

INTRODUÇÃO OU RITOS DE PASSAGEM

“Basta apenas um toque” (Fazenda, 2009)

Diante desta frase proferida numa aula sobre interdisciplinaridade, no Museu Brasileiro de Escultura, é que descubro em mim a coragem e a ousadia do autor que descreve sua caminhada como professor e pesquisador da Educação. O impacto que Ivani Fazenda projetou ao dizê-la é que me conduziu à recuperação dos momentos históricos em “territórios estranhos”¹ onde dialoguei com parceiros e parceiras na compreensão de que a ação docente movimenta a Escola dando o dinamismo necessário para sua sobrevivência como espaço curativo ou doentio.

Ao levar o conceito de cura para o nível consciente e racional dos professores que participaram destas jornadas, presenciei algo comum em suas práticas escolares: um espanto natural daquele que deixa de ser um mero ator para ser autor, e que a partir das representações das mandalas² e os mosaicos investigativos construídos nos espaços da Escola pública Municipal e Estadual de São Paulo e com os professores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o Senac - onde atuo como um profissional de educação responsável pela orientação de docentes e jovens alunos desde 1999 – descobri a vibrante forma de capturar o conhecimento na vivência da metáfora.

1 Referência aos espaços visitados como um templo Zen Budista ou a Clínica Integrativa Anima que para mim

eram espaços ainda estranhos.

2 Técnicas expressivas utilizadas para a recuperação dos dados da pesquisa que será detalhado em outros

capítulos da Tese.

9

Este trabalho foi desenvolvido em jornadas interdisciplinares não alinhadas ao tempo cronos, ou seja, cada uma delas não está inserida historicamente num tempo crescente de 2005 a 2009, período da pesquisa, mas foram surgindo conforme a vivência na construção da metáfora da cura por meio de entrevistas, visitas e diálogos repletos de estruturas ritualizadas quando tratamos de sentir os ritmos da escola ou ler os sinais verbais ou não verbais dos professores pesquisados, já que as palavras cura & doença estão impregnadas de ancestralidade, algo que Arendt já anunciava:

Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás – toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento [...] Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.³

O objetivo deste trabalho é a recuperação do sagrado da cientificidade humana num movimento de presenciar o paradoxo doença e cura nas reflexões que nascem da investigação interdisciplinar, tendo como ponto de partida um retorno a matriz pedagógica⁴ de cada pesquisado, ou seja, quando se percebem professor e como a atuação docente no “agora” é marcada por fatos na constituição da primeira

3 ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 6ª edição. Editora Perspectiva, São Paulo, p. 130 e 131.

4 FURLANETTO, Ecleide. Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 2ª. Edição. São Paulo : Paulus, 2004, v.1

matriz, o que me levou a revisitar meu caminho como aluno (década 80) até a Academia (anos 2000), como pesquisador.

Cada jornada está prenhe de ritos e considerações de onde podem nascer diferentes procedimentos metodológicos dentro do espaço escolar no intuito de aproximar o professor que cuida com a proposta do médico que professa. A educação e a medicina têm fundamentos na Grécia como ritos de passagem ao encontrarmos os princípios divinos do mito de Quíron; a transformação do modelo mitológico para o histórico-filosófico com Tales de Mileto; o empirismo de Hipócrates e, enfim, a cientificidade moderna da Psicologia Analítica Junguiana no intuito de investigarmos o processo do retorno do auto-exílio quando propomos uma escola que cura: a metáfora 5 deste trabalho .

Compreender que o exílio descrito é o espaço onde o professor permanece em estado de vigilância diante de situações de dificuldades no cotidiano escolar, o que o impede, muitas vezes, de movimentar-se para a solução de algum ponto sensível nas relações escola-professor-aluno, é viver a busca de sentido para sua formação neste século ao retornar de um espaço individual para uma prática integrativa, unificadora e transformadora.

Durante o processo da pesquisa não falamos apenas na cura, mas a desvelamos através dos relatos de que há uma doença na escola: a cristalização do conhecimento. Como compreendê-la e possivelmente superá-la é a força motriz que impulsiona minha caminhada.

5 GAUTHIER, Jacques. A questão da metáfora da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. In Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan-abril 2004. Neste caso buscamos a interação conceitos e afetos proposta por Gauthier, formando os confetos das relações humanas e principalmente da escola.

11

Encontro em Jung uma explicação diante desta cristalização:

Quando se tem medo, quando não se vê nada adiante, somente o passado, então a pessoa se petrifica, se põe num estado rígido e morre antes do tempo. Mas quando segue vivendo, esperando pela grande aventura que está por vir, então se vive plenamente. E isso é que a tua consciência está tentando fazer. É assim, simplesmente

6.

Cristalizar ou petrificar é um estado de não-mudança que gera um “quadro mórbido” (DAHLKE, 2005) capaz de aprisionar nossa capacidade inata de transformarmos o medo em conquistas diante do inusitado, bem parecido com o que o escritor Peter Altenberg 7 anuncia como “a doença é o grito de uma alma agredida”.

O que DAHLKE afirma:

Realmente, cada crise confronta-nos com a possibilidade de escolher aceitá-la conscientemente ou de nos defendermos contra ela com todas as nossas forças. Aqui já se decide se ela se transforma em perigo ou oportunidade [...] O surgimento dos quadros mórbidos percorre esse caminho da decisão. Assim que um desafio é negado pela consciência, as energias têm de desviar-se para o inconsciente. Com frequência, elas se encarnam depois como um quadro mórbido. A temática original

6 Entrevista sobre a morte realizada em 1959 e disponível no www.youtube.com como Carl Gustav Jung hablando sobre la muerte.

7 Poeta e escritor nascido em 1859 na cidade de Viena, Áustria.

12

então é apresentada simbolicamente pelos sintomas isolados. 8

Como acredito que em toda jornada há um começo e um possível fim, posso também transformar o fim em pausa e reiniciar outras jornadas em busca de significados com os companheiros da Educação: essa é a minha marca como professor. Para isso faz-se necessário a utilização de uma revisão histórica de como me percebi professor, onde Furlanetto (2003) descreve em seus estudos das matrizes pedagógicas quando “professoras e professores parecem seguir um eixo próprio de formação, incluindo, em seu processo, experiências e vivências que decorrem de escolhas pessoais” (p.25).

Minha matriz pedagógica passa pelas seguintes etapas:

O aluno do Ensino Fundamental na Escola Jardim Portugal 9

O aluno do Ensino Médio na Escola Francisco Damante

A primeira experiência docente na Escola Professor Sérgio Viana

A segunda experiência docente na Escola Jardim Portugal

Neste relato sistematizado em que esta matriz pedagógica ganhou força na minha decisão em adentrar no campo da Educação nas fases aluno-professorpesquisador, necessito recorrer ao primeiro referencial da cultura ocidental grega

8 DAHLKE, Rudger. As crises da vida como oportunidade de desenvolvimento : fases de transformação e seus sintomas de doenças / Colaboradores: Margit Dahlke e Robert Hossli ; tradução Zilda Hutchinson S. Silva – São

Paulo : Cultrix, 2005. Página 18.

9 A Escola Jardim Portugal mudou de nome dois anos após sua inauguração, homenageando um professor da cidade de Bom Jesus dos Perdões, José Manoel Álvares Rosende. Utilizarei em vários momentos o nome antigo

que expressam um fascínio simbólico na minha história como aluno e professor.

13

que utilizo para a recuperação das cenas que compuseram minha jornada com a presença mítica de Mnemosyne.10

Então... Que o primeiro toque principie tantos outros e assim o conhecimento será renovado em cada gesto da ação docente que ousou visitar e compartilhar.

O Jardim Portugal: a observação como princípio da formação docente

Foto1: árvore plantada por mim em 1983 (6ª série) e fotografada em 2009 11

No período de 1982 a 1985 fui aluno da escola chamada Jardim Portugal, localizada na cidade de Bom Jesus dos Perdões, interior de São Paulo, onde cursei o Ensino Fundamental e aprendi a observar o espaço escolar com dignidade e gratidão.

10 Na mitologia grega, ela é a titã (divindade) da Memória e mãe das musas, cantada em textos de Hesíodo.

11 O encontro com a árvore causou um espanto porque recordei cada instante que vivi naquela escola e como os

símbolos se constelavam e que agora os recuperei. Acredito que essa imagem da árvore, da raiz, da copa, ou

qualquer outra que presenciei possuem uma força simbólica que traz a forma como sou e como penso

a

Educação hoje.

14

Como a Escola foi inaugurada em 1981, sua limpeza e organização eram cotidianamente visíveis àqueles e àquelas que participaram deste momento histórico na minha vida discente. Paralelamente, o time de professores era afinado e o rigor nos estudos uma prática de todos eles, meu primeiro exemplo de professores

apaixonados pela profissão.

Durante os cinco anos que passei por lá, percebi que meu apurado senso de observação era resultado do esforço dos professores para imprimir uma marca de “Educação de primeira linha”, como costumavam dizer, constituindo o que ousou afirmar como o kosmos¹² do Jardim Portugal.

Foi assim que se constituiu minha vontade de ensinar, o que se concretizou em 1992 quando fui convidado pela direção para trabalhar como professor de História, Geografia e Ciências nas turmas de 5ª a 8ª séries, em caráter temporário. Durante as aulas de História, os alunos da 8ª série e eu organizamos um projeto sobre a Cultura Japonesa e a Cultura Mexicana.

Reforço que ser um professor em caráter temporário talvez tenha me dado uma liberdade de criação metodológica porque não estava embebido de técnicas pedagógicas preconcebidas, apenas oferecia aos alunos uma diferente forma de viver a humanidade versus conteúdos programáticos, dando-lhes uma leveza encontrada em Freinet:

12 *Kosmos* é o universo, a totalidade das coisas, mas é também o universo ordenado e elegante. Seu conceito

estético é o que o torna caracteristicamente grego. Mas tem um aspecto essencialmente científico: o *kosmos* é

ordenado e deve ser, em princípio, explicável. Daí sua escolha para compor o vocabulário filosófico. Este conceito é

apresentado aqui para demonstrar que o conteúdo das disciplinas alinhadas com a sinergia dos professores e a

estética da escola podem levar aos alunos um significado inesquecível.

15

O pedagogo preparara minuciosamente os seus métodos e, segundo dizia, estabelecera cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento; medira experimentalmente a altura dos degraus para adaptá-la às possibilidades normais das pernas das crianças; arranjava, aqui e ali, um patamar cômodo para se retornar o fôlego, e um corrimão benévolo amparavam os principiantes. E o pedagogo zangava-se, não com a escada, que, evidentemente fora concebida e construída com ciência, mas com as crianças que pareciam insensíveis à solicitude dele. Zangava-se porque tudo acontecia normalmente quando ele estava presente, vigiando a subida metódica da escada, degrau por degrau, tomando fôlego nos patamares e segurando no corrimão. Mas, se ele se ausentava uns momentos, que desastre, que desordem! Apenas continuavam a subir metodicamente, degrau por degrau, segurando no corrimão e tomando fôlego nos patamares os indivíduos que a escola marcara suficientemente com a sua autoridade, como os cães de pastor que a vida treinou para seguir passivamente o dono e que se resignaram a não mais obedecer ao seu ritmo de cães transpondo matas e atalhos.

[...] O pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos considerados normais. Mas terá ele perguntado a si mesmo, por acaso, se essa ciência da escada não seria uma falsa ciência e se não haveria caminhos mais rápidos e mais salutares em que se avançasse por saltos e largas passadas?

Se não haveria, segundo a imagem de Victor Hugo, uma

pedagogia das águias que não sobem pela escada? 13

13 Celestin Freinet (Gars, 15 de outubro de 1896 - Vence, 8 de outubro de 1966) foi um pedagogo francês, um importante reformador da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam uma grande referência para a educação nos dias atuais. Este professor traz a marca daquele que não se aquieta, que não permanece estável

16

Uma única sala de aula com 15 alunos foi capaz de envolver 14 salas de aulas do período vespertino num evento das duas culturas tão diferentes e de extrema riqueza e beleza, incluindo comidas típicas, danças, vestimenta, arquitetura, religião, sistema econômico etc que foram apresentadas aos visitantes de toda a escola.

