento, e só um paciente identificado, ou seja, aquele elemento que ousa denunciar as disfunções que ocorrem no seio familiar, poderá

alterar o curso da história da família. Marcelo era esse elemento: não querendo assumir o papel que lhe era atribuído, recusava-se a crescer, pois crescendo teria de cumprir um mandato familiar inconsciente que não queria.

Tínhamos, então, de transformar aquele círculo vicioso em um círculo virtuoso, de que nos fala Pineau, para poder libertar aquela família da "maldição" que ela estava fadada a cumprir, pois o avô de Marcelo não havia cumprido a promessa de dar continuidade às tradições samuráticas, já que seu filho primogênito havia "enlouquecido". Essa era minha hipótese com relação a esse caso.

Minhas hipóteses iam se confirmando a cada encontro com a família. Por exemplo, o irmão mais velho de Marcelo se recusava a assumir a tradição japonesa; renunciando à tradição, renunciava também à sua sucessão, atitude expressa na sua postura e na aparência: agia com displicência, como todo adolescente, porém, pela vergonha de ser descendente de japonês, não quis aprender o idioma, não queria seguir as tradições e não gostava da comida japonesa tão difundida por aqui; seus amigos eram todos brasileiros e ele mesmo se dizia brasileiro (como de fato o é) e achava que era japonês só na aparência; seu cabelo tinha um corte moderno, e dizia que tudo o que vinha do Japão era muito "babaca". A única coisa que considerava boa eram os produtos eletro-eletrônicos; gostava de mexer com computador como todo jovem, e isso o fascinava: ficava horas diante dele brincando ou navegando pela Internet. Dizia que os pais, já que viviam no Brasil, deviam deixar de se preocupar tanto com as tradições japonesas e viver a vida como todos os brasileiros.

Quanto à Rose, as diferenças não eram menores. Embora se parecesse muito com a mãe, tinha as unhas pintadas e permanente nos cabelos. Como o irmão mais velho, não falava o japonês e também não gostava da comida típica, só tinha amigas brasileiras e dizia que queria casar com brasileiro.

Embora tivesse sofrido o processo de aculturação, como acontece com a maioria das famílias de imigrantes, esta família em especial chamava minha atenção, pois graças a ela eu havia passado por um processo desconhecido não

só pela família, mas também por mim. Era um fenômeno cujo significado eu buscava: por que eu havia "visto" um samurai por trás daquela família?

Dentro deste estudo, fui também em busca da etnicidade² da família para poder compreender todo o seu agir. Este estudo ajudou-me a perceber aquilo que é transmitido pela família ao longo das gerações e reforçado pela comunidade que a cerca. Ela é mais do que raça, religião ou origem nacional e geográfica, pois envolve processos conscientes e inconscientes que preenchem uma profunda necessidade psicológica de identidade e continuidade histórica.

A consciência da identidade étnica varia imensamente dentro dos grupos e de um grupo para outro. As famílias variam de atitudes em relação à sua etnicidade, como resultado do espírito de clã, do apego regressivo às tradições passadas e do medo de mudar as normas culturais, por um lado, e de negar quaisquer valores ou padrões étnicos, por outro. Por exemplo, nos grupos que experienciam preconceitos e discriminação, as atitudes familiares com relação à fidelidade ao grupo podem tornar-se bastante conflitantes, e os membros podem inclusive voltar-se uns contra os outros, refletindo preconceitos do mundo externo.

A etnicidade intersecciona-se com classe, religião, política, geografia, o período de tempo em que o grupo está no país, o grupo histórico e o grau de discriminação experienciado pelo grupo. Percebe-se que as famílias que permanecem dentro de uma vizinhança étnica, que trabalham e convivem com membros de seu próprio grupo e cuja religião reforça valores étnicos, tem a tendência de manter por mais tempo sua origem do que aquelas que vivem num ambiente muito heterogêneo e não têm nenhum reforço social de suas tradições culturais.

Marcelo poderia ser apenas um caso de bloqueio emocional, mas depois do estudo sobre a etnicidade familiar de Marcelo e do reforço sobre a cultura japonesa, minha visão sobre essa família foi tomando outras dimensões. Marcelo foi encaminhado para um acompanhamento individual por uma professora particular que o orientou nas lições de casa e na escola. A professora, sob minha

² Etnicidade, conforme seu uso neste estudo, refere-se ao conceito da "condição de povo" de um grupo, baseada numa combinação de raça, religião e história cultural, independentemente de os membros perceberem aquilo que têm em comum uns com os outros.

orientação, dizia que ele ia muito bem e apresentava uma melhora significativa nas atividades; porém, voltava ou regredia quando percebia este fato.

Quando conversei com a professora que o acompanhava ela fez o seguinte relato: "Marcelo é uma criança muito quieta, parece que presta muita atenção e é muito educado. Noto, porém, que parece que ele não quer ou não tem muito interesse em aprender, pois quando tem sucesso ele se assusta e aparentemente regride e tenho de voltar do início. Parece, para mim, que ele tem medo de aprender, acho que ele na realidade não tem interesse em aprender nada, embora eu acredite que ele saiba muito mais do que aparenta saber. Acho que ele quer mesmo é chamar a atenção dos pais para si e ele consegue isso quando se comporta dessa maneira."

Apesar dessa explicação simplista da professora, achei mais conveniente não revelar minhas hipóteses a ela e pedi que ela continuasse a dar assistência pedagógica ao Marcelo, mesmo porque era preciso que ele se inserisse nas atividades escolares. Ele já estava fazendo amizades e tinha um amigo de classe que o convidava para ir à casa dele. Marcelo estava começando a interagir com os outros.

Continuei, então, a dar assistência ao casal. Todas as crianças foram dispensadas das sessões e foi aí que o pai de Marcelo faz a seguinte revelação:

"(...) Meu pai é descendente de uma família de samurais, e ele foi o filho escolhido de meu avô para dar continuidade às tradições; embora não exista mais no Japão esta atividade, nós mantemos as tradições. Como meu pai havia assumido este posto, ele deveria assumir também toda a sua família; mas ele se recusou a ter essa responsabilidade. Depois de uma briga por uma herança, ele veio para o Brasil, mas continuou com a tradição e não a deu a ninguém por lá. A família dele estava cobrando isso dele. Ele deveria voltar para o Japão e passar para outro membro da família, mas não o fez. Então, ele acha que caiu uma "maldição" na família dele, e é por isso que ele se deu tão mal aqui, que meu irmão ficou louco e que o Marcelo está com esse problema."

Perguntei novamente sobre o problema de aprendizagem de Marcelo, já que o menino estava apresentando melhoras e a mãe respondeu.

"(...) Quanto ao aprendizado dele, acho que está melhor, acontece que não contei todos os problemas do Marcelo. Desde os 8 anos, venho observando que ele mexe nas roupas da irmã e veste escondido os seus vestidos. Sei disso porque já olhei escondido e vi ele vestindo as saias dela. Ele ficava na frente do espelho com uma régua na mão, como se fosse uma espada, lutando contra ele mesmo. Fiquei muito mal, será que ele tem tendência homossexual?"

Esse fato veio acrescentar mais um ponto na minha hipótese de que Marcelo estava agindo inconscientemente numa luta entre a tradição, que não queria assumir, demonstrada pela sua regressão, e uma ordem biológica e hereditária assumida inconscientemente, demonstrada no ato de usar as roupas femininas. Como, porém, explicar tudo isso para os pais sem ferir o segredo deles?

Decidi, então, contar para eles minha pesquisa sobre a cultura japonesa e sobre meus estudos sobre os samurais. O pai mostrou uma grande surpresa e ficou mais aliviado quando fiz o relato. Expliquei o comportamento de Marcelo à luz dos conceitos aprendidos na minha pesquisa. Eles, então, começaram a entender vários problemas de ordem familiar e relacional entre eles e as crianças.

Tivemos várias sessões com a família, e o fato foi explicitado para as crianças. O trabalho durou mais alguns meses. Marcelo deixou de usar as roupas da irmã e apresenta melhoras nas tarefas escolares, depois de ter sido tirado dele o peso que ele desconhecia. O irmão mais velho é mais participativo em casa e ajuda os pais na loja de consertos de eletroeletrônicos; a irmã também é mais solidária e ajuda Marcelo nas lições de casa. Muita coisa ainda tem de ser feita, o caminho é longo, porém este bravo menino samurai não precisou fazer o ritual do *seppuku*.

2.6 Considerações sobre o primeiro relato

Este capítulo foi dedicado às minhas reflexões sobre o caminho percorrido no atendimento de uma família.

Parti do princípio que idéias não são apenas abstrações conceituais, mas, antes de tudo, uma atividade humana relacionada à compreensão e à influência das experiências cotidianas, pessoais e coletivas.

Então, o que vou escrever está intimamente relacionado à minha prática, aos meus erros e acertos, às dúvidas e aos questionamentos ligados ao meu trabalho diário com famílias.

Sempre que trabalhamos com famílias deparamo-nos com inúmeros dilemas clínicos, porém, para mim, os segredos são os mais interessantes, pois trazem múltiplos níveis de sistema de vida. Esses níveis incluem os contextos culturais, religiosos, morais, éticos, educacionais, familiares atuais e das múltiplas gerações, entre outros.

Os segredos das famílias sempre me fascinaram pelo que eles têm de sagrado, de dogmático, intocável, inquestionável e sigiloso, e estão interligados na trama de nossa sociedade, por isso são mais comuns do que podemos imaginar.

Os segredos conduzem, inevitavelmente, aos paradoxos sobre o que deve ser mantido em segredo e o que deve ser compartilhado e com quem.

Paradoxalmente, para mim os segredos são "silêncios que gritam", e esse aspecto torna-se sagrado na medida em que não têm eco nem resposta fora da família, criando mitos e rituais, muitas vezes desconexos e descontextualizados que só fazem sentido para quem os vive e para quem tem desenvolvido o sentido do segredo da escuta.

Vemos então famílias que lutam para tomar decisões sobre segredos dentro do mesmo ambiente, sob influências contraditórias que nós, terapeutas, também vivemos.

Quando, então, entramos no território do segredo do sagrado entramos num outro universo, com outras regras, outras leis que pouco conhecemos. Temos de utilizar ferramentas e instrumentos pouco familiares, por isso o uso de metáforas para podermos dar conta da questão.

Não me iludo em querer desvelar o sagrado segredo do sagrado, porém posso apenas tocá-lo, de leve. Para mim ele sempre permanecerá sagrado, porém modificado, aceito e acolhido, compreendido: por isso deixa de ser penoso, deixando de ser segredo para ser apenas sagrado. Do sagrado captamos apenas a "transpiração" e o seu "hálito", nunca a sua essência.

Normalmente, existe em todas as famílias o sentido do sagrado, porém nem todas possuem segredos. Para manter o sagrado, o segredo aparece em algumas famílias como uma armadura necessária para a sobrevivência desse grupo utilizando-se de táticas perversas e sinistras de poder.

Trabalhar com segredos é tirar o próprio segredo das sombras e com isso outros temores, preconceitos, crimes e injustiças que o alimentam.

Ver o segredo pelo que é e representa, isto é, como um outro ator complexo e importante no drama familiar, nascido do medo e do amor, da tradição e da religião, oferecendo proteção e causando dor - é estar sobretudo aprendendo a ter coragem e ousadia para percorrer o profundo entendimento do nosso agir e ser no mundo.

Os segredos estão ligados aos relacionamentos: formam triângulos relacionais, encobertam alianças, fazem divisões, rompimentos, definem quem pode e quem não pode fazer parte dele.

No caso da família do meu pequeno samurai, percebemos o quanto isso era verdade nas atitudes dos irmãos de Marcelo, quando estes se recusavam a pertencer ao clã japonês, desqualificando tudo o que vinha do Japão.

A lealdade familiar entre as gerações é freqüentemente moldada pelos segredos. Tal lealdade pode parecer um comportamento inexplicável e que se repete entre as gerações, como era o caso da família de Marcelo. O comportamento deles sugeria que: "se eu seguir os mandatos serei feliz, mas se não quiser segui-los terei uma vida repleta de infelicidade".

O próprio significado de lealdade familiar pode estreitar-se na presença de uma solicitação não-verbal para manter o segredo, de modo que um membro da família pode ser o depositário do sagrado do segredo, podendo depender dele a felicidade do todos.

Podemos observar, por exemplo, o que aconteceu na família de Marcelo: reclusão da família, rebeldia do irmão mais velho, tentativa de um pseudo-suicídio do tio, que desenvolveu um surto psicótico. Esses fatos revelam uma nova espécie de sentido, quando um segredo familiar é mantido para garantir o que existe de sagrado.

É no conteúdo específico de um segredo que se encontram as origens do estigma, da vergonha, e o medo da revelação poderá levar a família a dissolver-se, pois é o segredo que alimenta poderosamente o processo de manutenção da família.

O segredo nocivo geralmente tem longa duração e passa de geração para geração, são ações ocorridas no passado, cujo poder de afetar os relacionamentos atuais permanece vivo no presente.

Nessa família havia a quebra da lealdade do avô de Marcelo para com sua família de origem, no Japão. Por haver se recusado a seguir os preceitos impostos pela religião e pelos códigos de ética e moral, assim como a tradição cultural, fugindo para o Brasil, caiu sobre ele e sua família constituída uma "maldição" que só acabaria se ele voltasse para uma reconciliação.

A família me dava pistas através do silêncio, das respostas evasivas, frases curtas, como que dizendo: "Quanto menos eu falo, menos revelo, e menos eu me comprometo".

Porém essa atitude revelava justamente que alguma coisa estava acontecendo, e eu interpretava da seguinte maneira: "Quanto menos eu falo, mais revelo e mais me comprometo". Isso era sintomático na família.

O relacionamento entre segredos e sintomas pode ser visto de várias maneiras. Uma delas é o caso do sintoma mantido em segredo por vergonha e estigmatização. Essa postura engendra o sigilo, que, por sua vez, engendra um senso profundo de vergonha. O indivíduo e a família permanecem sem acesso aos recursos necessários para o manejo dos sintomas e dos efeitos sobre o indivíduo e o seu relacionamento.