Os alunos ganharam auto-estima tão ausente naquele grupo e eu experimentei a força da prática educacional que descobre e reconhece talentos no exercício das leituras dos símbolos do mundo – o religere¹⁴, ao atender um chamado intuitivo que supõe abertura para acolher os movimentos da sala de aula.

A escola do seu Francisco

Quando ingressei no Ensino Médio em 1986 deparei-me com uma decisão interessante: escolher pelos cursos de Magistério ou Técnico em Contabilidade. Tudo indicava que o magistério seria minha proposta certa, mas, o curso foi extinto naquele ano, o que me fez aluno do curso técnico. O currículo da Contabilidade era composto de ordenação e encaminhamentos empresariais que ainda não compreendia, mas a opção era única e aceitá-la era minha saída. Diante das agruras da vida. Faz da escola um espaço sem paredes ou portas e oferece a natureza como presente aos alunos durante suas aulas. (página 9)

14 Que significa “ligar com, ligar novamente” que vem do latim re-ligare.

17

Foto 2: Escola Francisco Damante fotografada em 2009

A escola Prof. Francisco Damante, fundada em 1956, foi um marco na minha vida profissional porque trouxe um misto de informações com resultados focados em cálculos e fórmulas, portanto, o kosmos instalado era praticidade e a eficiência. A referência desta escola, inscrita neste trabalho, demonstra o pilar da minha constituição como cidadão e profissional, carregada de ritos de passagem para minha vida adulta na formação como Técnico em Contabilidade, o que me incentivou a percorrer a Graduação de Administração sete anos depois.

A primeira experiência docente: A escola do professor Viana

Como já anunciei durante o Mestrado em Educação¹⁵, a direção da escola Viana me convidou para a primeira experiência docente em 1991, um ano antes daquela ação docente no Jardim Portugal. Lá percebi que se constelava a missão profissional numa crescente compreensão de que o mundo da escola seria a minha marca como profissional.

15 Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2005 na Universidade Cidade de São Paulo com o título

Por uma Pedagogia de Movimentos Simbólicos em Projetos Interdisciplinares de Trabalho (SOUZA, 2005).

18

Entendi que a sala de aula é o local de encontro dos olhares e de saltos qualitativos na aprendizagem individual e coletiva, o que, intuitivamente me levou a construir símbolos que representassem a prática docente até os dias de hoje, por exemplo, a aparição de metodologias diferenciadas quando os alunos criavam músicas e rimas para estudar equações matemáticas no período em que substituí uma professora que se ausentara por licença médica (com o pé quebrado), aguçando meu perfil de pesquisador, que me proporcionou um diálogo aberto com os alunos num ambiente de aproximação e de entendimento da “disciplina” da

matemática.

Na recordação é que encontramos nosso elo primordial da forma como vemos o mundo. É na capacidade de interagir escola-mundo que construímos nosso conceito de cidadania e reforçamos nossa marca como educadores – o que fui constatar ao ingressar no Mestrado em Educação.

A compreensão do professor-pesquisador

Na Universidade Cidade de São Paulo, em 2003, sob o acolhimento da professora Ecleide Furlanetto e Ivani Fazenda, encontrei a Interdisciplinaridade até então desconhecida. Foi neste momento que vi um traçado metodológico que integrava mais do que disciplinas, mas oportunizava a fala e a escritura de cada aluno em seu processo de desenvolvimento, este foi o momento exato do nascimento do professor-pesquisador em minha carreira profissional, como àquele que encontra seu habitat natural que estava “guardado” inconscientemente até ser

19
chamado para assumi-lo definitivamente. Este é o espaço que optei em permanecer desde então, ao dialogar com Merleau-Ponty:

O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões. 16

Como se o mundo percebido e as coisas observadas brotassem da abertura do pesquisador em vivê-las inteiramente, o que garantiu minha permanência nas conexões com o etéreo e na fluidez das coisas da escola, assim me senti naquele momento da chegada ao Mestrado.

Na defesa de Mestrado, em 2005, pude juntar a teoria, a técnica, a prática, os sons e imagens que compunham minha dissertação, principalmente quando a professora Fazenda apresenta a seguinte pergunta: “Você acredita que a educação tem o poder de curar as pessoas?”. Aquilo soou fortemente em meu novo estilo de pesquisar o mundo, provocando a ruptura do velho modo de pensar a escola no presente e projetá-la como espaço de transformações humanas.

A palavra existência que compunha o título da dissertação expandiu-se diante daquela inquietante pergunta numa manifestação imediata do símbolo da cura e da sua função do cuidar, com aporte em Carlos Byington:

16 MERLEAU- PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição – São

Paulo : Martins Fontes, 1999. Página 328.

20

Assim pensando, formulei os conceitos de símbolo e de função estruturante, que reúnem as polaridades na elaboração simbólica para formar e operar a Consciência. Dentro desta perspectiva tudo é símbolo, inclusive o pensamento e a conduta. O frio do inverno, a raiva de alguém, a vontade de comer um doce, o sol poente, a chuva caindo são representativas de um sem número de características simbólicas. E todas as funções da vida são funções estruturantes da Consciência através da elaboração simbólica. Ao agasalhar-me estou me protegendo do frio e logo percebo se me sinto melhor ou se preciso de outro agasalho. Nessa pequena elaboração aprimorei a identidade do Ego e do Outro através do símbolo estruturante do agasalho e da função estruturante do agasalhar¹⁷

Nasce o autor

Em 2006, ao ingressar no Doutorado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como aluno da Interdisciplinaridade e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI, sob orientação de Ivani Fazenda, encontrei um território da pergunta que desloca o pesquisador para níveis de reflexões tão sutis que a gente mergulha num caldeirão de metáforas, clarificando meus olhos para a minha metáfora da cura em duas grandes dimensões: cuidar de si e cuidar do outro.

17 Trecho da palestra proferida na Universidade Central da Venezuela em 2007 por Carlos Amadeo Botelho

Byington.

21

Em vários momentos fui convidado a visitar meu interior, a jornada ao autoconhecimento¹⁸ - princípio de tudo que transmuta - e assim possibilitar que ele se manifestasse no outro com características próprias e inatas do outro, bem parecido como os ensaios de Montaigne que traziam temas como coragem, amizade, tristeza etc, numa provocação para respondermos “quem sou eu?” ou “que sei eu?”.

Em Montaigne encontro:

Os outros formam o homem; eu o descrevo [...]. Não desenho o ser, pinto a passagem. E não a passagem de uma idade a outra, mas de dia a dia, de minuto a minuto.

Devo acomodar minha história ao momento, pois poderia logo mais mudar, e não apenas no que diz respeito à Fortuna, mas também à intenção [...]. Se minha alma pudesse tomar pé, eu não ensaiaria, me solucionaria – mas ela permanece sempre em prova e em aprendizado.

19

O que notei nos discursos proferidos durante as aulas do Doutorado me aproximou ao kósmos da Interdisciplinaridade pesquisada no Brasil, sem vícios de um academicismo centrado somente no objeto da pesquisa, mas que envolve objeto e observador num mesmo alinhamento científico e existencial, então, parti desse símbolo do acolhimento teórico/prático para a construção da minha metáfora como

18 Utilizamos o conceito autoconhecimento Sócrático, ou seja, diferentemente de outros filósofos gregos que se

preocupavam em encontrar o fundamento (arquê) de todas as coisas, Sócrates (469 – 399 a.C) ele se interessou

na relação com os outros e com o mundo. A frase conhece-te a ti mesmo foi retirada do templo de Delfos e

Sócrates a utiliza para construir sua filosofia rumo a compreensão de quem somos diante das coisas e do mundo

numa jornada de autoconhecimento. Assim usaremos esse conceito em todo o trabalho.

19 MONTAIGNE. Ensaios. São Paulo. Abril Cultural, 1993 (Os Pensadores). Ensaio III, 2.

22 símbolo de transformação na Escola - espaço onde habito e autêntico minha marca como professor.

Por que as Jornadas?

Desde o aluno que observava os movimentos das escolas onde passou e construiu seu modelo de professorar, até o pesquisador de Doutorado que recupera os movimentos presentes na ação docente num intuito de perceber que o conhecimento pede a presença do autoconhecimento, reconstruí minha história em cada diálogo e em cada vivência que investiguei interdisciplinarmente.

Numa analogia com o pedagogo grego que levava seu aluno a conhecer o mundo por suas palavras e atitudes, entendi que ao caminhar, reencontro minha essência do desbravador que em mim vive e que não esmorece diante das agruras

ou situações problemáticas da vida, dizendo não há petrificação, mas sim a admiração diante dos outros e das coisas, estimulando minha didática em viver o paradoxo doença & cura na Escola.

Ao persistir na construção da cura por uma ação “in loco”, entendo que existem momentos de finitudes ou de incompletudes que são apresentados para nossa recriação como autores – é o chamado - provocando outras estratégias para nossa transformação existencial que imprime quem somos e de como agimos nos projetos que realizamos.

Encontro em Boaventura de Sousa Santos um significado amplificado desta jornada:

23

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos no caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento. 20

Cada jornada está alicerçada nos três pilares da investigação interdisciplinar brasileira que se entrelaçam para a garantia da cientificidade:

1. Epistemológico

Quando o autor busca aprofundamento teórico em bibliografias clássicas ou modernas e exercita um questionamento constante diante da fonte, num diálogo em espiral, há um desenvolvimento conceitual com características interdisciplinares. Em cada jornada esses conceitos são assimilados e ressignificados para que se tornem vivos na ampliação da metáfora da cura.

2. Praxiológico

Neste momento é significada a força da ação do pesquisador que encontra na contextualização histórica e cultural os princípios metodológicos capazes de aproximar o mediador do mediado, ou seja, aqui acontece a transformação do saber em sabedoria. O que em Chauí encontro:

20 SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências – 2ª edição – São Paulo : Cotez, 2004. pág.

92.

24

Pitágoras teria afirmado que a sabedoria completa pertence aos deuses, cabendo aos homens apenas desejar-la, amá-la. *Sophos* pode tanto significar o “saber”, o conjunto de conhecimentos sistemático e racional sobre o mundo e os homens (o *sophos* conhece verdadeiramente a realidade); como também “sabedoria”, a disposição humana para uma vida virtuosa e feliz (o *sophos* é aquele que sabe conduzir sua vida e praticar o bem). A grandeza dos filósofos antigos esteve em reunir esses dois sentidos e articular interna e necessariamente ambos. O saber é condição da sabedoria e a sabedoria é a forma superior do saber.²¹

3. Ontológico

Tudo o que foi questionado com autores durante as leituras e toda a prática educativa trabalhada com os professores pesquisados não podem ocorrer sem a presença do exercício do autoconhecimento. Em cada uma delas há produção de dados por meio de entrevistas, vivências e interpretações dos símbolos que se constelaram antes, durante e após essas investigações, ou melhor, esses encontros que nascem da necessidade de explorarmos mais intensamente os

aspectos dos símbolos que estão em nós.

Da sensação de finitude ao processo de renascimento.

Em abril de 2004, durante as aulas de Mestrado, fortes dores nas pernas com febres constantes me levaram a um afastamento e, conseqüentemente a dezenas

21 CHAUÍ, Marilena. Introdução à História da Filosofia 1 – Dos pré-socráticos a Aristóteles. 2ª edição. Companhia das Letras, 2002.

25

de exames laboratoriais. O resultado veio rapidamente dado à intensidade das dores com prognóstico de câncer linfático e afastamento imediato das atividades laborais. Pensei nas diferentes possibilidades que se apresentavam diante mim e na aceitação do tratamento quimioterápico de maneira que não havia negociação diante do protocolo médico. Alguns meses de tratamento, duas cirurgias e muitos remédios paralelos foram suficientes para garantir uma eficaz intervenção na dor e na cura, onde compreendi que algo de novo se constelava: a doença me humanizou! Foi durante este processo que imaginei um cubo 22 e realizei uma limpeza de meus pensamentos negativos para compreender as dimensões da doença e os motivos que nos levam a experienciá-la. Acredito que o cubo tem propriedades metafóricas capazes de estimular e reacender o desejo de transmutarmos o estado doentio para um estado de saúde.

Continuo minha interlocução com Sokolowski:

Considere o modo pelo qual percebemos um objeto material, tal como um cubo. Vemos o cubo desde um ângulo, desde uma perspectiva. Não podemos ver o cubo de todos os lados de uma vez. É essencial para a experiência de um cubo que a percepção seja parcial, com apenas uma parte do objeto sendo diretamente dada a cada momento. Contudo, não é o caso de que somente experienciamos os lados que são visíveis desde nosso ponto de vista presente. Como vemos aqueles lados,

22 Nos templos dedicados a Asclépio, o deus da medicina, havia rituais onde os pacientes dormiam e sonhavam

com os problemas ou situações de dificuldades. No dia seguinte eram investigados sobre o que sonharam e os

pontos de melhoria, induzindo a cura física, mental ou espiritual. Parece-me que o princípio junguiano do

inconsciente coletivo me abarcou nesse exercício de pensar o cubo e vislumbrá-lo em diversas faces.

26

também intencionamos, co-intencionamos, os lados que estão escondidos. 23

Utilizei, então, suas faces para imaginar que cada uma delas pode ser comparada com diferentes cenários onde o espectador é o próprio homem diante da finitude da vida, das coisas, das relações e das crenças. Criei naquele momento o que os gregos chamam de Dýnamis 24 inevitável a minha sobrevivência, pois há fluidez e inconstâncias na presença da totalidade 25 e no surgimento ou ressurgimento do nosso inato poder de autocura.

Durante a Defesa de Mestrado, a palavra lançada pelas professoras Ivani Fazenda e Ecleide Furlanetto sobre uma Educação que Cura, deixou-me numa redoma de interrogações incrivelmente complexas, porém provocativas, num movimento simbólico. Diante daquele movimento tão providencial, não parti de imediato para uma resposta cartesiana e definitiva, mas permiti vivenciar a perplexidade em habitar as polaridade doença/cura e descortiná-la posteriormente nas ações de formação de professores.

Acredito que toda pergunta que nos arremessa ao encontro da nossa verdade e do nosso silêncio interior jamais é esquecida, apenas transformada e

revisitada durante o processo de individuação, onde se aproxima o inconsciente coletivo do consciente: esse é o momento da libertação.

23 SOKOLOWSKI, Robert. Introdução à Fenomenologia. São Paulo : Loyola, 2004. Página 25.

24 *Dýnamis*: Aptidão, capacidade, faculdade, potencialidade ou possibilidade para alguma coisa. Força e poder

para influenciar o curso de alguma coisa. É um poder, uma força ou potência de alguém ou de alguma coisa a

quem torna possível certas ações. Possibilidade ou capacidade contida na natureza da coisa ou da pessoa. Em

Aristóteles é aquilo que um ser pode vir a tornar-se no tempo, graças a uma potencialidade que lhe é própria, em

sua filosofia é razão e racionalidade do devir. O poder para ser, fazer ou tornar-se alguma coisa.

25 Utilizamos o conceito de **Totalidade** conforme Carl Jung como a “expressão mais plena possível de todos os

aspectos da personalidade, tanto em si mesma como na relação com outras pessoas e com o meio ambiente. A

Totalidade pode ser equiparada à saúde, segundo Jung. Como tal, é tanto um potencial como uma necessidade

que se modifica no decorrer de nossas vidas” ver <http://rubedo.psc.br/dicjung/listaver.htm>

27

Não fui ao encontro da metáfora ... ela me encontrou primeiro.

No início das atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares –

GEPI, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, e com as

provocações epistemológicas de Fazenda e Furlanetto durante a defesa do

Mestrado, pude representar com mais amplitude o significado da cura em minha

vida, foi quando dialoguei com Martin Heidegger 26 principalmente no conceito

existencial da cura como cuidado que se concretiza na angústia presente em nosso

cotidiano. Compreendi que o ser-no-mundo heideggeriano está em busca da

totalidade, não explicitando e valorando as polaridades da constituição humana.

Como entendia que há muito que percorrer nas polaridades, por exemplo,

bom-mau, ordem-caos, doença-cura etc, reiniciei um diálogo profícuo com Carl

Gustav Jung na relevância dada em sua obra que as considera na busca da

alteridade, principalmente quando trato a questão da cura que interage com os

princípios do processo de individuação²⁷ criados por ele .

Diante dos diálogos estabelecidos entre Heidegger e Jung, optei pela

Psicologia Simbólica Junguiana onde há resgates dos arquétipos matriarcal,

patriarcal, da alteridade e da totalidade na educação. Cada um com suas

performances e propostas, rumo a construção da metáfora da cura e do professor

interdisciplinar descritas durante este trabalho.

26 O conceito de cura estudada em Heidegger está em Ser e tempo, 1967 quando afirma “quando se quer

acentuar as realizações concretas do exercício da pre-sença, utiliza-se a palavra cuidado e seus derivados, p.

313” Então estruturamos a cura como cuidado nas jornadas interdisciplinares.

27 O termo “individuação” foi adotado por Jung através de Schopenhauer, porém reporta-se a Gerar Dorn, um

alquimista do século XVI. Ambos falam do principium ikndividuationis. Jung o aplicou à psicologia quando uma

pessoa torna-se si mesma, inteira e distinta de outras pessoas, ou seja, uma unidade indivisível ou um todo.

Extraído de <http://rubedo.psc.br/dicjung/verbetes/individua.htm>

28

Ponto de partida para o encontro da metáfora: A Grécia

Puro deve ser aquele que entra no Templo

perfumado. A pureza significa ter pensamentos

sadios. 28

O primeiro contato rumo à compreensão da mitologia e da cura num movimento de concretude aconteceu em 2007 quando visitei a Grécia e me deparei com a força mítica do poder do Templo dedicado a Asclépio situado em frente ao Teatro de Dionísio e abaixo do Parthenon de Atena, numa confirmação de que a saúde era entendida como o cuidado das sensações, sentimentos, silêncios, músicas e, principalmente na experiência de validação da capacidade inata de cura presente no corpo humano.

Foto 3 : Ruínas do Templo dedicado a Asclépio situado próximo da Acrópole, Atenas. (2007)

Neste momento entendi que “tudo está ligado” e que essa viagem foi um retorno a compreensão ancestral de que educar e curar pertence ao nosso repertório do inconsciente pessoal e impessoal ou coletivo, o que em Jung temos: 28 Mensagem gravada no templo Hierón, local de “curas incríveis” de Asclépio 29

Temos que distinguir o inconsciente pessoal do inconsciente impessoal ou suprapessoal. Chamamos este último de inconsciente coletivo, porque é desligado do inconsciente pessoal e por ser totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais. O inconsciente pessoal contém lembranças perdidas, reprimidas (propositalmente esquecidas), evocações dolorosas, percepções que, por assim dizer, não ultrapassaram o limiar da consciência. 29

Nos templos dedicados aos rituais de cura na Grécia, o tratamento era feito de banhos e um forte jejum, além de poções empregadas para relaxar e adormecer os doentes. As curas deveriam acontecer durante o sono do paciente, e que ao acordar, relataria os sonhos aos cuidadores, mas, antes de deixar as dependências do templo, os pacientes deixavam oferendas com finalidade de divulgar os sucessos alcançados. Abaixo a planta da cidade antiga de Atena, onde há o Templo de Asclépio ao lado do Teatro:

29 JUNG, Carl Gustav. Psicologia do Inconsciente. Tradução Maria Luiza Appy. Petrópolis, Editora Vozes, 1987. Trecho na página 58.

30

Figura 4 : Planta baixa da Atena antiga extraída do www.wikipédia.com

Poderíamos trazer várias culturas e civilizações que tratam da cura e medicina, pois há vestígios em fósseis humanos com intervenções cirúrgicas que datam de milhares de anos antes de Cristo, por exemplo, a egípcia ou a hindu, que segundo alguns historiadores subsidiaram os gregos na composição da metodologia médica focada na observação.

Trazer um pouco da história da medicina chinesa é uma forma de enfatizar as influências que os gregos tiveram. Eles (os chineses) preservavam a forte complementaridade das forças opostas da natureza na tentativa de compreender o paradoxo doença & cura, mas a atenção será para a cultura grega com intuito de demarcação histórica.

31

A preocupação do povo chinês estava nas influências mútuas benéficas ou prejudiciais como vento, umidade, comida, entre outros, que prejudicaria o homem. A relação homem & natureza convivem numa harmonia onde todos são responsáveis pelo equilíbrio entre saúde x doença.

Na Era Shang (século 18-16 ac.C), vilarejos próximos ao Rio Amarelo utilizam uma escrita ideográfica onde registravam seu cotidiano amplamente voltado para agricultura e gado. Os povos acreditavam que as cidades eram habitadas por vivos e por mortos, onde os ancestrais eram reverenciados pelos vivos em rituais que

pediam proteção e boa colheita.

Os Shang conheciam poucas doenças principalmente quando vinha da maldição de algum ancestral como dor de dente e a derrota nas guerras. Através de oferendas aos ancestrais, os chineses agiam como prevenção as doenças em equilíbrio com a natureza. Os rituais eram fortemente associados a relação homem x natureza.

Se olharmos a Era Chou (1.100 aC) onde as questões sociais e econômicas começam a tomar forma, há uma mudança de “maldições dos ancestrais” por “demônios vivos” como inimigos que incessantemente causam guerras e mortes. Surgem as drogas medicinais que serviriam para expulsar os demônios do corpo, incluindo venenos aplicados em amuletos ou incensos.

O princípio “yin yang” surge por volta do quarto século aC onde as várias escolas citavam seus conceitos e aplicações num intuito de evidenciar as

32

extravagâncias ou excessos dos humanos (alimentar, sexual, climático ou moral) a principal patologia compreendida como sistemática.

1- A Grécia e o conceito de cura.

A civilização grega é o berço da medicina científica e Roma, posteriormente, aderiu aos princípios desses desenvolvimentos possibilitando a expansão do que conhecemos hoje como medicina convencional.

A passagem de uma mudança meramente mágica ou religiosa para uma atitude de explicações e ordenamentos epistemológicos num intuito de agrupar, registrar e validar as práticas e preceitos da escola de Hipócrates.

Vimos que os médicos gregos se projetavam a partir das divindades e das suas bases mitológicas como Ártemis ou Atenas. Não conseguiremos compreender a evolução da medicina nesta região sem nos reportarmos aos mitos até chegarmos na escola filosófica de Pitágoras (580-489 a.C) e seus seguidores.

O Mito de Asclépio mostra a presença da dualidade herói-deus tão importante na Grécia do século XIII aC, quando é enviado ao monte Pélion para ser educado por Quíron (o médico ferido).

Quíron trabalha e age com as mãos, ele era um cirurgião e grande médico que compreendia seus pacientes e utilizava o diálogo como um dos remédios.

Asclépio, que significa o “bom, o simples, o filantropíssimo” como discípulo de Quíron, desenvolveu uma verdadeira escola de medicina na cidade de Epidauro e

33

seus métodos eram, sobretudo mágicos preparando o caminho para seus brilhantes alunos, entre eles Hipócrates (460 aC) que era filho e neto de médicos aprendendo medicina na Escola de Cós, substituindo a ação generosa ou cruel dos deuses pela observação direta dos seus pacientes.