Outra maneira é o fato de que certos sintomas podem funcionar como metáforas para determinados segredos. A recusa, por exemplo, de Marcelo, ao não querer aprender, era seu modo metafórico de comunicar-se sem dizer aquilo que não poder ser mencionado. Era uma expressão simbólica de emoções poderosas conectadas a ele.

Portanto, o não aprender seria uma forma ou um mecanismo de defesa que ele encontrou para não assumir o que era imposto pela família, encapsulando perfeitamente todo o medo e a responsabilidade perante o segredo dessa família.

O relacionamento complexo entre segredos e sintomas e a dissolução de sintomas incapacitantes - como no caso de Marcelo, que se tornava inábil para os estudos -, quando o segredo nocivo é cuidadosamente revelado, podem ser vistos como um novo nascimento para a família.

Segundo o *Dicionário de Símbolos*, de Jean Chevalies e Alain Gheerbrant:

"O segredo é um privilégio do poder e um sinal de participação no poder. É igualmente ligado à idéia de tesouro e tem os seus guardiões. O segredo é também fonte de angústia pelo peso interior, tanto para aqueles que o guardam quanto para aqueles que o temem. (...) Do ponto de vista analítico, poder-se-ia dizer que a confissão do segredo libera a alma da angústia. (...) o sujeito que ganha com isso é o ser por inteiro que detinha o segredo e que também se vê livre de suas correntes e capaz de seguir as suas orientações espirituais. É saudável livrar-se do fardo de um segredo.

Mas aquele que é capaz, sem fraqueza e embaraços, de guardar os seus segredos adquire uma força de dominação incomparável que lhe confere um sentimento agudo de superioridade (p. 808-809)".

Um dilema central, que sempre me acompanha nas terapias quando se detecta a existência de segredos, gira sempre em torno das definições de segredo e privacidade. Essas definições variam de acordo com a época, a cultura e as circunstâncias.

Numa maneira simplificada, defino segredo como o encobrimento de algo com uma intenção, mesmo que essa intenção não seja consciente; já privacidade defino como "proteger-se ou proteger algo do acesso indesejado de outros".

Percebia que todos os membros da família de Marcelo, além de manterem um segredo, também não tinham privacidade. Quando numa das sessões perguntei como se distribuía na hora de dormir, no uso do banheiro, como faziam as refeições, notei que nem o casal nem as crianças possuíam um espaço especial para cada um. O filho mais velho dormia na sala, os dois menores num dos quartos, e o casal no outro. Quanto às refeições, eles não tinham um horário estabelecido para que todos estivessem juntos para conversar e trocar idéias.

Havia uma inversão de valores por falta de critérios claros quanto à privacidade. Por exemplo, a filha do meio, Rose, de 12 anos, queria ter a liberdade de conversar ao telefone com uma amiga sem que todos escutassem a conversa, isto é, ter privacidade, porém a mãe acha que essa postura indicava que a filha possuísse um segredo.

Existe um segredo, próprio de cada época da vida, que considero saudável. Por exemplo: os segredos dos adolescentes que, em busca de privacidade e identidade com seu grupo, fazem sigilo de suas condutas e conversas. Essas atitudes vão, aos poucos, se transformando e sendo mais socializadas, à medida que eles vão adquirindo mais autoconfiança e autonomia nos seus relacionamentos sociais e familiares.

Porém, para compreender melhor o sentido de segredo e de privacidade, fui primeiro em busca do sentido etimológico das palavras:

Segredo *s.m.* **1** aquilo que não pode ser revelado, sigilo **2** aquilo que se oculta à vista, ao conhecimento, aquilo que não se divulga **3** assuntos, problemas, negócio conhecido de uns poucos, sigilo **4** aquilo que se diz ao ouvido de alguém **5** silêncio, discrição **6** confiança, confissão **7** aquilo que há de mais recôndito na pessoa humana **8** mistério, enigma **9** razão misteriosa, causa secreta **10** sentido ou significação oculta, secreta **11** o que há de mais difícil numa arte ou numa Ciência **12** meio ou processo particular e eficaz para atingir um fim **13** lugar oculto, esconderijo, recesso, esconso **14** solitário **15** dispositivo oculto ou disfarçado que é preciso manobrar de certa maneira para que o objeto de que faz parte possa funcionar **16** Sucessão de movimentos que, executados neste dispositivo, o fazem funcionar (Houaiss: 2 535).

Privacidade *s.f.* vida privada, particular, íntima. USO trata-se de anglicismo de empréstimo recente na língua (talvez década de 1970), sugerindo-se em seu lugar o uso de *intimidade*, *liberdade pessoal*, *vida íntima*, *sossego*, etc. ETIM Calcado no inglês *privacy* (1400-1450) (Houaiss: 2 300).

O segredo na família de Marcelo estava em um nível mais amplo; tios, tias e primos de Marcelo partilhavam do segredo, porém o peso do silêncio só atingia diretamente o menino e seus familiares mais próximos, e as informações que eram impostas deveriam ser mantidas em sigilo. Todos da extensa família do pai e da mãe sabiam da existência desse segredo, e sabiam que Marcelo era o "escolhido" para assumir a herança do avô. Ele tinha um comportamento estranho devido à quebra de lealdade do avô paterno, e era tratado, então, como diferente. Marcelo só "voltaria ao normal" quando o avô voltasse para o Japão e ele, Marcelo, seguisse os códigos de ética e moral impostos.

Como já vimos, esse código moral é muito rígido e exige do eleito perseverança e determinação, sem contar a obrigação futura de "assumir" toda a família nuclear e a extensa sendo responsável por elas. O avô negou-se a essa responsabilidade e foi "amaldiçoado"; seu filho primogênito também negou-se e

"ficou louco" e agora Marcelo, o escolhido, "tem um comportamento bizarro", continuando com a "maldição" imposta pela tradição familiar.

Marcelo recusa-se a assumir esse mandato familiar, manifestando seu protesto ao praticar uma postura de "não aprender". É como se ele dissesse: "Eu não sirvo para assumir esse mandato porque não consigo aprender, não sou inteligente. Não quero crescer porque, se crescer, terei de assumir uma responsabilidade que não quero".

Como sabia que havia um segredo na família, eu devia tomar alguns cuidados e algumas atitudes que favorecessem um bom trabalho. Com qualquer atitude inadequada, por menor que fosse, estaria correndo o risco de "perder" a família.

Tinha, então, de desenvolver um ambiente seguro através de uma postura acolhedora e afetiva.

O que existe de sagrado no segredo? Fui novamente ao dicionário em busca de uma explicação:

Sagrado *adj.* **1** que se sagrou ou que recebeu a consagração **2** concernente às coisas divinas, à religião, aos ritos ou aos cultos; sacro, santo **3** inviolável, puríssimo, santo, sacrossanto **4** profundamente respeitável; venerável, santo **5** que não deve ser tocado, infringido, violado **6** a que não se pode faltar; que não se pode deixar de cumprir *s.m.* **7** Aquilo que foi ou é consagrado (Houaiss: 2 496).

Encontro, no *Dicionário Junguiano*, outra definição de **sagrado**:

"A palavra tem o significado de 'separado', e enquanto tal exprime aquilo que é separado do homem e, portanto, aquilo que é separado e diferente em relação ao próprio homem. Dessa forma, qualquer objeto (certo tempo, espaço ou mundo) é sagrado em relação a outro objeto que é profano, e o primeiro e o segundo existem como tais, junto ao existir, no plano cognitivo e

afetivo do indivíduo e da coletividade, de uma distinção específica (Pieri, s/d: 445)".

Acredito existir uma grande ligação entre o "sagrado" e o "segredo".

Já mencionei que o que mais me fascina nas famílias é o percurso do caminho para desvelar o segredo e tocar o sagrado. Nesse percurso descubro a beleza do mecanismo de defesa que as famílias usam para poderem sobreviver. Introduzo-me, então, sub-repticiamente (como diz Foucault, 2001:5) na família, de tal modo que ela, às vezes, nem percebe que estou lá, e eu mesma me sinto parte integrante no processo, porém com a grande diferença que eu conscientemente posso fazer o movimento de entrar e sair desse sistema.

Desenvolver a escuta e o olhar de tal modo que, ao ouvir, você olhe e ao olhar, você escute toda a família, é um trabalho que exige de nós um grande esforço de autoconhecimento. É o chamamos de ler nas entrelinhas.

Embora, à primeira vista, o olhar se refira à visão do ponto de vista biológico, considero também o olhar em um sentido metafórico. Enquanto usamos o olhar biológico, vemos tanto uma estrela no céu quanto uma formiga no chão (Oliveira *in* Fazenda, 2001(d): 271).

Porém, quando apurarmos nosso olhar biológico por meio do desenvolvimento do nosso autoconhecimento e com isso depuramos nossos sentimentos, emoções e sensações, percepções de um mundo invisível a olho nu porém real e concreto do ponto de vista afetivo e emocional, conseguiremos perceber o ponto que une e o que existe entre o que se fala e o que se diz, ou seja, surge o "entre", a conexão, o fio invisível e condutor das ações e dos pensamentos.

Existe, então, uma ligação muito mais complexa no olhar na qual todos os sentidos e percepções se aguçam, chegando à intuição.

Tornamo-nos tão integrados com o fenômeno que, praticamente, passamos a fazer parte dele e ele de nós; familiarizamo-nos tanto com os fatos, que os modelos clássicos ficam muito distantes do que vemos, a ponto de se tornarem apenas uma referência remota.

Poder escutar o que vemos significa ir além do possível biológico. Significa que deparamo-nos, num determinado momento do caminho, com transformações da percepção. No começo parece-nos obra do sobrenatural, porém, ao refletirmos melhor, aprendemos que só alterando o padrão de ver as coisas é que podemos ver outras coisas ligadas ao objeto de estudo.

É quando nos sentimos parte do caminho e o caminho parte de nós. O ouvir com os olhos e o olhar com os ouvidos é o que nos arremessa a outro estágio da consciência que chamamos de intuição. Acredito que isso seja ler nas entrelinhas.

Utilizar a metáfora do olhar como estratégia de percurso para termos a possibilidade de, a qualquer momento, encontrarmo-nos diante do segredo que nos levará ao toque do sagrado de cada família é um bom procedimento, pois ela traduz sentimentos, sensações e emoções em coisas concretas.

Uma metáfora da qual me utilizo para melhor compreender o sentido de família é a de ouvi-la como se fosse um coro com várias vozes cantando a mesma música, porém em tons diferentes, alguns dissonantes, outros desafinados, outros até completamente fora de ritmo, porque desconhecem o todo.

Você, por "estar de fora" e conhecer os meandros e laços que os conectam, deve introduzir-se no canto, conhecer a música, cada nota tocada, cada voz, cantar com eles no coro e aos poucos ir mudando de posição, de foco, para se tornar o maestro desse coral. Coral que canta às vezes a alegria, outras vezes as tristezas, algumas pessoas comemoram a vinda, outras choram a partida, mas todas, sem exceção, cantam para celebrar a vida.

É, pois, com esse respeito e acolhimento, humildade e reverência, compaixão pelo sofrimento, que escuto e olho uma família. Só assim consigo, reciprocamente, ser acolhida e respeitada, ouvida e vista.

Essa postura fatalmente nos leva à espera. Espera vigiada, atenta, continente, durante a qual aprendemos a conter nossas angústias e ansiedades. A espera nos dá o tempo necessário para que possamos pensar, refletir, observar.

Esperar não significando ficar parado, significa dar tempo para si, para a família e para o fenômeno. Um tempo sem tempo cronológico, mas tempo kairológico. É uma arte sem arte, uma dança sem dança.

Esperar significa desprender-se de si mesmo, deixando para trás tudo o que temos e o que somos, de maneira que de nós nada reste a não ser uma leve tensão, porém sem nenhuma intenção. É não antecipar o pensamento, o que só a experiência pode ensinar. Viver como a criança, que se deixa levar pela mão do pai ou do mais experiente sem medo, entregue completamente ao seu condutor. Qual condutor? O condutor do tempo. Tempo da família, tempo do tempo³.

Para agir assim é necessário cortarmos todas as amarras, sejam quais forem, para que possamos ter todo o poder de agir no momento exato, como um bisturi na mão precisa e treinada de um experiente cirurgião. É como vejo o tempo kairológico.

Quem se liberta de todas as ligações, tais como idéias préconcebidas, medos, angústias, ansiedades, e deixa-se levar pelas mãos invisíveis do tempo consegue exercer qualquer arte. Como a mão do artista plástico, a mão que guia o pincel, no exato momento que o espírito começa a elaborar as formas, já encontrou a idéia que pretende realizar, o pintor não sabe se o autor da obra é a mão ou o espírito. Para que isso ocorra é preciso concentração de todas as energias psíquicas e físicas, tal como na arte da terapia de família.

Tal como um artista plástico, então, o terapeuta examina os seus pincéis e arruma-os pausadamente. À sua frente, uma tela e, finalmente, depois de haver permanecido durante alguns momentos em silêncio, cria, com traços rápidos e precisos, uma imagem que, não necessitando de nenhuma correção, serve de modelo para a família.

Algo que me auxilia muito no trabalho com famílias são meus preparativos preliminares, uma espécie de ritual. Esse ritual tem a virtude de, aos poucos, sintonizar-me com a família de maneira que, ao encontrar-me com ela, possa

integrar-me. Sintonizo-me com ela, porém, também estou fora dela para que possa ajudá-la.

Quando nos deparamos com a possibilidade de sucesso e fama com nossos casos bem resolvidos, encontramos-nos diante de um perigo que é muito difícil de ser evitado. Trata-se da vaidade, do narcisismo, da egolatria. Todas essas virtudes impedem que desenvolvamos bem nossos casos porque embotam nossos pensamentos e não os deixam livres para voarem soltos em busca do sagrado.

Aí entra a humildade real e verdadeira. A virtude da verdadeira humildade nos dá a real dimensão das nossas fraquezas, faz com que nos verguemos diante de uma sabedoria maior, reverenciando-a e respeitando o fenômeno, que é muito maior do que nós. Ao reverenciá-lo, ele nos acolhe. (Fazenda, 2001(d))

Não é fácil ser humilde, temos que nos despojar da máscara do saber-saber. E admitir que nada, ou muito pouco, sabemos, é admitir que conhecemos parte de um saber e que não damos conta de tudo, é saber que sabemos parcialmente a verdade e que ela, construída juntamente com o outro, sorrateiramente, está nos transformando num *continuum* vir-a-ser no saber parcialmente desvelado.

É admitir que somos seres inacabados e por isso mesmo imperfeitos, e que a vida nos concede, generosamente, alguns privilégios pelo esforço, pela renúncia, pelo desprendimento de tudo, naquele momento, para dar-nos por inteiro ao caso, sacrificando nossos interesses pessoais, em benefício, naquele momento, das famílias que sofrem.

Para atingirmos essas virtudes, temos de desenvolver a virtude da coragem. A coragem nos remete à ousadia e à perseverar naquilo em que acreditamos (Fazenda, 1999).

Para que todas essas virtudes ocorram, temos de nos subjugar à lei da mudança, lei que também pouco conhecemos. Sabemos apenas que mudar requer ousadia. A mudança que busco enfocar é a mudança específica do ser humano nos projetos de autoconhecimento.

³ Tempo: duração relativa das coisas que cria no ser humano a idéia de presente, passado e futuro; período

Tal mudança envolve novas maneiras de nos relacionar uns com os outros, e conosco mesmo, assim como novas maneiras de resolver os conflitos humanos. Esse tipo de mudança está diretamente relacionado aos princípios e aos processos da mudança psicológica das pessoas e ao estilo de vida.

Acredito que as profissões de ajuda, como as terapias, devem focar as questões que liguem a nossa vida individual e as nossas responsabilidades coletivas. A mudança pessoal reside no bojo da mudança coletiva, e as interações entre os indivíduos e seus mundos são reciprocamente complexas.

Mudanças em um desencadearão mudanças no outro, mesmo quando as pessoas envolvidas estão relativamente inconscientes ou aparentemente não interessadas nas esferas mais amplas que influenciam.

Vivendo, neste momento histórico, no ambiente de maior complexidade e mutabilidade, nós exibimos uma crescente fascinação para conosco mesmo, pela nossa autoconsciência e pela consciência da nossa consciência. Acredito que esse interesse reflexivo se deve aos desenvolvimentos filosóficos da hermenêutica, da fenomenologia e dos estudos sobre a própria Ciência.

Essa paixão pela nossa experiência pessoal tem produzido muito pouco avanço no desenvolvimento e na evolução da sociedade como um todo. O que fazemos é necessariamente um reflexo dos nossos valores; e esses valores, por sua vez, freqüentemente constituem-se numa humilde lição acerca da autoconsciência.

Acredito que os tipos de mudança que estamos procurando, como a redução do sofrimento humano e a paz pessoal, são, eles próprios, um reflexo das dramáticas mudanças na nossa visão sobre nós mesmos e acerca de nossos mundos. Na realidade, essas mudanças profundas são transformações e metamorfoses de padrão de conduta e de pensamento do ser humano.

Em nossa dolorosa busca pela mudança, todos os seres humanos participam num projeto que alcança muito além das fronteiras de nossa vida individual.

contínuo e indefinido no qual os eventos se sucedem (Houaiss:2690).

Nessa breve reflexão sobre mudança percebi que existem duas grandes questões que são fundamentais. A primeira é sobre a natureza da mudança em geral, e a segunda diz respeito sobre aos princípios e aos processos da mudança humana em particular. Essa questão levou-me para outras a outras duas perguntas: se os seres humanos podem realmente mudar, e se podemos efetivamente ajudar os outros a mudarem.

Segundo um estudo de Mahoney (1998: 26), a primeira questão é conhecida como a "questão da plasticidade" humana ou a capacidade do ser humano de mudar. Ele acredita que essa questão é muito mais complexa do que até hoje foi estudada e pensada. Diz ele que os estudos modernos vão bem além das simplificadoras e tradicionais questões acerca de se a mudança é ou não possível.

Perguntas tais como: O que muda quando uma pessoa muda? Quais são as formas de mudança? Quais são os princípios gerais da mudança? Quais os processos e padrões básicos e o que fazer com essas reflexões tão modernas e essas refinadas formas de pensar?

Quando ambientes ruins são melhorados, a adaptação das pessoas também melhora. Os seres humanos são resistentes e sensíveis às vantagens que os seus ambientes proporcionam e isso facilita a mudança.

Penso nas "minhas" famílias em geral e na família do meu pequeno samurai. Será que eles podem mudar? Sei que já mudaram muitas coisas, como a forma de se relacionar uns com os outros, mudaram a maneira de abordar as dificuldades do Marcelo, em especial, e de todos os membros da família, em geral. Melhorou com isso a visão de todos; olham suas dificuldades de uma forma mais branda e suave. Aprenderam a lidar melhor com as diferenças, as singularidades de cada um são vistas de uma forma mais respeitosa, acolhedora e parceira. A família passou a demonstrar mais tranquilidade e união entre seus membros.

Para terminar esse relato citarei uma história *zen* contada por Hofstadter em seu livro *Gödel, Escher e Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes*, que de certa maneira ilustra o meu percurso.

“Joshu perguntou ao professor Nansen: ‘ Qual é o Caminho Verdadeiro?’”.

Nansen respondeu: ' O caminho de todo dia é o Caminho Verdadeiro'.

Joshu perguntou: 'Posso estudá-lo?'

Nansen respondeu: 'Quanto mais estudares, mais te afastará do Caminho'.

Joshu perguntou: ' Se não estudar, como poderei conhecê-lo?'

Nansen respondeu: 'O Caminho não pertence às coisas vistas; nem às coisas não vistas. Não pertence às coisas conhecidas; nem às coisas desconhecidas. Não o busques, nem estudes, nem o denomines. Para te encontrares nele, abre-te tanto quanto o céu'. (Hofstadter, 2001: 277).”

3. SEGUNDO RELATO: O NÓ GÓRDIO

"A teoria serve apenas como preparação;
o derradeiro desafio reside na prática."

Nikos Kazantzakis

(Meus passos de professora no Caminho do Arqueiro Zen, do Sacerdote e do Xamã: em busca da escuta interdisciplinar.)

Sob o tema: *O Sentido do Segredo na Escuta Educacional: uma investigação Interdisciplinar*, persegui exaustivamente dentro de mim o significado do que isso poderia representar.

Nas palavras de Gusdorf:

"Os diálogos do espírito são tão furtivos e decisivos quanto os do amor. Por essa mesma razão os mal-entendidos podem ter uma importância fundamental. O que foi ouvido nem sempre é o que foi dito, e, no entanto, esses sinais ambíguos são os marcos indicativos no difícil itinerário, através dos vastos espaços do mundo escolar, que conduz cada indivíduo para si mesmo (Gusdorf, 1987: 20)."

Minha orientadora apresentava-me mais metáforas como desafio. Ela era como um mestre zen. Falava por meio da metáfora, indicava caminhos, sinalizava o percurso e tudo o que eu deveria fazer era ir em busca do sentido sagrado do segredo da escuta educacional, fazendo uma investigação interdisciplinar em mim mesma e conseqüentemente na professora que sou. O que isso quer dizer?

Ivani me falava sobre "*amor oceânico que é diferente de vivê-lo*" e que todos os seus orientandos que deste princípio partiram "*o demonstravam não apenas*

pelas palavras escritas, mas pelo sentido das ações praticadas que a pesquisa possibilitou registrar e desvelar (Fazenda, 2001(b):123)".

Como um discípulo disciplinado, deveria abrir minha própria trilha e, de tanto andar por ela, ela se tornaria uma estrada e, de tanto ir e vir pela estrada ela se tornaria o meu caminho e, de tão familiarizado com o caminho, ele já faria parte de mim, de tal forma que caminho e pessoa estariam fundidos, já não mais saberia se eu era o caminho ou se o caminho era eu.

Ivani dizia: *"A todo esse processo de aquisição dessa escuta sensível na pesquisa denominamos, como Barbier, amor. Esse sentimento - o amor - é o que possibilita apoiar-se e ao mesmo tempo libertar-se da emoção. A explicitação desse amor na pesquisa interdisciplinar melhor adquire contornos de um rigor epistemológico quanto mais 'oceanicamente' contemplar ou expressar a plenitude da emoção vivida na ação praticada. Muitas vezes a maneira de expressar essa forma própria de pesquisar adquiriu contornos na mítica ou na poética, não no aspecto racional dos mitos e dos símbolos, mas no aspecto de sua sensibilidade (Fazenda, 2001(b):122)".*

Eu deveria, primeiro, desenvolver a escuta de mim mesma. Confesso que fazer isso é seguir um caminho solitário para dentro de si mesmo e isso não é fácil, por alguns momentos é triste e desagradável, mas também gratificante e enriquecedor. Significa assumir a responsabilidade pelos próprios atos, passados, presentes e futuros. É saber que tomamos nas nossas mãos nosso próprio destino.

É também descobrir que nosso passado, aparentemente imutável, é resultado de várias leituras que fazemos de nós mesmos e dos outros, ao longo de nossa vida, de um fato ocorrido num tempo e num espaço, que realmente não volta, mas que vai se transformando como consequência de nossas vivências e nossos olhares renovados pelas experiências de vida.

Encontro respaldo para relatar minha história nas palavras de Gusdorf quando ele diz:

“Seria preciso voltar ao momento inaugural da primeira aula. A criança que, pela primeira vez, transpõe o limiar da escola sabe muito bem que esse é um momento decisivo. A linha de demarcação situa-se no interior de sua própria vida, que irá, daqui para frente, processar-se longe do meio familiar (Gusdorf, 1987:28).”

É nesse momento que inevitavelmente me encontro com a menina de cinco anos de idade que não queria ir para a escola. Caetano de Campos, que prédio grande! Quantas escadas para chegar ao saber! Corredores largos, salas grandes com janelas muito altas! Hoje, como avó, me coloco em meu próprio colo e choro com ela nessa angústia que só ela e eu (agora) compreendemos. Sem palavras para expressar o desejo de permanecer nos braços cálidos das mulheres de sua família, chora sua necessária ruptura de casa para crescer e para isso tem de ir para a escola.

"Ao meio-dia, misturada com seus novos semelhantes, no barulhento tropel da liberação, a criança que entra em casa é para sempre diferente daquela que havia saído algumas horas antes. E, no entanto, essa criança, em algumas horas, na algazarra inicial, pouco aprendeu. Na verdade, nada aprendeu, mas teve a experiência decisiva de um outro mundo e de uma outra vida, nos quais terá de descobrir, no sofrimento, na alegria e na angústia, uma nova consciência de si mesma e dos outros (Gusdorf, 1987: 28).”

Uma escola que competia com um lar alegre e feliz, que, como um útero, era aconchegante e protetor. E o que a escola oferecia? Um contato com outras crianças que, de alguma forma, estariam competindo e brigando por um espaço pelo qual não entendia o porquê. Tinha de ter horário para tudo, todas as crianças falavam ao mesmo tempo: ouço até hoje o burburinho das crianças no recreio, correndo e gritando, sinto o cheiro do lanche tirado das lancheiras de couro, do leite morno das garrafas térmicas, muitas vezes derramado por falta de habilidade motora; do pão com queijo e da maçã ou banana abertos sobre um guardanapo alvo que minha mãe cuidadosamente dobrava e colocava dentro da lancheira. Guardo até o hoje o seu perfume, passado com ferro quente. Isso provocava

naquela menina um grande desconforto, uma sensação de abandono e com certeza, ela não queria estar lá.

As crianças falavam com a boca cheia e riam (por que riam tanto e tão alto?), e uns brincavam com os outros, "roubavam" ou trocavam seus lanches, e a menina achava aquilo tudo tão diferente de sua casa! Ela não queria estar lá! Queria voltar para casa! Como é chata a escola, não podia fazer nada do que gostava! Diziam que ela tinha de aprender a ler e a escrever, conhecer os números, fazer contas, tantas coisas que não faziam sentido nenhum.

Tudo isso assustava. Como nada a atraía, ficava, então, olhando lá fora, através das altas janelas de sua sala de aula, esperando ver o pai virar a esquina da Rua Sete de Abril para buscá-la. Observava as pessoas andando pela Praça da República. Algumas com muita pressa, outras nem tanto e outras ainda sentadas nos bancos da praça, jogando miolo de pão para os pombos. Nessa observação pensava no pai, será que ele vem? Quando o bedel tocava o sino, que alegria, o pai veio buscá-la e, no meio do caminho, paravam para tomar um copo de iogurte batido na Leitaria Paulista.

"Parece que tudo se conjuga para dar a esse instante fugidivo o caráter solene que tem. A criança, herói obscuro dessa iniciação, refugia-se nas lágrimas. A emoção mal deixa perceber e não lhe é sequer possível ter a consciência exata do que está vivendo (Gusdorf, 1987: 28)."

Acho que foi nesse momento, sem que eu me desse conta, que se iniciaram os meus primeiros passos de professora no Caminho do Arqueiro Zen, do Sacerdote e do Xamã.

Desde os meus cinco anos de idade, até hoje, procuro entender esse caminho. Continuo ouvindo o badalar compassado do sino tocado por um bedel da Caetano de Campos, e a cada etapa de meu percurso esse sino anuncia algum acontecimento escolar e, mais tarde, acadêmico e profissional. É como um fantasma predizendo mudanças, transformações, novos fatos, novas pessoas novas relações e amizades.

"(...) ao longo de toda a vida, o homem conservará fielmente a lembrança de seus primeiros professores. Mesmo que sua existência tenha se desenvolvido fora de qualquer preocupação de saber, não pode deixar de evocar, num reconhecimento retrospectivo, o rosto daqueles que foram para ele os primeiros sustentáculos da verdade, os guardiões da esperança humana (Gusdorf, 1987:3)."