O centauro Quíron possuía a imortalidade e corpo meio cavalo, meio humano, vivia entre os homens e era um exímio médico, além de ensinar música, a arte da guerra e da caça. Após ser atingido, sem nenhum propósito, por uma flecha envenenada de Hércules que provocava fortes dores, sem matar, Quíron compreendeu que a melhor maneira de curar sua ferida era conhecer bem o ponto de sensibilidade. Ele sabia que essa ferida jamais se cicatrizaria, mas buscava uma melhor forma de viver com a dor, apontando para a gênese da doença, vivendo assim por longo período onde orientou vários curadores, entre eles Jasão e o próprio Asclépio.

Zeus, compadecido pela incansável luta de Quíron para viver ferido, trocou a imortalidade dele pela mortalidade do humano Prometeu, e o médico pode assim, morrer.

A partir deste mito é que entendemos como o arquétipo do médico ferido está presente em nossas vidas quando compreendemos que respeitar nossa condição humana é dar sentido mais profundo a parte que mais dói e que permanece doentia em cada um de nós. Cuidar e aceitar esse estado instalado é a capacidade que

temos de promover a cura em nossas vidas e caminhadas.

34

A dualidade era a marca de Asclépio, pois participava da natureza humana e da natureza divina simultaneamente, simbolizando a unidade. Em Epidauro, onde “residiu” historicamente, encontra-se o recinto sagrado do antigo Hierón, o deus da nooterapia, ou seja, da cura pela mente.

A cura: origem e significados.

Se pensarmos na objetividade da conceituação desta palavra, podemos atingir com eficiência um significado medicinal e deixamos de saboreá-la em suas diversas possibilidades. O ato de saborear uma palavra está envolto de histórias e sensações experimentadas no decorrer das buscas que realizamos rumo ao nosso desenvolvimento. Portanto, aqui traduzo – mui respeitosamente - nossa condição humana de entender o significado da cura nos espaços educacionais para além do senso comum da cura física conhecida do nosso cotidiano.

Num retorno a gênese da palavra na cultura hebraica, encontramos a cura como TERAFA, da mesma origem da palavra terapeuta, que significa simplesmente soltar nós, abrir-se, desbloquear o paciente que precisa alcançar a sua paz.

Paralelamente ao critério da paz, nos remetemos às múltiplas reflexões durante nossa jornada docente quando desejamos que nossos alunos e colegas professores soltem-se dos seus nós diante do inusitado.

Paz ao outro e paz a nós mesmos é o primeiro passo para a compreensão amplificada da cura, o que em Jung apreendemos “Conheças todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” Se for verdade que este primeiro entendimento da palavra cura é pacificar

35

nossas inquietações, então que sejamos críticos ao enfrentarmos a nossa própria inconstância nas descobertas do ato de curar o outro e/ou curar-se.

Quando nos deparamos com a origem latina da cura, a vemos como o sentido primitivo de ‘cuidado’, ‘atenção’, ‘diligência’, ‘zelo’. Também há o verbo curo, curare, de largo emprego, com o significado de ‘cuidar de’, ‘olhar por’, ‘dar atenção a’, ‘tratar’, utilizado amplamente neste texto, não nos esquecendo do termo médico onde cura foi primeiramente usado na acepção de ‘tratamento’, conforme se lê em Celsus (séc. I DC), neste caso o cuidado médico [ou do médico] é indicado para mudar o curso de alguma enfermidade.

Certa vez, atravessando um rio, a ‘cura’ viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e

começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado.

Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome.

Enquanto “Cura” e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo.

Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, dever receber o corpo.

Como, porém, foi a cura quem primeiro o formou, ele dever pertencer à cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de húmus (terra).³⁰

30 Fábulas de Higino, número 220. Goethe.

36

A evolução semântica da palavra cura, tanto em latim, como nas línguas

românicas, operou-se em várias direções, sempre em torno da idéia de ‘cuidar de’, ‘exercer ação sobre’, ‘tratar’.

Nossa busca pela compreensão do conceito passa historicamente por outras culturas e influências para que avancemos nos estudos sobre a metáfora da cura como cuidado. Dialogamos com Matos:

O pharmakon filosófico é o discurso terapêutico que busca a autarquia da alma e do corpo, o domínio da cor do corpo e da alma pela filosofia numa aproximação de Epicuro quando afirma que nunca se adie o filosofar quando se é jovem, nem (se) canse de fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma... A noção de felicidade, por mais indeterminada que seja, é objeto da filosofia e da medicina. Para os gregos, a ciência era a busca da justa vida e do bem-viver. 31

2- A Grécia e o conceito de Educação.

O que é adequado para cada momento? Quando falamos de cura, falamos de cada momento e se estou preso em mim mesmo, vejo o universo dentro do meu casulo... é a presença do medo que me aprisiona nele. (monja Coen, 2008)

31 Citação de Marilena Chauí no livro de Olgaria Matos Filosofia: A Polifonia da Razão. São Paulo : Scipione, 1997

37

O conceito de escola tratado aqui parte de um fragmento dos princípios da Escola Grega onde resgatamos a função e aplicação da Paidéia dos gregos e das rupturas históricas herdadas da Europa no conceito escola, e que até hoje influenciam nosso Currículo e nossa prática pedagógica.

Encontramos na sociedade grega, no século VI a.C, uma preocupação em evidenciar a educação como problema no desenvolvimento de seus jovens para a manutenção do “status quo” estabelecido, onde a literatura grega (poesia, tragédia, comédia) já trazia sinais de questionamentos do conceito de educação. Mais tarde ganha estatuto de uma questão filosófica com Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles.

Ao evidenciarmos o conceito da palavra paidéia (de paidos = criança) significando “criação dos meninos”, vemos o conceito aretê que o antecedeu e é mais adequado quando falamos da raiz da educação para os gregos, no sentido de juntar as qualidades físicas, espirituais e morais dos cidadãos, o que deu origem a um programa educativo que trabalhava com dois elementos fundamentais para a sociedade grega: a ginástica e a música: o primeiro tratava do desenvolvimento do corpo e o segundo do desenvolvimento da alma. Portanto aretê veio antes de Paidéia.

A partir do século V a. C, o objetivo era a formação do homem individual e cada vez mais se exigia algo da educação, com propostas de ampliar os estudos para a gramática, além da ginástica e da música.

38

Portanto, a escola aqui apresentada tem princípios gregos da Aretê e que nos interessará para avançar no tema e nas ações educativas da aplicação da metáfora na sala de aula, o que encontramos em Japiassu:

Exigimos mais luz a fim de conferir um sentido aos sinais do céu e às manifestações da condição humana.

Contrariamente ao ideal de permanência das coisas proclamado pelo Eclesiastes (“Nada há de novo sob o Sol”), precisamos reconhecer que o universo, desde a

noite dos tempos, não cessa de estar repleto de novidades: a evolução é cósmica, universal, não poupando nem mesmo o Sol. Portanto, o ideal clássico do equilíbrio cede o lugar ao estado atual de desequilíbrio, fonte de toda criatividade. 32

Não deixaremos de trazer a figura do professor da escola grega para entendermos alguns traços que nos mistificam até hoje e que constituem nossa prática. “Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade” e, neste trabalho convidamos o professor a uma revisão diante do espelho na busca de compreender seu próprio olhar e ver sua face que por muitos foi esquecida nas contradições autoridade-liberdade durante os desdobramentos da profissão docente. Num princípio de inconsciente coletivo, trazemos muito dos traços do pedagogo grego que era um simples escravo ou servo encarregado de educar as crianças e os jovens para o caminho do bem e da virtude grega, mas, não nos esqueçamos que esse mesmo personagem transportava uma pequena bagagem

32 JAPIASSU, Hilton. O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia. Rio de Janeiro : Imago, 2006. Página

79.

39

contendo alimentos e anotações, e com sua lanterna iluminava o caminho dos dois. Há relatos que esse pedagogo carregava a própria criança quando se encontrava cansada em suas caminhadas de sua casa às palestras.

Isso nos provoca a pensar num profissional que tem sua função primeira ou matriz pedagógica fincada na metáfora da iluminação de caminhos, no cuidado suave com seus aprendizes ou parceiros de jornada, tudo está na maneira como percebemos nosso entorno e nossa profissão.

Figura 5 : Pintura retirada da pintura de um vaso – Jovem acompanhado pelo seu pedagogo.

Com uma proposta de resgate a ancestralidade da profissão é que nos deparamos com o contraponto no relato da minha carreira docente como pesquisador e, simultaneamente formador de professores dentro do Senac São Paulo desde 2005. Vemos que toda a concepção de professorar nasce, então, destas relações com o meio e com as ações que apreendem em cada obstáculo de sala de aula; em cada situação exclusivamente projetada para cada um de nós.

40

Ser professora ou professor passa, em minha concepção, pelos cinco princípios Interdisciplinaridade Brasileira: espera, coerência, humildade, respeito e desapego, e ousa acrescentar a negociação como qualidade sine qua non no espaço da sala de aula. Para isso utilizo três dos dez dilemas descritos por Fazenda que mobilizam a formação de professores investigadores de onde me permito transitar no intuito de redescobrir minha maneira de ver a Escola e a Pesquisa:

Como reter histórias interrompidas?

Como estimular a leitura das entrelinhas?

Como legitimar a autoria do outro sem ferir nossa própria?

33

Os três dilemas aproximam-se da dimensão simbólica que trago como procedimento metodológico no decorrer da pesquisa e que têm como centro das transformações a ação desencadeadora de outras relações aparentemente encobertas, mas que estimulam nosso processo criativo diante dos imprevistos da vida, o que a Fazenda chama de “incidente crítico”.

O exercício de ouvir os professores é um sinal de conceber o renascimento da palavra viva em formas que defino como marcas individuais que habitam nos espaços educacionais.

Então, o conceito de professor que traremos neste trabalho fundamenta-se no sujeito que concebe sua profissão envolta de entusiasmo (primeira matriz

33 FAZENDA, Ivani. Transdisciplinariedad y Ecoformación: Uma nueva mirada sobre la educación. In

Contribuciones metodológicas de la interdisciplinariedad a transdisciplinariedad en la formación del profesorado.

Pág. 82.

41

pedagógica) e a transmite aos alunos e colegas a sua marca que se reconstrói diariamente.

Os grupos pesquisados foram distribuídos cronologicamente assim:

A. Junho/2006 – 25 professores do Senac São Paulo – Unidade 24 de Maio, São Paulo.

B. Março/2008 – 25 profissionais do Senac São Paulo de diversas áreas e diversas cidades do Estado

C. Junho/2008 – 8 docentes coordenadores do Senac São Paulo

D. Dez/2008 – 48 professores da rede pública de ensino de São Paulo

E. Fev/2009 – 52 professores do Senac São Paulo – cidade de Franca

F. Agosto/2009 – 23 professores da Escola Estadual Prof. José Manoel

A. Rosende e 26 professores da Escola Estadual Prof. Francisco Damante

Ressalto que o perfil dos professores dos grupos A, C, E é composto por profissionais graduados em diversas áreas do saber, geralmente bacharéis, com experiência em docência para um público juvenil e 80% com pós-graduação concluída. Todas as investigações ocorreram em salas de aulas do Senac São Paulo em horários de encontros pedagógicos propostos por mim ou pela gerência das Unidades.

Com relação ao perfil dos professores dos grupos B, D, F há diversas formações, principalmente licenciaturas, já que são docentes da rede pública de ensino. Neste cenário temos 45% com pós-graduação focada em áreas educacionais como psicopedagogia, artes, literatura ou matemática, entre outros. A

42

aplicação das técnicas ocorreu em salas de aulas das próprias escolas ou auditório cedido pelo Senac São Paulo em momentos de encontros pedagógicos onde ele (o Senac) patrocinou.

Contextualizando o Senac São Paulo

Com sua primeira Unidade instalada à Rua Florêncio de Abreu, centro da cidade de São Paulo em dezembro de 1946, o Senac São Paulo nasce com objetivos firmes de desenvolver pessoas e empresas usando, para isso, educação dirigida ao segmento de comércio e serviços.

Em março de 1947 já expandiu sua sede para outras cidades do Estado e apresentou seus primeiros cursos: praticante do comércio e praticante de Escritório para jovens de 14 a 18 anos. Aos maiores de 18 anos, Balconista de Tecidos, Calçados e Ferragens, Arquivista e Caixa Tesoureiro.

Com o propósito de infundir no “brasileiro a mentalidade econômica”, Brasília Augusto Machado de Oliveira Neto advogou pela causa social e, após assumir a presidência da Federação do Comércio do Estado de São Paulo em 1944, propõe com demais colegas, a criação de uma entidade capaz de promover a educação, o trabalho e a cultura, aí surge o Senac e o Sesc em 1946.

Hoje, o Senac São Paulo têm 63 Unidades e mais de 5.000 funcionários, considerada uma Instituição de renome nacional e internacional de formação de pessoas conscientes social e ambientalmente para o mundo do trabalho em constantes transformações.

43

No Senac coordeno o Programa Aprendizagem que tem como foco a orientação de jovens aprendizes que trabalham e estudam sob a Legislação 10.097 de 2000 34. Para que este programa ganhe vida há uma equipe em todo o Estado

que movimenta esta população de estudantes e empresas:

A Coordenação Estadual têm 06 pessoas na Sede (capital); 60 docentes coordenadores nas Unidades; 600 professores; 9.600 alunos e aproximadamente 3.000 empresas.

A observação das vivências realizadas com esses professores determinou o desenho da metodologia (como fazer) da pesquisa, o que entendo como a força do grupo numa construção compreensiva de que a escola está repleta de movimentos para a ampliação da consciência.

O grupo pesquisado de professores do Senac 35 São Paulo e de professores da rede pública de ensino do Estado, participou de atividades vivenciais denominadas técnicas expressivas na recuperação qualitativa dos depoimentos e atitudes dos docentes diante do paradoxo cura e doença nos espaços educacionais.

Dos relatos registrados à conclusão da ampliação de conceitos e significados

nas vidas dos pesquisados; das crenças individuais às ações livres dos julgamentos

34 Lei Federal que determina os direitos e garantias dos jovens trabalhadores com a bandeira da dignidade

juvenil. Todos os aprendizes registrados em centenas de empresas que são orientados pela equipe do Senac.

Ver mais em www.mte.gov.br

35 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo.

44

precipitados gerados por cronos 36, então parti para uma compreensão muito mais ampla da presença de kairós 37 num movimento de dois tempos simultâneos.

Oportunizar a audição nos resgates das histórias individuais dos professores com valores que se fundem na minha história formando um único mosaico colado por rejuntas teóricas que perpassam nossas caminhadas é possibilitar que diferentes vozes se fundam nas diversas descobertas realizadas sob o kosmos do Senac São Paulo.

Mais importante que traçar minha trajetória como aluno, professor e pesquisador é permitir a interlocução com os colegas de pesquisa nestes territórios que adentrei e vivi uma atitude de desapego das minhas teorias para a construção da metáfora que não é só individual, mas universal. Portanto os opostos indivíduo e universo transcendem a racionalidade ao se completarem.

Aporto em Furlanetto quando afirma:

Os opostos não podem ser unidos pela consciência racionalmente, mas apesar de ela não contar com recursos para fazê-lo, é capaz de pressentir sua importância vital. A união dos opostos, uma tentativa de alcançar uma síntese, não consiste em anular os

36 Cronos é um deus grego que corresponde ao deus romano Saturno. Ele é representado como velho homem de

cabelos brancos e barba longa. Cronos é filho de Urano (o mais antigo de todos os deuses) e pai de Zeus,

Deméter, Hades, Héstia, Poseidon e Hera. Era associado ao tempo pelos gregos. O mito diz que a esposa de

Urano era Gaia (deusa da Terra) e que cada vez que Gaia tinha um filho, Urano o devolvia ao ventre de Gaia.

Cansada disto, Gaia tramou com seu filho Cronos. Ela fez de seu próprio seio uma pedra em forma de lâmina e a

deu para Cronos. Cronos esperou que Urano, seu pai, dormisse e o castrou. Atirou a genitália de Urano no mar

de onde brotou Afrodite, a deusa do amor. Após isto, Cronos reinou entre os deuses, mas uma profecia dizia que

ele seria enfim vencido por um filho. Assim, ele passou a devorar seus próprios filhos. Até que a profecia se

cumpriu e Zeus o destronou auxiliado por Prometeu.

37 Na mitologia grega Kairós refere-se a um tempo com qualidade e eficácia; não se expressa por uma imagem

uniforme, estática, mas por uma idéia de movimento. Refere-se a uma experiência temporal na qual percebemos

o momento oportuno em relação a determinado contexto, objeto ou processo.

45

contrastes existentes entre eles, mas sim, uma tentativa de reuni-los momentaneamente em oposição. Esses encontros acontecem a partir dos símbolos, neles se realiza a tendência de reunir polaridades contrárias que habitam a psique, garantindo a presença viva de cada pólo em oposição. 38

38 FURLANETTO, Ecleide. Como nasce um professor? São Paulo : Paulus, 2003. Página 62.

46

JORNADA UM: PROFESSOR, MÉDICO E FILÓSOFO

No início da minha caminhada como professor (1991) pensava na transmissão de informações e no controle das variáveis das relações professor&aluno que surgiam durante as explicações das fórmulas, gráficos, deltas nas aulas de matemática na Escola Sérgio Viana e contava com recursos didáticos simples (livro, giz, lousa e caderno).

Outro ponto da personalidade daquele professor que se constelava impetuosamente era uma vontade de entender o processo de ensino -aprendizagem com significado para a vida dos jovens alunos. O que percebi rapidamente foi que a força motriz que impulsionava aqueles “ouvintes” não era o silêncio diante da autoridade, mas, uma possível abertura para um diálogo amistoso e fraterno.

Para Barbier:

A escuta sensível permite “compreender do interior” [...] É uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tomar forma. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. 39

39 BARBIER, René. Pesquisa-ação. Brasília : Líber Livro, 2004. Página 141.

47

Garimpei teorias e dialoguei desde a década de 90 com Célestin Freinet, Edgar Morin 40, Paulo Freire 41 e mais recentemente Carl Jung 42 – nesta ordem cronológica – o que para mim buscam a religação dos saberes numa perspectiva de recuperação das histórias de vida e compartilham um olhar de uma educação libertadora, sem isolar as polaridades da constituição humana.

O foco está nos aspectos da compreensão dos medos - que nos impedem ao progresso de nossas caminhadas - às ampliações do saber humano e as descrevo aqui na intenção de promover a essência graciosamente inacabada de cada um de nós na sutileza dos saberes e fazeres.

O uso afirmar que a palavra dos professores em seus discursos e eloquências dinamiza os efeitos de uma educação-próxima-de-nós, aquela envolta de diálogos que assumem os paradoxos como doença & cura. Há uma necessidade de aproximar esses discursos com a construção dos saberes e fazeres que unam a medicina e a filosofia num cruzamento na pergunta chave desta pesquisa: **a**

Educação pode curar as pessoas?

Assim inicio as jornadas com a compreensão da minha constituição como professor que pesquisa as possibilidades de recuperar a ancestralidade do ato de cuidar nas duas dimensões: cuidar de si mesmo e cuidar do outro.

40 Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, nasceu em Paris em 8 de Julho 1921. Pesquisador emérito do

CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia, realizou

estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É considerado um dos principais pensadores sobre a complexidade.

41 Paulo Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador brasileiro.

Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a

formação da consciência política. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia

mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

42 Carl Gustav Jung (Kesswil, 26 de julho de 1875 - Küsnacht, 6 de junho de 1961) foi um psiquiatra suíço e pai

da Psicologia Analítica.

48

O pedagogo de outrora e o médico do agora.

Neste sentido de pertencimento e coletividade é que pesquiso a metáfora da cura e encontro no pedagogo grego um símbolo do exímio “ouvidor” na constituição do outro, e que analogicamente trago à possibilidade de vislumbrar uma escola acolhedora quando percorro esta jornada envolta de saberes, fazeres e cuidados na afirmação da capilaridade da prática interdisciplinar brasileira, aproximando-nos do conceito de espaço discutido por Bachelard 43 quando afirma que *“todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa”*

Tanto na história da Educação, da Medicina ou da Filosofia, observamos os pontos comuns do cuidado, zelo e diálogo capaz de mesclar na perspectiva interdisciplinar brasileira com foco Antropológico, abrigando nossa pergunta permanente sobre a real aplicabilidade nas vivências da metáfora da cura tornandoas palpáveis, palatáveis e possíveis na sala de aula e na formação do professor.

Esta metáfora está sob a égide de um olhar compartilhado com outros pesquisadores ou Centros de Pesquisas que tratam à cura em suas mais variadas dimensões: física, emocional, psíquica, terapêutica ou social.

O exercício que realizei nesta jornada de escuta sensível com o Dr. Paulo de Tarso Lima e seu grupo de pesquisas no Hospital Albert Einstein; com o professor e físico Stephen Litte e com Luciano Laface que é professor de francês e estudante de Filosofia USP, é que compuseram graciosamente essa primeira etapa na construção

43 BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo : Martins Fontes, 1993. Página 25.

49

da metáfora, bastante próximo ao que Pineau expõe (1999) numa conferência no Brasil:

Muitas vezes, não temos tempo de refletir teoricamente sobre esses problemas de sentido, não temos tempo de tomar certa distância. Hoje nos é oferecida a oportunidade de refletirmos sobre o sentido, um tema nobre entre todos, normalmente propriedade exclusiva de especialistas: semânticos, semióticos, hermeneutas, epistemólogos, depois ou contra os filósofos, os moralistas e os teólogos. Como a maioria de vocês, não sou especialista em nenhuma dessas áreas. Sou quase obrigado a pedir desculpas por ter a ousadia de falar sobre esse tema. Penso que esta é a primeira audácia transdisciplinar que devemos ter: ousarmos abordar questões vitais, mesmo sem sermos especialistas. Não para tomar o seu lugar ou ignora-los, mas para não

deixarmos que nos impeçam de abordar essas questões vitais 44.

Organização Mundial da Saúde: conceito & reflexões

O primeiro conceito que aparece fortemente quando se trata do tema doença e saúde são os da Organização Mundial de Saúde (OMS) que em 1947 definiu saúde não apenas como a ausência de doença, mas como um perfeito estado de bem estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença.

Há diversos teóricos que contestam esse conceito, entre eles o psiquiatra francês Christophe Dejours que em 1984 nos questiona sobre a definição de

44 PINEAU, Gaston. O Sentido do Sentido. Caderno Educação e Transdisciplinaridade – Universidade de São Paulo. Página 32.

50

“perfeito estado”, explicando que na fisiologia encontramos que o corpo é movimento constante, renovação de fluidos, tecidos, etc, e que o corpo, de fato, só se encontraria em um “estado” quando estiver morto.

Ele também afirma que nossa vivência psíquica/emocional e nossa dinâmica corporal são experimentadas pela psicossomática e que literalmente a maioria de nossas doenças são causadas pelo desequilíbrio dessa vivência e da dinâmica onde, pois em sua visão “saúde é movimento”:

A saúde é antes de tudo uma sucessão de compromissos com a realidade; são compromissos que se assumem com a realidade, e que se mudam, se reconquistam, se redefinem, que se perdem e que se ganham. Isso é saúde”! 45

Medicina Integrativa: uma descoberta interdisciplinar

Não há como enraizar a dinâmica que envolve o conceito saúde, e por isso o ampliaremos com essa jornada que foi realizada com um encontro na Clínica Anima Medicina Integrativa e com Núcleo de Medicina Complementar e Integrativa do Hospital Albert Einstein, em São Paulo, sob a coordenação do Dr. Paulo de Tarso Lima onde discutimos uma ação de cura sob a ótica médica do cuidar e “libertar” os pacientes do medo da doença.

O diálogo mantido com o professor Paulo foi com o intuito de compreender a redescoberta humana do retorno ao ferramental de cura que nos é dado

45 DEJOURS, Christophe. Por um novo conceito de Saúde. In: Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, número

54. 1984, página 11.