Do período escolar inicial lembro-me do afetuoso abraço de alguns professores, do aprendizado difícil, da convivência com a descoberta, cujo significado, na maioria das vezes, não compreendia. O que mudou e o que permanece até hoje é uma profunda distância entre a menina e a escola, é uma espécie de silêncio gritante, de uma incompreensão mútua. Hoje paro, por força da necessidade de um estudo, para entender e ouvir a escola, para visitar a criança, a menina, a adolescente e a mulher que, por ironia ou força da vontade e do desejo, nunca mais saiu da escola.

"Atrás da porta, começa uma existência nova num mundo novo, desconhecido e difícil. Nada é mais justificado do que a angústia infantil nesse instante solene em que, abolidas as antigas seguranças, tem início a aventura do conhecimento. A criança que entrou na escola, na manhã do primeiro dia de aula, não sairá mais (Gusdorf, 1987:28)."

De qual escola falo? Falo de todas pelas quais passei, são quase 50 anos de convivência com uma instituição que pouco mudou e cujo real significado continuo a buscar. Uma escola que, embora barulhenta, pouco falava e, o que era talvez pior, pouco escutava.

"A escola não é o lugar onde se exerce a memória e se acumulam os materiais intelectuais das diversas categorias homologadas. Na escola, é o ser humano que aprende e é ele que, mais tarde, se lembra, segundo fidelidades diversas e, porém, coexistentes, perpetuando a criança, o adolescente, o jovem de ontem no adulto de hoje. Por essa recapitulação, minha memória armazena em mim a hierarquia cronológica dos meus educadores, para cada um dos quais mantém a atitude, renovadamente diferente, do momento do encontro (Gusdorf, 1987: 35)."

Todos nós concordamos com o fato de que existe algo de errado e distorcido no sistema educacional mundial que temos hoje. Fato também notório é que toda sociedade ou toda civilização tem um sistema educacional de algum tipo.

Acredito que de alguma maneira, consciente ou não, a escola é uma forma de introdução para o ser humano "iniciar-se" em qualquer sociedade, seja ela primitiva ou sofisticada.

Temos um período de "treinamento", depois passamos por provas que, de alguma forma, são um tempo de "provação", em que muitos fracassam, poucos passam, e aqueles que passam tornam-se "iniciados". Fazendo algumas analogias com os rituais de passagens, observamos que em cada nível de iniciação somos "batizados" e quando terminamos um ciclo, este é celebrado com cerimônias públicas de formatura.

Vestimos togas, recebemos títulos de bacharel, mestre e doutor. Assemelhamo-nos a um sacerdote qualificado para conduzir, orientar e ordenar a sociedade. Com essa autorização, conseguimos melhores empregos, melhores oportunidades e mais respeito.

Um dos primeiros passos na iniciação de uma pessoa para a vida em sociedade é a alfabetização. A criança precisa aprender a ler e a escrever para se tornar um adulto atuante e participativo na sociedade e para poder estar ciente do que falam os jornais, os documentos, os livros, etc.

E por falar em livros, as grandes e famosas bibliotecas mais parecem um templo sagrado onde se expõem segredos, os quais jamais teremos tempo de vida suficiente para desvelar. Quanto mais valorizamos o intelecto, menos valor damos à experiência pessoal.

Parto, agora, em busca da alma e do coração dessa escola, quero fazer as pazes, quero abraçá-la como um filho rejeitado, órfão e maltratado que vai em busca de suas raízes, sejam elas quais forem.

Não quero mais ouvir o seu pedido de desculpas, mas quero ouvir o seu silêncio, compreender suas angústias, frustrações e desejos. Quero desvelar o seu segredo e tocar no seu sagrado.

Quero, como filho rejeitado, ser amado e aceito por ela. Não quero fazer com ela o que ela fez para mim, mas quero transformá-la numa escola querida, amada, acolhedora e acolhida, como a casa de minhas avós.

Nessa busca por uma escola feliz encontro-me em George Gusdorf e Fazenda, num triálogo silencioso com esses professores e autores que me acolhem e me oferecem uma nova perspectiva de escola, e descubro uma sincronicidade de pensamentos, desejos e sentimentos. Eles também ouviam o pedido de socorro dessa escola.

"(...) E, de qualquer modo, é preciso um regulamento, sem o que a sociedade escolar, incapaz de se legitimar a seus próprios olhos, sucumbiria rapidamente à decomposição material e moral. Mas o regulamento é apenas um pretexto. Sua verdadeira função é mitigar o encontro furtivo e aventuroso, o diálogo entre mestre e discípulo, ou seja, o confronto de cada um consigo mesmo. Os anos de estudo passam e são esquecidas a regra de três, as datas e a classificação dos vertebrados. O que fica para sempre é a lenta e difícil tomada de consciência e de uma personalidade (Gusdorf, 1987:34)."

Freqüentando há mais de três anos o Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade (GEPI) na PUC-SP aprendi que, para entrarmos no universo interdisciplinar, um dos caminhos é o estudo da palavra, seu sentido e significado, o que ela representa, ou seja, quais são as representações mentais que a cultura, através do tempo e do uso popular, opera nos indivíduos.

Para entrar nesse universo proposto neste capítulo, aparentemente obscuro e incerto, busco palavras que, fazendo parte do imaginário coletivo, possam me conduzir ao desvelamento parcial dessa proposta.

Faço algumas associações com as palavras que formam o título deste capítulo. A primeira, por sugestão do próprio tema que me remete de alguma forma à "iniciação" e à "religião", oferecidos a poucos, e a segunda, por ter aprendido na Escola Normal na década de 1960 que o ofício de um professor é comparado ao sacerdócio. Essa idéia me acompanhou e me acompanha até hoje, e acredito que também deve acompanhar muitos professores. São palavras que,

pertencendo ao universo imagético do inconsciente coletivo, subvertem o real significado das palavras, dando outro sentido a elas e com isso criando uma espécie de "universo paralelo" do estudado real, transformando em real aquilo que é empírico ou de senso comum.

Vejamos então a primeira palavra pesquisada:

Sacerdote s.m. ETIM latina **sacerdos, ötis** lit. 'aquele a quem cabe o desempenho das cerimônias sagradas; sacerdote, padre', de **sakro-dhō-ts**, isto é, **sacer, cra, crum** 'sagrado' e **-dos,tis**, o segundo elemento do composto pertence à raiz i.-e **dhē-** 'fazer, desempenhar' a mesma de **facere** 'fazer' de **fa+ce-**; ver **sac (r) -e faz**; **1** sacrificador, aquele que oferecia vítimas à divindade, entre os povos antigos **2** aquele que recebeu as ordens sacerdotais e que ministra os sacramentos da Igreja; padre **3 fig.** Aquele que exerce profissão honrosa e elevada ou missão nobre (Houaiss: 2 492).

Isso explica alguma das posturas do professor. O que foi disseminado por tantos anos e é até hoje visto como função e papel do professor. Desde a vinda dos primeiros professores jesuítas, até hoje em dia, esse conceito acerca do profissional da educação leva esse estigma. Temos de rever esse conceito.

Xamã s.m **1** em povos da Ásia setentrional e central, especialmente os siberianos e uralo-altaicos, indivíduo que, por meio de estados extáticos e invocações ritualísticas, manifesta supostas faculdades mágicas, curativas ou adivinatórias **2 p. ext.** em todas as sociedades humanas que apresentam formas de ritualismo mágico-religioso, indivíduo escolhido pela comunidade para a função sacerdotal, freq. em decorrência de comportamentos incomuns ou propensão a transe místicos, e ao qual se atribui o dom de invocar, controlar ou incorporar espíritos, que favoreceriam os seus poderes de exorcismo, adivinhação, cura ou magia. ETIM tungue saman 'esconjurador, exorcista' (Houaiss: 2 892).

J. Campbell e Bill Moyers, no livro *O Poder do Mito*, dizem:

" ... O xamã é uma pessoa, homem ou mulher, que, no final da infância ou no início da juventude, passa por uma experiência psicológica

transfiguradora, que a leva a se voltar inteiramente para dentro de si mesma. É uma espécie de uma ruptura esquizofrênica. O inconsciente inteiro se abre, e o xamã mergulha nele. Encontram-se descrições dessa experiência xamânica ao longo de todo caminho que vai da Sibéria às Américas, até a Terra do Fogo (p. 90)."

O professor também tem esse "poder" de prever, predizer e conduzir seus pupilos, não só no mundo da imaginação, da fantasia e das representações orais para a escrita e para a leitura. Mas também o "poder" de prever, predizer e conduzir seus alunos ao fracasso ou à vitória acadêmica, profissional e pessoal são profecias que se autocumprem. Inúmeras são as pessoas de quem ouvimos contar histórias de vida escolar conduzidas por professores que tinham o poder de julgar e predizer o futuro delas enquanto crianças... Alguns, por pura generosidade "previam" o sucesso de seus alunos; outros, por questões pessoais, faziam julgamentos que certos ou inadequados, acabando assim por definir a vida de derrota e fracasso de alguns de seus alunos.

O professor, como o xamã, tem o poder de exercer o fascínio das descobertas. Tem de seduzir seus alunos para uma transformação do ser primitivo e rude em um ser pensante, cidadão, um ser também "mágico", que transforma a si mesmo e a sociedade em que vive. Não se torna um ser ilusionista (aquele que cria a ilusão, irrealidade das coisas), mas um indivíduo que tem consciência de que cria, inventa e transforma a sua própria realidade.

Ao verificar essas palavras descubro parcialmente por que nós, os professores, somos comparados a elas. Percebo como elas fazem sentido para mim, pois me conduzem de volta a minha vida escolar, e reconheço cada um dos meus professores, em cada categoria e modalidade de ser como profissional. Alguns foram ótimos; outros, nem tanto. Guardo algumas lembranças muito tristes desse período e hoje, adulta, consigo fazer uma breve avaliação desta época.

Gusdorf nos diz: *"Sobre um professor célebre e que foi mestre de muitos afirmou-se: 'estava na aula como o sacerdote na igreja entre os fiéis, ou como o pastor tocando flauta para suas ovelhas. Na realidade, o pastor toca flauta para si mesmo, mas nada proíbe as ovelhas de se tornarem melômenas... (p.43).*

Nesse sentido, quando me refiro ao professor sacerdote, estou falando daquele que usa de criatividade num sentido evolutivo, utilizando a imaginação coletiva para a transformação da sociedade. Quanto ao professor *xamã*, seria aquele que, através do caos e da desordem, estaria conduzindo seu aluno à transformação profunda de si, na busca dos altos fins de sua existência.

"O professor deve refazer o milagre a cada manhã, manter diariamente um prestígio que a familiaridade poderia desgastar. Sua influência deve, pois, justificar-se por uma virtude real e livremente reconhecida (Gusdorf, 1987: 43)".

O professor normalmente já tem implícitas essas características, porém poderá desenvolver essas atitudes com a consciência do poder fazer e poder ser que envolve a responsabilidade e o comprometimento que esse conhecimento requer.

Na criatividade evolutiva: olhar o humano sempre em processo de aprendizagem.

Na imaginação: por meio dela criamos o mundo em que vivemos, compartilhamos alguns aspectos com os outros e imaginamos o que somos ou vemos.

No caos e na desordem: estaríamos produzindo questionamentos para a existência do ser. São três momentos de um mesmo processo que se entrecruzam e se mesclam. Todos os três elementos têm uma ligação profunda com o sentido da ecologia social, da subsistência humana através da cooperação mútua.

Apoiada nos quatro tipos diferentes de competência do professor, que Fazenda desenvolve no capítulo 1 do livro *Didática e Interdisciplinaridade*, procuro uma metáfora para cada competência (Fazenda, 2001(a):14-16)".

Sobre a competência **intuitiva**, "própria de um sujeito que vê além do seu tempo e do seu espaço", Fazenda define que *"o professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado - ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho (Fazenda, 1998:15)".*

Quanto à competência **emocional**, ela assim diz: "*uma competência de 'leitura da alma'. Ele trabalha com o conhecimento sempre com base no autoconhecimento (idem)*".

Vejo nestas competências o perfil do xamã que clama por sentimentos e emoções em busca da essencialidade e transcendência do ser através do esforço pessoal do autoconhecimento, que é aquele que tudo transforma.

Na competência **intelectiva**: "*a capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos. Analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo (...) Ele ajuda a organizar idéias, clarificá-las, defini-las (idem)*".

Na competência **prática**: "*A organização espaço-temporal é seu melhor atributo. Tudo com ele ocorre milimetricamente conforme o planejado. Chega a requintes máximos de uso de técnicas diferenciadas. Ama a inovação. (...) copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados e qualidade (idem)*".

Percebo nas competências intelectual e prática o sacerdote que, tendo como prática o rigor e a severidade eclesiástica de quem vive em reclusão, procura desenvolver o pensamento reflexivo, mas deve seguir o estritamente prescrito, embora sinta muita atração pelo novo.

Estas quatro competências descritas por Fazenda nos dão uma síntese do que seria o sentido de uma atitude interdisciplinar. Esta atitude é aquela que na alquimia que a Interdisciplinaridade exige, transcende a todas as competências e se aloja e se mescla nelas, fazendo parte de todas e de nenhuma em particular. Ela é parte da "Natureza", não ofendendo a natureza particular de cada um, mas ousa transgredi-la para provocar a transformação evolutiva do humano. O professor com postura interdisciplinar se utiliza de todas as competências a cada momento. Preciso como um bisturi: corta, insere, retira e opera num instante "kairológico" do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo significados para o seu aluno e desenvolvendo o sentido do coletivo, da parceria e de grupo. É aquele que escuta olhando e enxerga ouvindo.

Essas idéias, então, me remetem ao conceito de ecologia.

A palavra **ecologia** é proveniente do grego "*oikos*", que significa "lar". Ecologia é o estudo da nossa morada na Terra. Na realidade é o estudo das relações que interligam todos os seres vivos na Terra. Esse termo foi introduzido em 1966 pelo biólogo alemão Ernest Haeckel, que o definiu como "Ciência das relações entre o organismo e o mundo externo circunvizinho (Capra, 1997 : 43)."