51

biologicamente, é endógeno, e está presente em todos nós, bastando uma estimulação pelos médicos na relação com o paciente, por exemplo.

O professor Paulo (como gosta de ser chamado) utiliza o conceito de Medicina Integrativa (único médico da América Latina formado pelo médico Andrew Weil – um dos mentores da Medicina Integrativa) na abordagem da pessoa em seu todo – corpo, mente e espírito – incluindo vários aspectos visíveis e invisíveis no que tange o estilo de vida do paciente, valorando a neuroplasticidade humana em transformar a intenção em mudanças de mente para mudanças no corpo, e nos diz:

Não trata de uma ação onde o paciente esquece a doença, ele é convidado a perceber seu corpo, a ouvir seu ritmo como agente central no processo à saúde.46

Conduzir o paciente a “escutar” a dor e observar suas reações é uma atividade constante para esse grupo de Estudos e Pesquisas do Hospital em consonância com outras 42 Universidades Norte-Americanas e Canadenses, todas ligadas ao Consortium of Academic Health Centers for Integrative Medicine, com a missão de ajudar a transformar a medicina e o serviço de saúde através de vários

estudos científicos, os novos modelos do cuidado clínico e os programas educativos e inovadores que integram a biomedicina, a complexidade dos seres humanos e a natureza intrínseca da cura e da rica diversidade dos sistemas terapêuticos. Essencialmente este grupo de pesquisadores/médicos aplicam a diferença qualitativa na saúde dos pacientes em defesa de uma modelo integrativo no serviço de saúde, incorporando mente, corpo e espírito.

46 Entrevista realizada em março de 2009 na Clínica Anima de Medicina Integrativa e na visita ao grupo de

Estudos no Hospital Albert Einstein em abril 2009.

52

Retorno ao período da minha doença onde visualizei o cubo, o que chamo de viver a sensação de finitude e o processo de renascimento quando vislumbrei outras faces de um mesmo problema na tentativa de lançar para fora ou entender o sofrimento como um espaço de crise, amparado em DAHLKE:

A palavra grega crisis, além de crise significa também decisão, divórcio, discrepância, separação, julgamento, escolha e experiência [...] quando limitamos a crise ao seu aspecto negativo, como acontece amplamente no uso da língua alemã ou portuguesa, nossa visão do acontecimento fica limitada.⁴⁷

O Dr. Paulo de Tarso⁴⁸ explica:

Que no Hospital Albert Einstein articulado com o Consortium, há estudos em andamento de abordagem sistêmica médica que visa agregar o melhor da medicina convencional e da medicina complementar, estabelecendo um caminho de equilíbrio entre as diversas abordagens já existentes.⁴⁹

Nos Estados Unidos, o médico Andrew Weil, da Universidade do Arizona estabelece que a boa medicina é aquela que utiliza todos os tipos de terapias consagradas cientificamente, sejam elas oriundas da convencional ou de sistemas médicos tradicionais, isso é medicina integrativa.

⁴⁷ In As Crises da Vida, de Rudiger Dahlke, página 17.

⁴⁸ É médico e cirurgião pela PUCCAMP/SP. Mestre em Medicina pela USP. Membro The Nutrition Society –

Inglaterra; Society for Integrative Oncology – Estados Unidos. É coordenador do Centro de Medicina Integrativa e

Complementar do Hospital Albert Einstein, São Paulo.

⁴⁹ Entrevista concedida na Clínica Anima de Medicina Integrativa, abril 2009.

53

Os princípios da Medicina Integrativa (em negrito) aproximam-se do que chamamos de atitude interdisciplinar no descobrimento do melhor estilo de transpor a vivência do campo da medicina para a educação. Ouso acrescentar após os princípios da Medicina Integrativa a co-relação de abordagem interdisciplinar:

1- Parceria entre o paciente e o médico no processo de cura.

Acredito que isso é o primeiro ponto para a efetiva relação professor-aluno quando oportunizarmos a escuta e evidenciarmos a empatia na promoção de diferentes construções epistemológicas, praxeológicas e ontológicas.

2- Uso apropriado de métodos e terapias oriundos da Medicina Convencional e de Sistemas Médicos Tradicionais para facilitar o processo inato de cura. Neste ponto encontro a

interdisciplinaridade que recupera os conceitos e práticas tradicionais de ensino e aprendizagem avançando para outras dinâmicas e temáticas na recuperação da humanização na escola.

3- Consideração de todos os fatores que influenciam a

manutenção da saúde e o aparecimento das doenças, incluindo-se o corpo, a mente e o espírito, bem como a comunidade (suporte social). Dentro desta visão sistêmica é que acontece a integração dos opostos, a multifacetada construção da Interdisciplinaridade que promove a crença na formação dos professores no mundo. Com embasamento teórico em Jung, nosso

54
trabalho discute e vivencia o processo de individuação que permite a nós e aos outros a inteireza consciente do inconsciente.

4- Reconhecimento que a boa medicina deve ser baseada em boa ciência, devendo ser investigada e aberta a novos paradigmas.

A Interdisciplinaridade que estudamos no Brasil aporta os conceitos vindos de outras ciências ou campos epistemológicos referendados em outros Grupos de Pesquisas na França (CIRET), Canadá (CRIE) entre outros. Não há uma exclusividade ou uma teoria fechada ou concluída, pois é um processo natural de acolhimento as multiculturalidades.

5- Uso de métodos e terapêuticas naturais, efetivas e não invasivas, sempre que possível. Compreendo que durante uma ação interdisciplinar não há imposição de conceitos ou normas externas. Eles surgem no decorrer da prática e na ação do professor diante dos incidentes críticos que deslocam nossa metodologia a rever outras saídas e entradas.

6- Utilização de conceitos cientificamente atestados na promoção da saúde e na prevenção e tratamento das doenças. A pesquisa é interdisciplinar porque traz um olhar para os campos da educação, da medicina e da filosofia num intuito de resgatar suas ancestralidades na Grécia. Especificamente este trabalho traz os conceitos da Psicologia Analítica na construção da metáfora da cura.

55

7- O estabelecimento de uma abordagem transdisciplinar e transcultural comprometida com o processo de autoconhecimento e desenvolvimento. Na Interdisciplinaridade Brasileira podemos ouvir Bach, saborear Jung, cantar Callas, dizer Piaget, gritar Morin, ler Heidegger e morrer de amores por nossa capacidade infinita de auto-cura. Isso é transcender nossa maneira unilateral de ver o mundo e a nós mesmos.

A Atenção Plena: uma possibilidade de praticar o silêncio

O professor Paulo me apresentou o professor Stephen Litte (físico irlandês que mora no Brasil há 14 anos) que trabalha com o princípio da Atenção Plena elaborado pelo Americano Jon Kabat-Zinn, fundador do Centro de Atenção Plena em Medicina, Cuidado de Saúde e Sociedade, na Universidade de Massachusetts.

Nossa conversa que durou duas horas trouxe um significado científico e prático a minha pesquisa da construção da metáfora da cura quando perguntei: A Educação pode curar as pessoas? Todo o trabalho de Kabat-Zinn está nas interações mente/corpo na cura, nas aplicações clínicas de treinamento de meditação atenta da dor crônica e nas desordens provocadas pelo estresse, tanto em hospitais, clínicas, empresas e porque não, escolas.

Stephen explica que os quatro princípios da Atenção Plena descritas por Kabat-Zinn são:

56

- Prestar atenção
- No momento presente
- Intencionalmente

· Sem julgar

Ele ressaltou:

É necessário, atualmente, viver as sensações primeiras e os sons do nosso corpo que são intrínsecos, transformando a dor que faz parte do processo da doença numa experiência secundária do sofrimento encontrando a brecha do silêncio interior.⁵⁰

Neste momento lembramos de alguns critérios das atitudes interdisciplinares com acréscimo de outras: esperar, respeitar, ousar, desprender, avançar, negociar, ser e cuidar.

Do conceito de atenção plena é que posso avançar numa metodologia de formação de professores que valoriza o silêncio e o experimenta nas vivências das sensações, ou seja, todos os sons, aromas, imagens e gestos são explorados num movimento kairótico, onde o tempo não é a força de exploração dos símbolos.

Dr. Stephen explica:

Para viver a atenção plena temos que saboreá-la e para isso poderíamos usar as uvas passas como objeto de trabalho. Todos estariam de olhos fechados e um

⁵⁰ Entrevista realizada no Hospital Albert Einstein após encontro com médicos da Oncologia, abril 2009.

⁵⁷

mediador entrega uma uva passa a cada integrante do grupo e vai discursando sobre seu formato, seu aroma, seu sabor... sem comê-la durante 10 ou 15 min. Após exaurir todas as possibilidades de desejar a uva é que o mediador permite sua degustação. Assim as pessoas começam a viver um tempo que não é cronológico, e uma intensa sensação de descobrir uma forma diferente de se alimentar, valorizando cada ato.

Ele conta também:

Que a respiração precisa ser percebida em nosso cotidiano tão agressivo. Para isso o grupo recebe um canudo de refrigerante e passa a respirar por ele diretamente em suas bocas. A sensação primeira é de falta de ar, mas, com a condução adequada do mediador, os participantes vão sutilmente reaprendendo a respirar com o mínimo de oxigênio necessário para nossa sobrevivência. Aqui há um equilíbrio entre quantidade e qualidade e uma sensibilidade diante da importância do ar.

Nestes centros de pesquisas médicas há uma oportunidade de acolher os contrários da experiência da dor e do estresse. A primeira maneira é lutar, fugir ou congelar, mas se praticarmos a Atenção Plena, encontramos uma segunda maneira de lidar com a situação da aparente falta de saúde que é a compreensão de que ela pode ser temporária.

Dr. Stephen ⁵¹reforçou:

⁵¹ Irlandês, físico e budista ordenado. Recebeu treinamento formal no Breathworks Centre for Pain em

Manchester, Inglaterra. Faz parte da equipe de Núcleo Anthropos na UNIFESP.

⁵⁸

Ao interiorizarmos a Atenção Plena não ficaremos em estado de “profunda” meditação, é possível voltarmos a pensar na respiração e na condição de paciente envolto de seus medos. Não é viver a adrenalina do “carpe diem” onde podemos tudo e não pensaremos no amanhã, é

simplesmente pensar “ONDE ESTOU” e “QUEM SOU”
nessa condição.

Hoje compreendemos que a resposta para aquela pergunta não é leve nem tão pouco confortável em sua descrição, apenas permiti encontrar brechas que nos impulsionam para os quatro pontos da “Atenção Plena” ao ampliarmos significativamente nossa maneira de ver o mundo e a escola, minha fonte de pesquisa.

Se os espaços de fala e escuta devem principiar redescobertas de nós mesmos, então é possível encontrarmos espaços curativos na escola que precisam ser estimulados por professores e alunos, essa é a intenção quando aproximamos a escola da clínica médica.

Se Paulo Freire diz que “o mundo não é, está sendo” e Jung traz a força criativa nos reveses da vida como a construção do Self, então, então constato nestas primeiras entrevistas que os processos de finitude e renascimento acontecem a todo o instante em que a mudança se faz necessária, não importando o “como” ela será vivenciada.

Costumamos abordar com os professores as sucessivas reconstruções dos sistemas de crenças ou mitos pré-estabelecidos que os impedem às libertações
59

epistemológicas ou metodológicas diante desses sons, aromas e movimentos que a escola tem.

O quanto de nós está preso num sistema equivocado de educação sem que percebamos que nossa única missão como professores é libertar o outro para que descubra seu potencial criativo escondido, que está muitas vezes na postura docente a essencialidade em viver a autonomia do outro e de si mesmo, em atos heróicos ou subversivos. Entendamos a subversividade como proposta de aplicar com ousadia os conceitos de viver bem e acolher as polaridades.

A Filosofia como ponte entre o Mítico e o Científico

Durante algumas aulas de Filosofia com o professor LAFACE 52 (2008 e 2009) é que pudemos estabelecer uma ponte entre o mito e a ciência quando nos aportamos nos filósofos pré-socráticos que buscavam desmistificar a condição unilateral de momentos de ira ou bondade dos deuses gregos.

Não é possível aportar o símbolo da cura sem perguntar aos filósofos sua maneira de enxergá-la, e em cada encontro com o professor, fui conduzido a pensar historicamente sobre os princípios gregos do amor à sabedoria e os mecanismos de organização de suas cidades que desenhavam seu modo de ser e agir.

Ao perguntar sobre o papel da escola que cura, Laface enfatiza:

52 É professor de Francês e estudante de Filosofia na Universidade de São Paulo.
60

Não há como falar de medicina ou de escola sem conhecer os gregos. Não é interessante esmiuçar somente o mito de Quíron e depois discutir Hipócrates, há que se considerar os pré-socráticos como os primeiros que buscavam explicações nas coisas da natureza e das relações humanas sem temer os deuses. 53

Assim percebi que a ponto mito -ciência é fundamental para avançar neste trabalho que se constrói nas jornadas. Ao entender que o conceito de cura é inconcluso por natureza, pois independentemente de cada época, ele ainda será nossa companheira dentro ou fora dos muros da escola.

Quando evidenciamos que a medicina na Grécia surgiu no centro das primeiras escolas filosóficas, como o pitagorismo, encontramos em Alcmeón de Crotona,⁵⁴ pré-socrático dos séculos VI-V a.C. Ele foi médico, filósofo e astrônomo que escreveu Peri Physeos (Da natureza), o livro mais antigo de medicina grega que foi conversado em fragmentos por Galeno ⁵⁵ e Plutarco ⁵⁶. Neste livro é que se tem a origem da teoria dos humores, posteriormente retomada por Hipócrates, onde a

saúde do corpo está no equilíbrio entre os humores: bile negra, bile amarela, sangue e pituíta.

Alcmeon sustentava que o que estabelece a saúde é o equilíbrio dos poderes: úmido e seco, frio e quente, amargo e doce, e os demais. Pelo contrário, a

53 Conversas com prof. Luciano Laface durante aulas de Filosofia e Francês. Ele é um grande perguntador e me

conduz na revisão das escritas e da forma que observo o mundo como pesquisador em formação. Esses diálogos acontecerem em algumas aulas em 2008 e outras em agosto 2009.

54 Foi um dos mais importantes discípulos de Pitágoras (570 a 497 aC). Dedicou-se às investigações das ciências

naturais e realizou a primeira dissecação de um cadáver humano. A frase: Das coisas invisíveis têm clara

consciência os deuses, a nós enquanto humanos, nos é permitido apenas conjecturar.

55 Estudou medicina em Pérgamo, colônia romana, e foi médico (129-200 aC) dos gladiadores em Roma.

Cuidava do filho do imperador Marco Aurélio. Dedicou-se a descoberta de medicamentos e farmacologia.

56 Viveu entre 45-125 a C e foi filósofo e prosador grego. Estudou na Academia de Atenas fundada por Platão.

Escreveu mais de 200 livros sobre filosofia, religião, moral etc.

61

supremacia de um deles é a causa da doença, pois a supremacia de qualquer um é destrutiva.

Com o objetivo de demarcarmos o momento histórico da passagem do mito para a filosofia, utilizaremos o pré-socrático Tales de Mileto e faremos uma contextualização para que a jornada continue.

Anos de 585 a 400 aC com a previsão de eclipse por Tales é que se inaugura o período dos primeiros problemas da filosofia no intuito de aprimorar o pensamento sobre os homens com relação as coisas do mundo na observação das coisas dos céus, dos astros, das idéias.

Durante a leitura dos textos de Marilena Chauí, Laface complementa que o período onde Tales e os primeiros filósofos viveram foi o da Grécia Arcaica (fim do século VIII ao início do século V):

Neste período nasceram e viveram os primeiros filósofos de que se tem notícia: Tales, Anaximandro e Anaxímenes.

Em que, afinal, eles se diferenciam de poetas como Homero e Hesíodo? Alguns filósofos desse período escreviam poesias, mas em que medida elas são diferentes das anteriores? Os primeiros filósofos são também os primeiros gregos a escreverem em prosa.

Seus escritos, apesar de inspirados nos mitos, rompem com estes ao não atribuírem, por exemplo, o trovão à ira de algum deus, como faziam os poetas. Marilena lembra que os próprios mitos já eram estágios da aproximação dos deuses e dos homens, do divino e do profano, de qualquer forma, o surgimento da filosofia é marcado pelo

62

fato de que a interferência dos deuses nos assuntos da natureza (*phýsis*) e da cidade (*polis*) foi radicalmente diminuída. Poderia-se perguntar, então, o que colocaram no lugar? Por qual razão (em grego, *logos*) o fizeram? Ou ainda, como se explica a maneira em que esses homens passaram a enxergar o mundo? Como eles mesmos explicaram a sua maneira de explicar o mundo? Ou ainda, e muito mais profundamente, por que se lhes adveio – a

estes homens – o simples fato de que era preciso explicar, dar uma razão, ao que dizem? Como é que eles inventaram a atividade que chamamos hoje de pensamento, e de qual instrumento se serviram para isso?

E assim percebi, através da história e das conversas com Laface, que as tentativas de aproximar o homem de sua constituição primeira de agente que altera, interage ou nega os acontecimentos se faz presente em cada instante.

A proposta de Tales de Mileto era produzir uma aproximação deuses-homem sem que isso alterasse a divindade de um em detrimento do outro, movimento muito próximo do que é realizado neste trabalho quando aproximo o princípio da cura que é inata ao ser humano daquilo que ele produz em seu cotidiano escolar – uma parte do mundo do professor, meu interlocutor-mor.

Os símbolos que recolho nesta primeira jornada onde aproximo o médico do filósofo estão ancorados em Jung:

63

O inconsciente está em constante atividade, e vai combinando os seus conteúdos de forma a determinar o futuro. 57

57 JUNG. Carl. Psicologia do Inconsciente. Página 106.

64

JORNADA DOIS: DIÁLOGOS COM A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA

Não tratarei aqui do aspecto histórico da Interdisciplinaridade, mas, afirmarei com Fazenda, 1996, que ela é uma “categoria de ação” tanto na compreensão ampla da palavra como nos resultados que esta produz. Os grupos pesquisados foram convidados a pensar estratégias de ação em seus espaços escolares utilizando-se, também dos “óculos” da Pedagogia Simbólica Junguiana, como propõe Carlos Amadeu Botelho Byington:

Aprender somente coisas nos mantém no literal e no profano. Aprender amorosamente o significado das coisas ligadas ao Todo Individual, Cultural e Cósmico faz-nos cultivar a transcendência e vivenciar a dimensão do Sagrado por meio do simbólico. 58

A pergunta que impulsiona esta pesquisa: A Educação pode curar as pessoas? Nasce do exercício de aproximar as propostas de Fazenda e Byington na dialética teoria e prática com um foco no autoconhecimento do professor em sua formação cotidiana, arremessando-nos para uma compreensão mais ampla dos espaços educacionais de cura.

Portanto, na mesma estrutura de análise proposta para “dissecar” cada palavra ou conceito em cada capítulo, ousou conceituar a Interdisciplinaridade no intuito de aprofundar-nos em cada item e posteriormente reconstruí-lo, mesmo sabendo que ela é fluida como o pensamento, o que em Rousseau encontro:

58 BYINGTON. Carlos. Pedagogia Simbólica Junguiana. Página 24.

65

O homem não começa facilmente a pensar; mas, assim que começa, não pára mais. Quem já pensou pensará sempre, e, uma vez exercitado na reflexão, o entendimento já não poderá permanecer em repouso. Poder-se-ia, pois, acreditar que faço com ele demais ou demasiado pouco, que o espírito humano não é por natureza tão pronto a se abrir e que, depois de lhe ter dado facilidades que ele não tem, mantenho-o por um tempo longo demais inscrito num círculo de idéias que ele deve ter ultrapassado. 59

Há uma complementaridade do que foi vivido e visto no passado da escola, como visto na Grécia, e que agem diretamente nos currículos pré-estabelecidos de hoje, o que entendemos ser a pesquisa interdisciplinar uma condição de promoção do diálogo com o que está posto e com o que está se constituindo dentro de um espaço educacional vivo e multicultural que atuamos.

Interdisciplinaridade é a capacidade de promover eficazes (1) integrações entre opostos (2) – teoria & prática; ego & outro; partes & todo; num constante ato de despojamento (3) de qualquer um dos pólos num permanente entrosamento com aquilo que fazemos (4), refletimos (5) e somos (6).

1. Eficaz: que produz efeito; eficiente; que dá bom resultado.

O que dá margem para uma atitude basilar na

interdisciplinaridade brasileira da professora Fazenda: a negociação. Uma negociadora ou um negociador será

59 ROUSSEAU. J.J. Emílio ou da Educação. 3ª edição. São Paulo : Martins Fontes, 2004. Páginas 355 e 356.

66

capaz de observar um ambiente turbulento e agir de forma sutil, mas coerente, diante das questões perguntas que movimentam a escola e a sala de aula, isso reflete no poder de negociação que uma professora e um professor interdisciplinar é capaz de desenvolver com seus alunos e pares.

2. Opostos: situado em frente; fronteiro; contrário; contraposto. Os professores interdisciplinares são convidados a acolher os opostos e viver a dualidade em viver o homem no mundo frente ao educador que professa, observando ambos os lados de um mesmo problema, num crescente questionamento de elaboração conceitual e prática, pois o importante é perguntar.

Encontramos neste movimento as atitudes e os elementos transformadores da Interdisciplinaridade brasileira: o desapego e a ousadia.

3. Despojar: espoliar, privar da posse; desapossar; despirse.

Atitude de humildade diante dos objetos de estudos.

Ao vivenciar os lados e as situações adversas ou os incidentes críticos que nos deslocam para outras perguntas, os professores interdisciplinares apostam na providência da aproximação de posições aparentemente adversas, mas com grandes afinidades em suas formas – é ler nas entrelinhas. Constatamos no decorrer da

67

pesquisa que há o princípio da transcendência quando este professor desloca seu olhar carregado de concepções e fórmulas pré-concebidas para articulá-las em meio de um turbilhão de idéias e concepções do outro.

4. Fazer: dar existência ou forma a; criar; construir; edificar.

Esta ação está intrinsecamente relacionada às crenças dos professores interdisciplinares. A ação corajosa de criar e recriar os espaços educacionais numa busca fluida de ordem prática, valorando à questão praxeológica da interdisciplinaridade. O fazer é criativo e a ação é atuar diariamente com os pontos de luz e sombra que a vida dentro da escola reflete em nossas retinas.

5. Refletir: espelhar; retratar; revelar; dar a conhecer;

meditar. Ao relacionarmos a reflexão com a espera consciente, entendemos o princípio norteador da transformação que nasce durante o processo educacional. Esta é a questão epistemológica da interdisciplinaridade, onde saber se modifica em sabedoria.

6. Ser: a qualidade ou modo de existir. O processo de mudança atitudinal dos professores interdisciplinares passa pelo viés do autoconhecimento, da construção

68
teórica individual e da presença dos níveis de realidades presentes nos espaços educacionais, onde ensinar e cuidar são entrelaçados para desencadear seus alunos e seus parceiros numa abertura diante da pergunta. Esta é uma questão ontológica da interdisciplinaridade.

No exercício de fragmentar um conceito, percebo que ainda estamos muito aquém de promover uma pesquisa interdisciplinar, pois esse movimento de fragmentação pode desencadear o imediatismo nas respostas e resultar numa ação de “juntar disciplinas” ou “conceitos” simplesmente.

A Interdisciplinaridade que anuncio neste trabalho está além do meu olhar de pesquisador, ela interage com níveis até então desconhecidos por nós: o micro e o macro; o visível e o invisível; o estático e o fluido da ação docente, pois nestes encontros com o GEPI e com as mediações de Fazenda, há sempre algo a rever ou a questionar: tudo é movimento na Interdisciplinaridade.