Em 1909, a palavra **umwelt** ("meio ambiente") foi utilizada pela primeira vez pelo biólogo e pioneiro Jacob von Uexkül. Na década de 20 concentravam-se nas relações funcionais dentro das comunidades animais e vegetais. Em seu livro pioneiro, *Animal Ecology*, Charles Elton introduziu os conceitos de cadeias alimentares e de ciclos de alimentos, e considerou as relações de alimentação no âmbito de comunidades biológicas como seu princípio organizador central.

A. G. Tansley introduziu o termo **ecossistema** para caracterizar comunidades animais e vegetais. A concepção de ecossistema - definida hoje como "uma comunidade de organismos e suas interações ambientais físicas como unidade ecológica - moldou todo o pensamento ecológico subsequente e, com seu próprio nome, promoveu uma abordagem sistêmica da ecologia (Capra, 1997: 43)".

A este professor interdisciplinar identifiquei como o arqueiro Zen, parte mítico, parte místico, parte religioso, mas profundamente filosófico e científico. Logicamente cabe agora uma explicação sobre por que recai no arqueiro Zen minha escolha de metáfora para este professor.

"As espiritualidades orientais são suspeitas aos olhos do ocidental moderno, que se sente deslocado nesses climas longínquos e teme deixar-se cair na armadilha de um exotismo muito fácil... A verdade é que as sabedorias do Oriente foram particularmente atentas à relação mestre-discípulo (...) Na Índia, na China ou no Japão, a educação consistia, em primeiro lugar, na formação espiritual da personalidade sob o controle de um mestre que era mais um diretor de consciência do que um professor. O mestre no Oriente deseja conduzir cada discípulo à mestria e não apenas muni-lo de uma certa quantidade de saber (Gusdorf, 1987:45)".

O *zen* é uma combinação única das filosofias e idiossincrasias de três culturas diferentes. Trata-se de um modo de vida tipicamente japonês, muito embora reflita o misticismo indiano, o amor taoísta à naturalidade e à espontaneidade e o sólido pragmatismo da mente confucionista. O *zen* é puramente budista na sua essência, uma vez que seu único objetivo é o de se chegar à iluminação. Essa experiência é a essência de todas as escolas de filosofia oriental, sendo o *zen* o único que se concentra exclusivamente nessa experiência; pode se dizer que "o *zen* é a disciplina em iluminação". Mais do que qualquer outra escola de misticismo oriental, o *zen* está convencido de que as palavras jamais poderão expressar a verdade última (Capra, 1995:95).

Com essa afirmação constato que seria interessante pensarmos na possibilidade de termos atitudes de um professor interdisciplinar e, ainda, o arqueiro Zen como metáfora para a transformação do professor disciplinar em interdisciplinar, pois vejo muitos pontos convergentes.

Não quero com isso dizer que a Interdisciplinaridade tem fundamentos no *zen*, o que equivaleria a dizer que é mística, mas, sim, que ela instiga a nós professores, à busca incessante de nossa essência e a rever nossa prática.

"O que importa, no caso, não é o Zen-Budismo, mas a afirmação de um domínio progressivo de si sobre si, lentamente conseguido graças à prática de uma técnica particular. O manejo do arco, como o próprio Zen, só nos interessam como reveladores da própria essência do ensino e de toda aprendizagem (Gusdorf, 1987: 47)."

Não poderia ser esse um dos caminhos que me levaria ao sentido sagrado do segredo de escuta educacional numa investigação interdisciplinar?

A Interdisciplinaridade tem esta capacidade plástica de inserção quando Fazenda sugere que:

"Uma educação que abraça a Interdisciplinaridade navega entre dois pólos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais

nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade (Fazenda, 1998).”

O fato de o *zen* afirmar que a iluminação se manifesta nas ocupações cotidianas, me questiona: não poderia ser essa a nossa postura em sala de aula? A nossa prática pode ser utilizada para treinar a mente e colocá-la em contato com a realidade última, pois o *zen* nada mais é do que contato com todas as experiências humanas que constituem expressão de espontaneidade, de simplicidade, e de total presença de espírito (Capra, 1995: 98).

Quando li o livro *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*, de Eugen Herrigel, no qual ele descreve sua experiência na arte de manejar o arco e a flecha, fiz uma associação com a atitude que o professor poderia tomar frente sua classe e o conteúdo de sua disciplina. Para mim, a Interdisciplinaridade e a arte do arqueiro têm muitos pontos convergentes.

“É evidente que um espírito ocidental e positivo pode rejeitar como absurdo tal ensino. O esporte, a cultura física é uma coisa, a mística é outra; querer praticar os dois simultaneamente é arriscar-se a não se sair bem em nenhum dos dois (Gusdorf, 1987:47).”

3.1 "Uma flecha, uma vida." Adágio do Kiodô

Ajudar o professor a entender o sentido e o significado desta frase metafórica: "uma flecha, uma vida" é um processo que requer de cada um de nós uma reflexão. Ela significa dar atenção contínua, em nossa prática, a cada flecha que se dispara e a cada passo do processo de ensino e de aprendizagem nosso e de nossas crianças. Embora esse conceito possa ser facilmente compreendido em nível intelectual, colocá-lo em prática é diferente, exigindo uma grande e profunda reflexão para que transformemos o que sabemos em atitudes práticas.

"Cada flecha é final e decisiva, assim como cada momento é o último

(Kushner, 1995: 56) ."

(... A meta é fazer com que cada flecha seja importante. Isto é, cada flecha deve ser disparada como se fosse a única flecha da Terra: como se a vida do arqueiro dependesse dela (Kushner ,1995:56-57)."

O que seria a flecha para o professor? Acredito que todos nós nascemos com um potencial, mas no decorrer da vida ele vai sendo reprimido pela sociedade ocidental. Na arte da espada a pessoa aprende a descobrir e a praticar as suas virtudes. Com os ensinamentos do guerreiro (espada) e do arqueiro (arco e flecha) o professor passa a utilizar esses ensinamentos em aula e o resultado poderá ser muito interessante.

O professor já não se preocupa em somente passar o conteúdo, mas em ver se os alunos estão entendendo; assim, dá mais valor ao seu próprio processo de aprendizagem e ao de seu aluno. Cada descoberta é um novo passo no caminho do conhecimento.

Conto sempre uma história que poderá ilustrar o que penso poder serem os passos de um professor no Caminho do Arqueiro Zen.

"Um jovem esgrimista perguntou-lhe (a um mestre Zen) qual era o segredo mais profundo do Caminho da esgrima e recebeu como resposta a sugestão que fosse até o Templo Kannon, em Asakusa, e orasse para que fosse dada alguma luz a respeito.

Decorrida uma semana, o jovem regressou e disse:

- Fui ao templo todos os dias e orei durante muito tempo, sem nenhuma resposta. Ontem, no entanto, quando estava saindo, notei pela primeira vez o que estava escrito acima do santuário: A DÁDIVA DO DESTEMOR. Era isso que o senhor tinha em mente?

- Era - replicou o mestre - O segredo do nosso caminho é o total destemor. Mas ele tem de ser completo. Há pessoas que não têm medo de enfrentar inimigos armados com espadas e, no entanto, curvam-se servilmente perante a investida de paixões, como a ganância, ou ilusões, como a fama. Nossa meta no Caminho da esgrima é não ter absolutamente nenhum medo, quer estejamos nos defrontando com inimigos externos ou internos. (Kushner, 1995:103)".

Precisamos olhar para dentro de nós e enfrentar nossos inimigos interiores. À medida que progredimos neste conhecimento, obtemos uma percepção maior da nossa constituição psicológica. É um processo penoso porque temos que reconhecer, na nossa personalidade, a existência de distorções que nos fazem errar nossos alvos. Ganância, rivalidade, vaidade, autocrítica, timidez, medo e necessidade de aprovação constituem apenas alguns exemplos de características de personalidades que podem nos levar a pensamentos ilusórios, obscurecendo nossa percepção. Precisamos reconhecer a existência dessas distorções para que possamos superá-los.

A arte de conduzir a espada assim como o caminho do arqueiro é uma forma de ver a vida. Tem um status além de artístico e de sagrado, um reforço filosófico que transforma definitivamente os caminhos dos que a estudam.

Desde tempos remotos, a espada representa um importante papel na consciência japonesa. Feitas de bronze ou pedra, as primeiras espadas, devido à sua forma e desenho, eram, evidentemente, mais usadas para os propósitos ritualísticos do que como armas. Mais tarde, as espadas estiveram ligadas somente à classe guerreira, e seu manejo tecnicamente hábil compensava a falta de força física e de experiência nas batalhas.

Na medida em que vivemos nossas vidas a partir de uma perspectiva fragmentada pela "especialização" nos fechamos num mundo próprio como se fosse uma espécie de "vídeo game" só que isso tem repercussão numa realidade maior que inevitavelmente afetará a vida de todos nós.

Surgem desta forma algumas perguntas fundamentais ao professor que assume uma postura interdisciplinar, dentre elas: como conduzir nosso aluno e nossa escola a descobrir o sentido de nossas vidas sem compreender como a própria vida funciona?

Minha experiência diz que quanto mais entendemos a grande realidade na qual vivemos, mais humildes nos tornamos. Adquirimos um respeito excepcional por todos, sem exclusão. Passamos a ter um relacionamento melhor com as pessoas, desenvolvemos uma nova ética que não permite que sejamos levados por falsos valores e conseguimos, assim, viver sem ansiedades, com mais flexibilidade, tolerância, compaixão e amor.

Quanto mais nos conscientizamos sobre os principais problemas de nossa época, mais percebemos que eles não podem ser entendidos isoladamente. Eles estão interconectados e são interdependentes.

Quando estou me referindo ao professor como arqueiro Zen, com sua atitude interdisciplinar, estou me referindo não a uma ecologia centrada apenas no ser humano, mas numa ecologia que não separa os seres vivos de nada, nem mesmo do seu meio ambiente natural.

"Ela (ecologia) vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. (...) ela reconhece o valor intrínseco de todos os

seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. (...) é a percepção espiritual ou religiosa" (Capra, 1997:26)

São essas mesmas idéias que identifiquei nas palavras de Fazenda quando ela se refere à pesquisa interdisciplinar. Torno a citar, nesta dissertação, trecho de sua obra que ilustra essas idéias:

*Muitas vezes a maneira de expressar essa forma própria de pesquisar adquiriu contornos na **mítica** ou na **poética**, não no aspecto racional dos mitos e dos símbolos, mas no aspecto de sua **sensibilidade**." (Fazenda, 2001(b):122)*

Será que o caminho que eu mesma percorri para me tornar interdisciplinar não seria um exemplo para ajudar os professores a também se tornarem interdisciplinares? Será que toda história contida, parcialmente desvelada e contada por mim seria suficiente para tornar-me uma professora e pesquisadora interdisciplinar?

A pesquisa interdisciplinar é uma atitude que se torna em busca de conhecer mais e melhor o mundo a partir do conhecimento do próprio "eu", seguindo o conselho de Platão. Segundo Fazenda, "*conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente*". (2001(b):15)".

Essa atitude remete-me a várias interpretações tais como conhecer o que quero, conhecer os meus limites e fraquezas, conhecer como outras pessoas me vêem e se vêem, como eu penso e como os outros pensam sobre os fatos da vida e como tomar certas atitudes e não outras. Isso tudo me faz lembrar de uma declaração de Sócrates que diz que "a vida não examinada não vale a pena ser vivida".

Acredito que questões como: "não saber direito o que fazer" e "como fazer em sala de aula", que muitas vezes se coloca a nós, professores, estão intimamente ligados às questões filosóficas de nossa própria existência.

Continuei, então, a navegar para dentro de mim mesma, uma aventura de descobertas em busca do significado do sentido do segredo da escuta Educacional.

Essa exploração interior possibilitou um “insight”, um momento inesquecível, mágico, um significado que numa fração de tempo, arremessou-me para fora do tempo e do espaço do lugar em que me encontrava naquele instante.

Descobrir-me sacerdotisa e xamã foi uma incrível revelação. Fazer isso numa viagem fantástica no tempo e no espaço sem no entanto deles sair é algo indescritível. Fazemos parte de vários universos no mesmo tempo e espaço, porém, isto sugere, a priori, outra dimensão espaço-temporal a qual procurarei revelar o mais didaticamente possível.

Como Ivani Fazenda sempre nos alerta, temos, como pesquisadores, um só projeto de vida. Vamos refletir sobre esse projeto de vida: qual sua gênese? De que se constituiria? Acredito que o projeto de vida pode representar mandatos familiares, ou experiências significativas para cada um de nós, constituindo, enfim, tudo aquilo que, de alguma forma nos atrai na vida. Ele pode ser também identificado como parte de nossos objetivos e incluir o planejamento de ações visando ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o alcance desses objetivos. Generalizando, o projeto de vida compreende toda a qualquer atividade que nos dê satisfação, curiosidade em descobrir, desvelar. Mas, seja qual for, ele precisa dar um significado à nossa vida.

Como já mencionei na introdução, Ivani sempre parte da pergunta essencial: qual é a contribuição de nosso trabalho, de nossa atividade diária, para a humanidade? Isso nos leva a refletir sobre nossa prática, como profissionais e nosso cotidiano como pessoas. Com esse questionamento somos levados a rever e visitar nossa vida, pesquisá-la. E num passeio à nossa história vivida, somos, conduzidos, inevitavelmente, a assumir nosso presente comprometendo-nos com o futuro.

Para dar um exemplo, sem contudo macular ou reduzir o significado profundo do que possa ser este projeto de vida, cabe aqui um relato de uma experiência que tive há alguns anos atrás quando ainda morava nos Estados Unidos.

Durante um passeio a Boston, num inverno, fui visitar uma exposição do escultor Rodin e deparei-me com a réplica em tamanho grande da escultura O Pensador. Na entrada do museu, no lado de fora, a neve caía sobre o "Pensador"; e ele, ali, desnudo, indiferente ao tempo e ao espaço... Tive uma estranha sensação de me ver nesta escultura como uma professora, ao sabor do tempo, imóvel a pensar; ao sabor da temperatura, fria, imóvel a pensar; ao sabor dos admiradores, imóvel a pensar.

Pensar o quê? Para quê? Por quê? Sem troca, sem interação, sem interlocução com o mundo externo? Será mesmo? Como ele "falava" comigo! Senti uma profunda tristeza no mundo e do mundo, embora eu estivesse muito feliz no campo pessoal. Era uma espécie de melancolia, saudade do conhecer desconhecido ou, de um desconhecido conhecer, tão longe, tão perto!

Desde esse momento a figura do Pensador de Rodin me acompanha. Homem robusto, de traços fortes, parecendo tão alheio, voltado para dentro de si mesmo a pensar, a pensar o que? Para que? Por que? Como essa "esfinge" moderna me acompanha até hoje!

Talvez esse momento tenha sido o começo para mim, da escuta sensível de que Ivani nos fala que tenha me conduzido até a Interdisciplinaridade. Na busca do sentido deste sentimento sentindo comecei a minha peregrinação inconsciente e solitária pelo significado da minha própria existência. Descobrir ou desvelar o sagrado segredo do meu segredo, o sentido do segredo da escuta educacional que aquela escultura me transmitia há 20 anos atrás e que só agora consigo desvendar parcialmente, era um refrão silencioso que sempre tocou nos meus ouvidos, como o sino da escola Caetano de Campos, mas nunca o ouvi por não ter o instrumento adequado para isso, a Interdisciplinaridade.

O Pensador de Rodin, como metáfora da minha professora interior: meu Koan, meu Nó Górdio e minha chave de abóbada. Conhece-te a ti mesmo para poder conhecer e interpretar o seu mundo construído com o outro, ajudando o outro a fazer o mesmo. É ser um sacerdote, um xamã e um arqueiro zen curtido na vivência e na experiência, na sensibilidade, respeito, ousadia, humildade, e neste processo os anos de vida só poderão auxiliar. cujo

Somos autores quando, no encontro “mágico” entre autores, acontece o fenômeno do entrelaçamento das emoções, sentimentos, lembranças (conscientes ou inconscientes), idéias, atitudes, ações e reações únicas desse encontro de personagens de outras histórias e protagonistas das próprias histórias.

É uma trama complexa de relações formando redes, de redes, de redes... sem fim e que só acabam na morte, mas que continuarão vivendo em outros olhares, outros textos escritos, lidos, interpretados e re-interpretados e re-escritos, de formas diferentes, porque também somos a eterna guirlanda de releituras da humanidade e do mundo em processo contínuo de evolução.

Como seres humanos, pertencemos à classe da Humanidade, somos a leitura atualizada de nós mesmos como seres individuais que se consolidam no coletivo. No eterno existir de nós em outros e de outros em nós. A minha existência começou como a de todo ser humano, como o aparecimento do primeiro ser de nossa espécie no planeta, e somente se findará quando desaparecer o último humano sobre a Terra. Somos a síntese do percurso humano até hoje e estarei ajudando o humano de amanhã a ser melhor ou pior.

A Humanidade sem mim não existiria como eu não existiria sem ela, somos parte da Natureza que tudo abraça, engole e gera, num processo de eterna construção, somos seres inacabados e prontos, somos o paradoxo de um existir maior que pouco compreendemos e agora começamos a compartilhar a perplexidade deste fato.

Foi nesta turbulência de sensações, sentimentos e emoções que fui construindo a minha existência e me preparando para encontrar com a essência dos meus significados fragmentados.

A Interdisciplinaridade foi o ponto de aglutinação, de amarra. Como o sangue coagulado na hora certa para estancar a hemorragia mortal.

Será que eu estava seguindo no caminho certo? Estaria desvelando parte do meu projeto de vida?

A interpretação da não interpretação do meu Nó Górdio, aprender a conviver com ele, sem desatá-lo para não despersonalizá-lo, aprender a conviver com ele porque ele é assim mesmo e interpretá-lo seria perdê-lo e perdê-lo significaria viver com ele desfeito e sem ele seria impossível a minha existência. Apenas aceitá-lo já seria uma forma de desatá-lo sem o fazê-lo, fazendo (Carneiro, Gasparian e Vendramini, 2001).

Fui em busca do entendimento do Nó Górdio primeiramente com auxílio da Mitologia.

Conta a lenda que:

"Midas era rei da Frígia e filho de Górdio, um pobre camponês, que foi escolhido pelo povo para rei, em obediência à profecia do oráculo, segundo a qual o futuro rei chegaria numa carroça. Enquanto o povo estava deliberando, Górdio chegou à praça pública numa carroça, com a mulher e o filho. Tornando-se rei, Górdio dedicou a carroça à divindade do oráculo amarrando-a com um nó, o famoso Nó Górdio, a propósito do qual se dizia que, quem fosse capaz de desatá-lo, tornar-se-ia senhor de toda a Ásia. Muitos tentaram em vão, até que Alexandre Magno chegou à Frígia, com suas conquistas. Tentou também desatar o nó, com o mesmo insucesso dos outros, até que, impacientando-se, arrancou da espada e cortou-o. Quando, depois, conseguiu subjugar toda a Ásia, começou-se a pensar que ele cumprira os termos do oráculo em sua verdadeira significação." (Bulfinch, 2000: 62)

Que Nó Górdio quero interpretar neste momento? O nó do meu entendimento como professora, que como tantos, apesar de ouvir de outros as experiências bem ou mal sucedidas e viver minha prática como professora, não conseguia unir a teoria à prática. Tudo, então, me parecia muito distante, e sentia-me incapaz de produzir em meus alunos uma transformação significativa. Usava de vários recursos metodológicos e didáticos, estudava e aplicava as mais variadas técnicas e estratégias de ensino, mas poucos resultados me satisfaziam.

Como fazer com que a teoria fosse significativa a ponto de modificar a prática? Por que todos os professores concordavam comigo intelectualmente,

mas na hora de praticar o que concordavam não atingiam seus alunos e desistiam, voltando à prática anterior mais frustrados ainda? Como desatar este nó que não só era meu, mas também era de outros professores?

Este problema que parece insolúvel deve ter uma solução! Senti que deveria seguir um outro caminho quando me vi sem saída. Recebi durante toda a minha vida pistas de solução, mas que só há bem pouco tempo vejo através do desvelamento parcial do sagrado segredo da escuta educacional. Acredito que todos nós temos pequenos nós pela vida, mas já nascemos com o grande nó que deve ser compreendido durante a nossa existência. É como se a cada passo que damos na nossa relação com o mundo apertamos ou afrouxamos mais o nó ,sem contudo conseguir desatá-lo por inteiro.

É neste momento que se desvela a chave de abóbada.

4. TERCEIRO RELATO: A CHAVE DE ABÓBADA

“Embora ninguém possa voltar atrás
e fazer um novo começo, qualquer um
pode começar agora e fazer um novo fim”

Chico Xavier

A terceira metáfora utilizada por Gaston Pineau no texto “O Sentido do Sentido” no qual me baseio para pontuar meu caminho é relativa à chave de abóbada.

Na arquitetura, a abóbada é uma cobertura encurvada, construída geralmente de pedras ou tijolos, que se apóiam uns nos outros, de modo que suportem seu peso próprio e as cargas externas; qualquer coisa que apresente forma de teto arqueado; abóbada celeste; firmamento (Cunha, 2000)

“A chave de abóbada seria a última pedra a ser colocada para o fechamento da abóbada, geralmente em forma de cruz. As pedras são colocadas desde a sua base, umas sobre as outras, e vão se encurvando em cima, até vir a última pedra que é a chave que faz uma pressão tal, que segura toda a construção.”⁴

“Pineau usa essa metáfora para tecer as amarras do sentido do sentido, mostrando a interação, integração e interconectividade, ou melhor, o diálogo necessário entre as partes e o todo, unidos. Uma chave que tanto abre como fecha, delimitando um espaço/tempo de um contexto, um sentido, uma direção. Desfazendo-se o tecido pelo seu fim, todos os conceitos implícitos desfazem-se.” (Carneiro, Gasparian e Vendramini, 2001: 118)

⁴ Explicação dada por Ricardo Hage, arquiteto, professor, Mestre em Educação e também pesquisador da Interdisciplinaridade junto ao GEPI.

Para resolver o meu problema prático de professora tinha que procurar uma solução fora da minha prática, pois ela sozinha não dava consistência para eu prosseguir. Seria a prática da prática? A didática da didática? Não tinha saída!

Estava num círculo vicioso que me incomodava. Fui em busca de leituras que me dessem um embasamento teórico para que eu me sentisse segura: lia sempre os mesmos livros, fazia sempre as mesmas coisas e de tanto fazer isso tantas vezes, me senti, um dia, arremessada contra outras descobertas. Era a mesma coisa só que diferente. Como assim? Era a leitura dos textos em outro nível de compreensão e realidade.

Percebia que estava sendo insuficiente ler, não percebia avanços práticos. Era uma leitura linear para interpretar fatos e idéias que me incomodavam, porém, não conseguia sair do lugar.

Como transformar minha leitura? Fui "desconstruindo" tudo o que sabia através de perguntas tais como: que sentido isso faz para mim como pessoa e como profissional? Qual o sentido disto tudo com que eu estou entrando em contato? Para que estou entrando em contato com isso?

Esses saberes tão familiares para mim começaram a se transformar em novos saberes, era transformar o velho em novo através de um outro nível de compreensão.

Que nível de compreensão é este? Entendemos em vários níveis? O que tudo isso representa, o que tudo isso quer dizer? O que quer dizer desconstruir o já construído?

Segundo Basarab Nicolescu citado por Litto *"entendo por realidade aquilo que resiste a nossas experiências, representações, descrições, imagens (...) É preciso entender, por nível de Realidade, um grupo de sistemas que permanece invariável sob ação de certas leis."* (Litto in: Sommerman, 2002:207)

As letras dos textos tão lidos se misturavam sem sentido, as frases eram perdidas assim como o significado delas. Elas se misturavam formando outras palavras dentro das palavras. Será que isso era ler nas entrelinhas? Será que

tudo isso estaria me levando a entender e compreender o segredo da escuta educacional?

Confesso que demorei muito tempo para entender o que estava acontecendo comigo. Fui em busca de outros autores, que me dessem uma explicação lógica de tudo o que estava acontecendo comigo.

Sentia que, em realidade, tinha que decodificar todas as informações que até então havia adquirido ao longo do meu percurso e daí transformá-las em um novo modo de entendimento.

Nada encontrei, achei que estava ficando louca e que não teria mais salvação! Mas não desisti. Já havia percorrido um longo caminho de dúvidas e fracassos e não pretendia encerrar minha vida profissional derrotada pelas palavras. Como as palavras já não mais faziam sentido, fui em busca do calar-se, do silêncio, e com ele aprendi a escutar. A escutar o silêncio, o não dito, o subentendido, procurando encontrar significados internos de mim mesma e de outros. E aí passamos a escutar sentimentos e emoções. Como o silêncio é loquaz! Como o silêncio nos ajuda a resignificar nossos pensamentos e ações! É a partir do silêncio que conseguimos ouvir o outro e a nós mesmos.

Fui em busca do que o silêncio quer dizer:

Silêncio s.m. **1** estado de quem se cala ou se abstém de falar. **2** privação voluntária ou não, de falar, de publicar, de escrever, de pronunciar qualquer palavra ou som, de manifestar os próprios pensamentos etc. **3** p. ext. taciturnidade, discrição **4** interrupção de correspondência. **5** ausência ou cessação de barulho, ruído ou inquietação; calada **6** qualidade de quem é calmo, tranqüilo; sossego, paz **7** sigilo, mistério, segredo (Houaiss p. 2 570).

Após o momento de pesquisa começo a entender o que Fazenda quer dizer com escuta sensível. Segundo ela:

"O processo de pesquisar a Interdisciplinaridade demandou uma formação especial na forma de pesquisar, que é a marca de todo esse trabalho, a formação para a escuta sensível - escuta aos seus achados ainda não revelados (nem muitas vezes a si mesmos), escuta paciente e sensível, a

melhor forma de retratar e analisar esses achados, escuta sensível à forma de socializá-los e divulgá-los." (Fazenda, 2001(b):122)

Diz um ditado chinês: "Quando você estiver num caminho e ele se abrir em vários e você não souber qual direção tomar, pare. Sente-se a beira dele e pense, seu coração o guiará no melhor deles para você."

Como não tinha saída, foi o que fiz. Parei. Parei de ler e de me envolver com tudo que dizia respeito à Educação. Confesso que não foi fácil parar, pois vinha numa velocidade vertiginosa de busca por significados, tinha de trabalhar, o que fazer?

Comecei, então, ingenuamente, só para distração, a ler outras coisas que julgava nada terem a ver com Educação. Quando vi que tinham tudo a ver com meus professores e principalmente comigo comecei a introduzi-las nos meus encontros com os professores. A reação foi imediata. Começaram a se interessar. Eram histórias e contos tradicionais dos antigos chineses datados de mais de dois mil anos atrás e a primeira vista ingênuos, porém com uma carga de profunda sabedoria.

Fui em busca de mais e comecei então a me introduzir vagarosamente na filosofia oriental e nos seus ensinamentos. Isso foi dando contornos ao meu Nó Górdio e desvelando-me a chave de abóbada, sem que eu me desse conta do que estava acontecendo. Eles foram acolhendo e envolvendo o meu Nó Górdio a tal ponto que quando percebi ele estava totalmente envolvido e transformado.

Penso que a desconstrução não se ocupa do novo, mas do velho, do familiar. É um repensar o cotidiano - tão familiar que se torna quase invisível - descobrindo, nessa familiaridade, certas qualidades cruciais que parecem absolutamente inesperadas e imprevisíveis e que, de alguma maneira, desviam ou comprometem a própria cena em que se encontram. Este sentido do não familiar dentro do familiar é, certamente, o sentido do inquietamente estranho, o sentido de que dentro do espaço do familiar, do caseiro, da casa, emerge algo perturbador. (Wigley, in Schnitman, 1996: 152)

Fui, ao longo da minha prática, desconstruindo e construindo tudo o que havia aprendido. Transformando o velho em novo. Comecei a entender o sentido do sentido da Interdisciplinaridade na minha prática. Tudo e todos começaram a ter outro significado.

Os princípios interdisciplinares começaram a fazer parte da minha vida como prática, mesmo: a atitude, o olhar, a escuta, a própria ambigüidade da ambigüidade (ela, por si mesma desmobilizadora, paradoxal, complexa, caótica), o paradoxo, o uso de metáforas, a coerência, a humildade, o desapego, a mudança, permeada pela afetividade e pelo amor, fazendo conexões e construindo e desconstruindo pontes, aprendendo o sentido da espera e da ação através do trabalho que vai tecendo as redes de saberes.

Também passei a valorizar outros princípios interdisciplinares, uma pesquisa através do tempo e do espaço consolidada, através de prática, e o respeito que se deve a si e ao outro, fazendo parcerias, respeitando as fronteiras e a individualidade de cada um de nós. São diferentes caminhos que se entrecruzam em busca do autoconhecimento.

Eu estava descobrindo o sentido do segredo da escuta educacional através de uma investigação interdisciplinar. Estava começando a encontrar o sentido da minha própria existência.

Descobri que mais do que aprender novas técnicas metodológicas de ensino, a grande questão é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua atuação, a descoberta de alternativas possíveis de ação na sua prática em sala de aula. Isso só será possível se o professor alterar o seu modo de olhar para o mundo, para as pessoas e para a sociedade. De nada adianta dizer-se construtivista e continuar a ser o que era antes. Portanto, exige-se desse profissional uma transformação pessoal de modo radical na própria pessoa. Sem essa mudança pessoal profunda do professor, nada poderá ser mudado; eventuais mudanças não passará de “perfumaria”.

Mudanças efetivas só serão possíveis se o profissional de educação tiver acesso às informações através de um bom planejamento e se for orientado como

utilizar sua capacidade de mediação, integração e sintetização das várias áreas do conhecimento junto à equipe escolar.

Quanto à parte das dificuldades de aprendizagem, é importante que se instrumentalize o profissional da educação para lidar com essas questões através de subsídios para definir os limites e as possibilidades de sua ação, a fim de detectar os casos de alunos que realmente necessitem de um atendimento individual.

Meu foco como psicopedagoga era montar um projeto dentro do programa da formação de professores que pudesse dar significados criativos, sensibilizadores, e que pudesse atrair os professores para uma real transformação pessoal e em sua prática em sala de aula sem que, contudo, eles se sentissem tolhidos em sua liberdade de desenvolver a prática educativa do modo que considerassem o melhor.

Dentro de uma abordagem transformadora passamos a olhar a Escola como um sistema vivo, em constante processo de trocas de experiência entre seus elementos e que recebe influência e influencia todos os seus elementos, assim como a comunidade onde ela está inserida. Assim, olhamos a Escola em toda sua complexidade.

Definimos, então a instituição escolar como um sistema, ou seja, um conjunto cujos elementos dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado.

Assim como a Escola, as pessoas também possuem um modo de se organizar internamente, também estão em constante processo de crescimento físico, intelectual, emocional, afetivo; e pertencem sempre a um contexto, são seres sociais.

Dentro desta visão dinâmica de escola percebemos uma profunda relação entre elementos, formando uma teia de trocas de informações, atitudes e conhecimentos. Experiências que vão, nesses encontros, transformando as pessoas, por meio de um processo complexo e intrincado de se relacionar no mundo e com o mundo.

Porém, a transformação de que ora falo é a transformação dos profissionais que trabalham na e com a Educação e cujo trabalho consciente do saber-se em processo de transformação é que implica na tomada de decisão e no caminho a percorrer para tal transformação. Não é mais um processo inconsciente, mas sim um comprometimento com os fatores que auxiliam para que essa transformação ocorra.

A construção intra e interpessoal do professor implicam no conhecimento do processo em processo, portanto é complexa. É desenvolver uma escuta educacional que conduza ao crescimento de todos os indivíduos comprometidos com a Educação.

Como psicopedagoga entendo que, para se alcançar os objetivos de uma transformação intra e interpessoal dos professores precisamos seguir alguns passos:

O primeiro passo refere-se ao processo de construção de identidade dos educadores, enfatizando a imbricação entre identidade institucional e a profissional.

O segundo refere-se a uma incursão pelo cotidiano escolar, procurando explicitar a natureza das relações ali estabelecidas, bem como os significados de ser **um profissional da Educação**.

Num terceiro momento, uma reflexão sobre os significados dos percursos de formação continuada desses educadores caracterizados tanto pela educação de jovens e adultos quanto pela formação de professores. E isso fatalmente nos induz à busca de novos significados explicitando nossos projetos de vida.

Utilizo-me, então, do uso de metáforas para trazer para o concreto aquilo que era abstrato e inconsciente. É muito difícil verbalizar sentimentos e emoções, mas as metáforas têm grande poder.

Procuramos, então, identificar as relações no interior das quais os sujeitos as constroem e as transformam, compreendendo-as no contexto mais amplo do sistema social, do qual fazem parte.

Devido a seu caráter dinâmico, os processos de construção de identidade devem ser pensados no interior das relações em que ocorrem. Para compreendê-los, é preciso ter como referência as especificidades das práticas desses sujeitos, por isso é que nos utilizamos do diálogo, observando seus valores, os intercâmbios simbólicos e afetivos envolvidos.

Partimos do pressuposto de que toda ação humana é revestida de sentimentos, construídos em um processo dinâmico que considera os sujeitos em seu contexto, no interior dos quais se experimentam situações e relações que possibilitam uma interpretação da realidade e de sua própria experiência. Isso nos leva a indagar como se articulam os elementos de suas histórias pessoais com a sua inserção e permanência na escola.

Nesse processo também se leva em conta que a escola, como um todo, faz parte do contexto de relações com outras instituições escolares. Essas relações também se transformaram ao longo de sua história, ao mesmo tempo em que são parte de um processo de construção de novas referências sobre a Educação.

Nessa história, os processos de formação continuada contribuíram para a circulação, entre as escolas, de conhecimentos e concepções sobre a Educação, viabilizando a inclusão de seus educadores nesse debate.

Olhar a Escola por meio de um prisma transformador é como ver suas múltiplas facetas, como se usássemos um caleidoscópio, sabendo que, ao mesmo tempo, estamos dentro do processo de transformação que queremos observar e modificar, portanto, enquanto transformamos os outros também estamos nos transformando. Nesse processo transformador, devemos intervir sabendo que também estamos sofrendo intervenções externas e sendo modificados pelos nossos atos através das inter-relações que estabelecemos com o outro e ainda através de uma intra-relação, ou seja, nossa relação conosco mesmo.

Acredito que isso possa ser uma das interpretações da "escuta sensível" de que Fazenda nos fala. Isso talvez seja uma forma de dar um sentido ao sentido da minha escuta educacional. Talvez esse seja o meu projeto de vida.

COMO PRETEXTO DE CONCLUSÃO, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Não tenho a pretensão de dar por concluído este trabalho, o máximo que posso fazer é chegar a algumas considerações sobre o que expus até agora.

Na releitura destes escritos revivi minha caminhada pessoal e não posso deixar de colocar minhas impressões sobre este trabalho, que em última análise exige mais uma reflexão: o que permanecerá em mim depois desta experiência?

Busquei, num primeiro momento, tecer um entrelaçamento entre a Psicopedagogia, e a terapia de família. Depois de reler o que havia feito, não sei se foi isso que aconteceu. Tomou-me muito tempo pensar em explicitar essas ligações. Concluí, por fim que, para mim a Psicopedagogia e a terapia de família eram apenas pretextos e sombras projetadas de minha existência, na realidade elas davam o contorno interdisciplinar, pois as especificidades dessas duas áreas de atuação são muito mas complexas e amplas do que pude imaginar e eu não daria conta de falar sobre nenhuma delas.

O que fiz foi um entrelaçamento entre pensamentos de autores que generosamente me autorizaram a criar novamente minha trajetória, mais feliz e mais significativa.

Confesso que fica um gosto de saudade nas lembranças deste caminho percorrido, e de uma melancolia provocada por aquilo que foi dito e que, de alguma forma não consegue exprimir e explicar o que foi sentido. Porém, o exercício e o prazer de escrever para mim mesma já foi um grande passo para quem nunca foi permitido ou nunca se permitiu ser autor.

Percorrer as profundezas de mim mesma foi uma tarefa árdua, porém, sem esse exercício, não poderia chegar aonde cheguei.

Aonde cheguei? Cheguei ao mesmo ponto de partida. O que quer dizer isso, depois de três anos de preparação?

Acredito que nunca sai do meu lugar... Mas de que lugar eu falo? Falo do lugar que só pertence a mim mesma e que procurei descrever com a maior clareza possível. No entanto, com certeza, não sou mais a mesma pessoa de quando iniciei este trabalho. Fiz viagens incríveis, meus pensamentos viajaram por lugares obscuros e desconhecidos, prazerosos e alegres e cá estou eu no mesmo lugar onde iniciei tudo.

Reformar o meu pensamento, minha visão de mundo de mim mesma não foi uma tarefa fácil, pois fomos educados numa concepção que pressupunha uma separação entre formação e atuação profissional; a distância entre teoria e prática, e a imersão em práticas muito difundidas de "reciclagem" que incentivavam, inconscientemente, a baixa auto-estima do professor. Ainda, supunha-se que "treinamento" devesse levar à obediência, passividade e subordinação. Foi essa a concepção que permeava as escolas dos educadores da minha época e que perduram até hoje. Minhas vivências como aluna e minhas histórias de vida (retratei apenas uma dentre tantas) estão presentes na minha atuação e em minha visão de mundo, de escola, de "certo" e "errado", de pessoa, de civilidade, etc.

Embora saibamos que a transformação não seja uma tarefa nada fácil, temos vários caminhos que podem viabilizar uma reforma do pensamento e das práticas do professor. Alguns, por exemplo, procuram por um trabalho interior, tendo por base a subjetividade, que os ajuda a criar perspectivas diferentes de análise das situações. A reflexão sobre as experiências de vida, procedimento seguido pela metodologia das histórias de vida, ou a reflexão por meio de metáforas são apenas alguns dos caminhos existentes, e este foi o meu enfoque neste trabalho.

E, assim, pretendi pontuar a riqueza de diferentes caminhos, a Psicopedagogia e a terapia de família que se complementam na Interdisciplinaridade. Para o aprendizado de uma nova atitude, criativa, dinâmica que se inclui nas outras porque mostram-se fundadas na aprendizagem pela vivência e convivência, e pelos confrontos e conflitos que esta postura induz devemos refletir: primeiro comigo mesma e depois com os outros.

Ao contar minha história, vou identificando implicitamente as estratégias formativas utilizadas, e principalmente, as condições favorecedoras da minha formação, as quais analiso, subjetivamente.

Ao tecer o contexto deste trabalho, coloco em evidência as lições que aprendi com os autores visitados, ajudando a construir-me como formadora e pesquisadora.

Com inspiração no texto desenvolvido por Gaston PINEAU (2000), estruturei minhas idéias dedicando a cada um dos relatos uma metáfora, pilares da minha formação que desvelo neste trabalho (Koan, Nó Górdio e Chave de Abóbada) evidenciando a íntima relação entre as três metáforas, na medida em que a complexidade da minha formação, assim como da vida, está no diálogo entre elas. As metáforas pontuam outros três pilares: A Interdisciplinaridade, a Psicopedagogia e a terapia de família alicerçadas na filosofia oriental que perpassa por todo esse trabalho.

Ao relatar alguns episódios de minha vida, tracei um caminho das experiências que tive, na escola e fora dela, estabelecendo uma ligação entre a profissional e a pessoa que sou hoje.

Ao relatar a história de minha vivência escolar, colocando em evidência o ambiente e o contexto rico em experiências diferentes, testemunho todas as angústias e ansiedades de criança, de aluna e de professora. Com essas histórias conto minhas sucessivas transformações, faço a análise da formação desse ambiente escolar, de forma que concluo que a escola poderá, um dia, ser um espaço para a reflexão do que vivemos dentro e fora dela.

As três metáforas dialogam numa rede de interações e formam uma trama, como um tecido, elaborando os elementos estéticos que o completam para mostrar que a sensibilidade da "escuta sensível" faz parte da formação, assim como da vida.

Ao fazer a narrativa de meu processo, procuro dar condições reflexivas que favoreçam a formação de outros profissionais: nas salas de atendimento de

terapia familiar ou nas atividades psicopedagógicas tanto clínicas quanto institucionais.

Constato agora, no final deste trabalho que foi refazendo minha trajetória ter descoberto parte de minha história. Desconhecia os riscos que corria ao enfrentar situações para minha própria construção. Foi na ousadia, autorizada por mestres experientes, que pude desvelar-me.

Descobri que conhecer a própria história requer uma ligação íntima com a vida e, se julgamos que não temos histórias, é porque não prestamos a atenção devida à nossa própria vida. Não fomos ensinados a pensar sobre ela como se a vida que vivemos não fosse nossa. Como se fosse um filme, uma história de outro personagem de que participamos como passivos observadores da nossa própria existência.

Então, para concluir este trabalho, conto uma última história (que identifico como um koan ocidental) que ouvi quando concluía o curso de Psicologia da Mulher:

Conta-se que a um grande compositor do passado (não me recordo quem era) foi perguntado qual era aquela música tão linda que ele acabara de tocar, ele ficou por uns instantes quieto, em silêncio, e depois tocou a música novamente.

Faça-se silencioso para desenvolver a "escuta sensível".

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM**, Ralph; **McKENNA**, Terence; **SHELDRAKE**, Rupert. *Caos, Criatividade e o Retorno do Sagrado. Triálogos nas fronteiras do Ocidente*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1994
- ANDRADE**, Hernani Guimarães. *Parapsicologia uma visão panorâmica*. 1ª ed. São Paulo: Editora Jornalística FE, 2002
- ANDOLFI**, Maurizio; **ANGELO**, Cláudio. *Tempo e Mito em Psicoterapia Familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1989
- BACKER**, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes, 1993
- _____. O que é construtivismo?. in *Idéias*. no.20. São Paulo, FDE, 1993.
- BARONE**, Leda Maria. *De Ler o Desejo ao Desejo de Ler: Uma Leitura do Olhar do Psicopedagogo*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- BATESON**, Gregory. *Mente e Natureza. A unidade necessária*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- BENJAMIN**, Walter. "O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov" In: Benjamin, W.; Horkheimer, M.; Adorno, T.W.M. e Habermas, J. *Textos escolhidos*. São Paulo, Ed. Abril, v. XLVIII, pp. 63-82, 1975. (Coleção Os Pensadores).
- BERTALANFFY**, Ludwig von. *Teoria Geral dos Sistemas*, 2ª ed., Petrópolis, Vozes.
- BERTOLUCCI**, Eliana. *Psicologia do Sagrado. Psicoterapia Transpessoal*. São Paulo: Àgora, 1991
- BLEGER**, José. *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992
- _____. *Psicologia de la conduta*. Paidós, Buenos Aires.
- BOSCOLO**, Luigi; **CECCHIN**, Gianfranco; **HOFFMAN**, Lynn; **PENN** Peggy. *A Terapia Familiar Sistêmica de Milão. Conversações sobre teoria e Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

- BOSI**, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.
- _____. *Velhos amigos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003b.
- BOSSA**, Nadia Ap. *A Psicopedagogia no Brasil - Contribuição a partir da Prática*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.
- BREULIN**, Douglas; **SCHWARTZ**, Richard; **MAC KUNE-KARRER** Betty. *Meta Conceitos. Transcendendo os Modelos de Terapia Familiar*. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000
- BULFINCH**, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia (a idade das fábulas). Histórias de Deuses e Heróis*. 9ª ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 2000
- BUSTOS**, D. M. *O Teste Sociométrico*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- _____, *Novos Rumos em Psicodrama*. São Paulo, Ática, 1992
- CALIL**, Vera L. Lamanno. *Terapia Familiar e de Casal*. 2ª ed., São Paulo, Summus, 1987.
- CAMPBELL** ,Joseph com **MOYERS**, Bill *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990
- CAPRA**, Fritjof. *O Ponto de Mutação - A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergentes*. São Paulo, Cultrix, 1987.
- _____, *O Tao da Física*. São Paulo, Cultrix, 1995.
- _____, *Sabedoria Incomum*. São Paulo, Cultrix, 1996.
- _____, *Pertencendo ao Universo*. São Paulo, Cultrix, 1998.
- _____, *A Teia da Vida*. São Paulo, Cultrix, 1997
- _____, *As Conexões Ocultas*. Cultrix, 2002
- CARTER**, Betty; **MCGOLDRICK**, Monica e col. *As Mudanças no ciclo de Vida Familiar. Uma estrutura para terapia familiar.*, 2ª ed. Porto Alegre, RS, ArtMed, 1995
- CASSIRER**, Ernest. *Linguagem e Mito*. 3ª ed., Coleção Debates, São Paulo, Perspectiva, 1992.

- CERTEAU**, Michel de (1980). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.
- CHEVALIER**, Jean; **GHEERBRAND**, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Edição revista e aumentada, Coordenação Carlos Sussekind, Tradução Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melin, 12^a ed. José Olímpio Editora
- D'AMBROSIO**, Ubiratan. *A Era da Consciência*. 2^a. Ed. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis
- DESIDÉRIO**, Fiorangela. *Integração de Enfoques em Terapia Familiar*, SEFAM, São Paulo, 1993
- DIAS**, José Augusto. *Sistema Escolar Brasileiro in Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - Leituras - Moisés Brejon* (org.), Pioneira, São Paulo, 1973
- _____, *Direção de Unidade Escolar in Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus - Leitura - Moisés Brejon* (org.). Pioneira, São Paulo, 1973
- DEMO**, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem. A Dinâmica não linear do Conhecimento*. São Paulo: Editora Atlas, 2002
- ELKAÏN**, Mony. *Se me ama, não me ame*. São Paulo, Editora Papyrus, 1990
- _____, (org.) *Panorama das Terapias Familiares*. vol.1 e 2 São Paulo: Summus Editorial, 1995
- FAGALI**, Eloisa Quados; **VALLE**, Zelia Del Rio do. *Psicopedagogia Institucional Aplicada*, Petrópolis, Vozes, 1993.
- FAZENDA**, Ivani (org.). *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Editora UFMS Campo Grande-MS 1999.
- _____, (org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 3^a ed., São Paulo: Cortez, 1999.
- _____, (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____, (org.) *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 2^a Ed., São Paulo: Cortez, 1993

- _____ (org.) *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 3^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Práxis)
- _____ (org.) *A Academia vai à Escola*. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção Práxis)
- _____ *Interdisciplinaridade Um Projeto em Parceria*. 4^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999(a) (Coleção Educar 13)
- _____ (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. 6^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2001(a) (Coleção Práxis)
- _____ *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- _____ *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 7^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2001(b) (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- _____ *A Virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999(b) (Coleção Práxis)
- _____, **Severino**, Antonio Joaquim (orgs.) *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001(c) (Série Cidade Educativa)
- _____ (org.) *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 1^a e 2^a ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001(d)
- FERNÁNDEZ**, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- _____, *A Mulher Escondida na Professora*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- FERRAZ Jr.**, Tercio Sampaio. *A Filosofia com o Discurso Aporético*, in *A Filosofia e Visão Comum do Mundo - Bento Prado e colaboradores* (apostila).
- FERGUSON**, Marilyn. *A Conspiração Aquariana*. 5^a ed., Rio de Janeiro, Record, 1991.
- FIGUEIRA**, Sérvulo Augusto. (org.). *Contra Transferência: De Freud aos Contemporâneos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- FOUCAULT**, Michel. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e*

- Psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999
- _____ *A Ordem do Discurso*. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001
- FREIRE**, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FRITZEN**, Silvino José. *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo*. 1º e 2º volumes, 22ª edição, Petrópolis, Vozes, 1995
- GARDNER**, Howard. *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- _____, *A Criança Pré-Escolar: Como pensa e como a Escola Pode Ensiná-la*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994
- GASPARIAN**, Maria Cecília C. *A Psicopedagogia Institucional Sistêmica*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997
- GUUSDORF**, George. *Professores para quê? Para uma pedagogia da Pedagogia*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- GROF**, Christina & GROF, Stanislav.. (1990) *A Tempestuosa busca do ser : um guia para o crescimento pessoal através da crise da transformação*. São Paulo : Cultrix, 1995.
- HAWKING**, Stephen W. *Uma Breve História do Tempo, Do Big Bang aos buracos negros*. Rio de Janeiro, Rocco, 1989.
- HERRIGEL**, Eugen. *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1992
- HOFFMANN**, Lynn. *Fundamentos de la Terapia Familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1987.
- HOFSTADTER**, Douglas R. *Godel, Escher e Bach: Um Entrelaçamento de Gênios Brilhantes*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial, 2001
- IMBER-BLACK**, Evan e col. *Os Segredos na Família e na Terapia Familiar*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1994
- KAUFMAN**, A. *Teatro Pedagógico: Bastidores da Iniciação Médica*. São Paulo, Ágora, 1992

- _____, *Teoria da Comunicação*. In: Mário Rodrigues Louzã Neto (org) *Psiquiatria Básica*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.0
- KUSHNER**, Kenneth, *O arqueiro Zen e a arte de viver. Uma flecha uma vida*. São Paulo: Editora Pensamento, 1995.
- LARROSA**, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. [Tomaz T. Silva, org.]. Petrópolis(RJ): Vozes, 1994.
- LEFEBVRE**, Henri. *Lógica formal / Lógica dialética*. 3ª. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- LEFRANÇOIS**, Guy R.. *Of Children*, 4ª ed. Belmont, Wadsworth Publishing Company, 1983.
- LIBÂNEO**, José Carlos. *Psicologia Educacional: Uma avaliação crítica* .In *Psicologia Social: O homem em movimento*. **Lane**, Silvia T. M. e **Codo**, Wanderley, (orgs.) 13ª ed., São Paulo Brasiliense, 1994.
- MACHADO**, Nilson José. *Epistemologia e Didática*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MAHONEY**, Michel J. *Processos Humanos de Mudança. As Bases Científicas Da Psicoterapia*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998
- MATUI**, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo, Editora Moderna, 1995
- MAKARENKO**, Anton Semiónovitch. *Poemas Pedagógicos*. Vol. 1, 3ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1989.
- _____, *Poemas Pedagógicos*. Vol. 2 e 3, 2ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1991.
- MATURANA**, Humberto; **VARELA**, Francisco. *A Árvore do Conhecimento*. Campinas, Psy II, 1995.
- _____, **VARELA**, Francisco. *De Máquinas e Seres Vivos. Autopoiese - A Organização do Vivo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- _____, *Da Biologia à Psicologia*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____, *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*.

Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999

_____, *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

MENDES, Glória. *O Desejo de Conhecer e o Conhecer do Desejo, Mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

MINUCHIN, Salvador *A Cura da Família. Histórias de Esperança e renovação contadas pela terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

MORIN, Edgar *O Método 4. As Idéias Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2001

_____. *Ciência com Consciência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998

_____, *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

_____, *A Cabeça Bem-Feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

_____, *Complexidade e Transdisciplinaridade. A Reforma da Universidade e do Ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, Editora da UFRN, 1999

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999

PACCOLA, Marilene Krom. *Leitura e Diferenciação do Mito*. São Paulo, Sumus, 1994.

PAIN, Sara. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PALLAZOLI, M. S.; **BOSCOLO**, L.; **CECCHIN**, G.; **PRATA**, G. *Paradox and Counterparadox*. Janson Aronson, New York, 1978.

PAVIANI, Jaime. *Problemas de Filosofia da Educação*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 1988.

PEARCE, W. Barnett. *Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem*

da teoria à prática, do subjetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade. in: *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.* Dora Fried Schnitman (org.) Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996

PENA-VEGA, Alfredo; **Nascimento**, Elimar Pinheiro (orgs) *O Pensar Complexo.*

Edgar Morin e a crise da Modernidade. Rio de Janeiro: Editora

Garamond, 1999

_____, **Almeida** Cleide R. S.; **Petraglia** Izabel, *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação.* São Paulo: Cortez Editora, 2001

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O Processo Grupal.* São Paulo, Martins Fontes, 1994.

_____, *Teoria do Vínculo.* São Paulo, Martins Fontes, 1994

PIERI, Paolo Francesco. *Dicionário Junguiano.* Editora Vozes. s/d

PINEAU, G. *O Sentido do Sentido* in Educação e Transdisciplinaridade I.

MELLO, Maria F., **BARROS**, Vitória M.; **SOMMERMAN**, Américo (orgs).

Brasília: UNESCO, 2000

POSTMAN, Niel. *O fim da Educação.* Rio de Janeiro: Graphia, 2002

READ, Katherine; **PATERSON**, June. *The Nursery School and Kindergarden*, 7ª ed. New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1980.

REMEN, Rachel Naomi (1996). *Histórias que curam: conversas sábias ao pé do fogão.* São Paulo: Ágora, 1998.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social para Principiantes - Estudo da Intervenção Humana*, Petrópolis, Vozes, 1992.

SATIR, Virginia. *Terapia do Grupo Familiar.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.* Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

_____, **LITTLEJOHN** Stephen. (orgs) *Novos Paradigmas em Mediação.* Porto Alegre: ArteMed, 1999.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar; o problema escolar e de*

- aprendizagem*. 3^a. ed., Petrópolis, Vozes, 1996.
- SEVERINO**, Antônio Joaquim *Metodologia do Trabalho Científico*. 21^a Ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000
- SEIXAS**, Maria Rita, D'Angelo. *Sociedade Familiar Sistêmica*. São Paulo, Aleph, 1992
- SHELDRAKE**, Rupert. *O Renascimento da Natureza. O reflorecimento da Ciência e de Deus"* São Paulo, Cultrix, 1993
- SILVA**, M. C. *A Paixão de Formar: Da Psicanálise à Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- SOMMERMAN**, Américo; **MELLO**, Maria; **BARROS**, Vitória. *Educação e Transdisciplinaridade II*. Coordenação executiva do CETRANS, São Paulo, SP. TRIOM, 2002
- TALBOT**, Michael. *O Universo Holográfico*, 3^a ed., São Paulo, Best Seller, 1994.
- TARRANT**, John . *A luz dentro da Escuridão. Zen, Alma e vida espiritual*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002
- VASCONCELLOS**, Maria José Esteves de. *Terapia Familiar Sistêmica*. Bases Cibernéticas, Campinas, Psy II, 1995.
- VENDRAMINI**, Leni, **GASPARIAN**, M. C. e **CARNEIRO**, Raquel. *Tecendo fios entre as redes de Pensamento de Fazenda e Pineau*. in: Revista da APG PUC-SP, São Paulo: Editora Lorosae Ano X número 26, novembro de 2001
- VISCA**, Jorge. *Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.
- WALLON**, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa, Estampa, 1975.
- WATZLAWICK**, Paul et alii - *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo, Cultrix, 1993.
- _____, **KRIEG**, Peter (org.) *O Olhar do Observador. Contribuições para uma teoria do Conhecimento construtivista*. Campinas: Editora Psy, 1995
- _____, (org.) *A Realidade Inventada*. Campinas: Editora Psy, 1994
- YOZO**, Ronaldo Yudi. *100 Jogos para Grupos*, 2^a ed., São Paulo, Ágora, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WILHELM, Richard. *I Ching. O livro das Mutações*. 20^a ed. São Paulo, Editora Pensamento-Cultrix, 2000

ZELAN, Karen. *Os Riscos do Saber; Obstáculos do Desenvolvimento à Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.

ZOHAR, Danah. *O Ser Quântico*. São Paulo: Best Seller, 1992.