Com aporte em Fazenda:

Neste sentido, a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade do homem enquanto ser do mundo. Se assim não for, teremos uma multidisciplinaridade. A humanidade está toda por fazer-se. Não teremos jamais parado de falar. Toda obra é aberta. 60

Num diálogo com SEVERINO:

60 FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual o Sentido? Página 39.

69

E a questão básica, a meu ver, é a da relação do conhecimento com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto. 61

As três lógicas da Interdisciplinaridade descritas por Lenoir.

Compartilho com Lenoir 62 quando afirma que a “interdisciplinaridade é como uma esponja que absorve vários conceitos” e com isso descreve três lógicas sobre ela, diante de tantos outros entendimentos em todo o mundo.

Se a compreensão americana está ligada a funcionalidade em “juntar disciplinas” e com isso garantir o nascimento de uma terceira disciplina com características das duas anteriores, por exemplo, biologia e medicina resultando em bio-medicina, então, teremos um lógica própria do empirismo e da necessidade característicos da cultura anglosaxônica.

Outra lógica está relacionada aos formatos da condução do conhecimento humano na sociedade francófona, onde se considera a síntese, antítese e a tese como princípios da ciência e do desenvolvimento epistemológico que garantirão a permanência do “pensar” mais do que “fazer”.

61 SEVERINO, Antônio J. In Didática e interdisciplinaridade. FAZENDA, Ivani (org). 11ª edição. São Paulo :

Papirus, 1998. Página 33.

62 LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições

culturais distintas. Mimeo, 2004.

70

Em 2008, durante o encontro sobre Educação em Marrocos, na cidade de Marrakesh, conversei com o professor Anderson Araújo, aluno de doutorado da Universidade de Sherbrooke, Canadá, que diante da minha pergunta: O que é

Interdisciplinaridade para os canadenses, ele responde:

Estudamos as intervenções educativas dentro das

disciplinas e temos a Interdisciplinaridade como

metodologia para que as elas ocorram. E

compreendemos que há uma intencionalidade de

transcender a disciplina, mas, sem abandoná-la em prol

de algo externo. 63

Outra questão que lancei durante nosso diálogo foi: Por que só se discute a violência na Escola e poucos ou raríssimos pesquisadores elegem a cultura da paz como objeto de pesquisa?

E ele responde:

Porque, disciplinarmente é mais fácil cercar o problema

violência do que adentrar no campo da paz. Isso em

termos quantitativos. Como quantificar a paz num

ambiente escolar?

O que me deu subsídios para compreender que é mais fácil, numa pesquisa

quantitativa ancorada na ciência moderna - que controla todas as variáveis - cercar a

palavra doença, por exemplo, o número de afastamento de professores por

questões de doença ou o número de professores agredidos física ou moralmente por

63 Durante o XV Congresso Mundial de Ciências da Educação, em Marrocos, 2008.

71

alunos ou vice-versa. Será que continuaremos valorando um único pólo das

questões paradoxais num reforço destrutivo das relações humanas?

Uma terceira possibilidade que se desponta nas considerações de Yves

Lenoir é a Interdisciplinaridade Brasileira que resgata a funcionalidade (ancorada na

disciplinariedade) e a epistemologia que legitima a ciência e o conhecimento, mas

considera incessantemente que no cerne desta constituição está o ser docente

como valoração motriz das bases antropológicas estudadas no Brasil por Fazenda,

legitimando sua dýnamis focada no homem.

Contribuições Epistemológicas de Japiassú

Há uma questão nuclear no livro Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber

(1960) de H.Japiassu que propõe uma metodologia que ainda hoje não foi cuidada,

onde encontramos um confronto de filosofias de razões fechadas (onde apenas a

escrita é importante) e as filosofias de ação em movimento, criando uma separação

que estimula escolas e grupos numa “onda” de ostracismos epistemológicos.

Entendemos que esse apelo de Japiassu já apontava para uma abertura ao

diálogo em busca de um entendimento entre áreas ou setores do conhecimento que

teimam excluir-se e, conseqüentemente, fragmentar-se. Essa atitude já funciona

como um marco rumo a uma Interdisciplinaridade Brasileira com matriz no homem e

suas relações.

Diante de todas as propostas descritas neste capítulo e após uma palestra

proferida por Japiassu na Pontifícia Universidade Católica em 2007, afirmamos que

72

já é possível pensar numa Pesquisa Interdisciplinaridade Brasileira (PIB) onde há

uma conjunção de teoria, prática e ser e onde há princípios de acolhimento das

intuições e transcendências que podem se constelar como uma diferente. Japiassu traz um olhar que nasce da dúvida e alimenta-nos de incertezas quando vivemos a Interdisciplinaridade:

Aceitar uma Razão aberta implica admitirmos, como racionalmente necessária, sua desdivinização: só uma razão absoluta, fechada e auto-suficiente é tão intolerante que não consegue dialogar com o a-racional, o irracional e o supra-racional. Por isso, a transformação de nossa sociedade é inseparável do auto-ultrapassamento da Razão. Quer dizer: a mentalidade interdisciplinar, não somente nos ajuda a desmontar metodicamente o velho edifício da “razão fechada”, fonte de “verdades” acabadas e absolutas, de visões dogmáticas e moralistas do mundo que alimentam os renascentes integristas e fundamentalismos, mas constitui um fator decisivo para nos libertar do medo, inclusive do medo de nossos próprios desejos. 64

64 JAPIASSU, Hinton. O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia. Pág. 57
73

JORNADA TRÊS: A PRESENÇA DA PEDAGOGIA SIMBÓLICA JUNGUIANA

Se o caminho se faz ao caminhar, então é com Jung que a saúde se conceitua como uma contemplação do bem estar corporal e psíquico, o desenvolvimento e a adequação do sujeito à sua realidade, à sociedade e ao seu encontro com o Self. Para ele, primeiramente trata -se da pessoa e não da psique doente, pois o homem é um ser integral e o estudo das polaridades mente e corpo tem finalidade de estudar essa trama de complexidade que compõe esse homem aqui representado pelo professor e suas interações com o mundo.

Então a doença é compreendida como resultado de um desequilíbrio no modo do funcionamento desse professor, onde é encontrada a dor e o sofrimento como um alerta da necessidade de mudança e a tentativa de reequilíbrio ou reorganização, o que identificamos como cura. Portanto, os acordos que estabelecemos conosco no decorrer do nosso processo de evolução nos remetem a constantes revisões sobre um retorno a nossa existência, uma vivência criteriosa com a sombra e a luz e nosso posicionamento diante desses questionamentos.

Jung dizia que :

Está na natureza da vida apresentar obstáculos aos seres humanos, às vezes na forma de doença, e esses obstáculos, quando não excessivos, nos fornecem oportunidades para a reflexão sobre formas impróprias de adaptação do ego, de modo que tenhamos uma oportunidade de descobrir atitudes mais adequadas a

74
fazer os ajustes, mesmo que sejam limitadas por um período de tempo e manifestando-se posteriormente. 65

Ele traz em suas descobertas o Inconsciente Coletivo como estrutura de significados e reconhecimento das polaridades ego-outro. Segundo ele, o inconsciente coletivo é a camada mais profunda da psique e constitui-se dos materiais que foram herdados da humanidade.

É nesta camada que trabalhamos nesta pesquisa, onde existem os traços funcionais como imagens virtuais, comuns a todos os seres humanos, o que nos permite lidar com as singularidades dos professores, envolta numa coletividade da função do educador que cuida, já que é nessa camada do inconsciente que todos os humanos são iguais.

A existência do inconsciente coletivo não depende de experiências

individuais, como é o caso do inconsciente pessoal, porém, seu conteúdo precisa das experiências reais para expressar-se, o que Jung chamou de arquétipos a estes traços funcionais do inconsciente coletivo. Há uma transferência quando estou autor ou pesquisador de quando sou, assim como me vejo nas entrelinhas dos textos alheios, e ao mesmo tempo me reconheço na transparência dos meus atos e escritos presentes nesta jornada que passa pela Psicologia Simbólica Junguiana, pelas vivências na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica e as conversas com Dr. Carlos Byington, mestre da minha orientadora de Mestrado Ecleide Furlanetto que discute as dimensões simbólicas na formação de professores.

65 Ver dicionário crítico junguiano.

75

A Psicologia Simbólica sob a luz de Jung aplicada nos espaços educacionais e suas contribuições metodológicas.

Minhas reflexões do cotidiano escolar nos últimos anos 66 apontam para a necessidade do acolhimento dos símbolos em suas múltiplas formas e nuances. Ao lançar a pergunta se a Educação pode curar as pessoas, imediatamente surgem outras duas: De que maneira meus alunos aprendem? e Como reaprendo o tempo todo sem perder a meta estabelecida pelo Currículo da Escola?

Hoje entendo que as impressões que surgem na sala de aula são observáveis quando avaliarmos seus efeitos reais aplicados durante o processo de ensino e aprendizagem num convite à compreensão da importância da Psicologia Simbólica Junguiana que aporta os arquétipos 67. Amparados por Jung, entende-se que os arquétipos ampliam o olhar do pesquisador diante dos símbolos aparentes, ou seja, os arquétipos não são observáveis em si, só podemos percebê-los através das imagens que eles proporcionam.

Essas imagens expressam não só a forma da atividade a ser exercida, mas também, simultaneamente, a situação típica no qual se desencadeia a atividade, o que nos permite observar os aspectos do consciente e inconsciente dos professores pesquisados e de suas imagens da educação transformadora na vivência da metáfora em sua totalidade, o que nas palavras de Gauthier:

66 Reforço que minha experiência docente iniciou-se em 1991 nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo

onde percebeu a co-responsabilidade docente numa didática diferenciada, capaz de aproximar conceitos, afetos

e atitudes, utilizando-se de um a intuição de pesquisador que intervém nos processos diretamente.

67 Jung descreveu os arquétipos (arqué significa primordial) como as matrizes do Inconsciente Coletivo da

espécie humana (Jung, 1934a)... Os arquétipos expressam, pelas polaridades dos símbolos, as raízes do Ego e

do Outro de forma ainda indiferenciada. (vide p. 36, Carlos Byington).

76

A metáfora é intimamente ligada ao processo de raciocínio abdução: ela cria elos entre áreas heterogêneas da realidade; através desses elos passam emoções e sensualidade. Geralmente, esses elementos estão explicitamente agindo nas pesquisas qualitativas, mas temos dificuldades em analisá-las. É possível afirmar que para nós, pesquisadores em educação, a metáfora é a via real em direção ao implícito da vida cognitiva dos sujeitos de nossas pesquisas e à compreensão da nossa relação com esses sujeitos. Somos principalmente caçadores de metáforas, na fala e nos silêncios de nossos parceiros em pesquisas. 68

Todo este trabalho está ancorado no acolhimento dos símbolos que emergem das relações professor-metáfora (professores e professoras da rede pública e

privada da Educação, na cidade de São Paulo), permitindo-nos que o diálogo seja permanente e o processo de “cura” 69 uma atitude constante no trânsito entre as polaridades ego-outro ao buscarmos o retorno desse professor que inseparável do mundo como princípio do processo de “cura” – o que chamamos de sagrado da cientificidade – e o que nos dá embasamento para repensarmos a educação num movimento atemporal.

A Pedagogia Simbólica Junguiana criada por Byington.

Durante as aulas na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, em 2007, encontramos o prof. Carlos Byington e sua proposta de acolher os símbolos na 68 GAUTHIER, J.Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas. Revista

Brasileira de Educação. Página 135.

69 Utilizamos o conceito de cura (sorge) de Martin Heidegger para acentuar as realizações concretas do exercício

do ser-no-mundo como sinônimo de cuidado, mas o procedimento metodológico está intrinsecamente em Jung.

77

educação para favorecer o aprendizado com significados para a vida, numa opção para diminuir o desinteresse dos alunos com aulas repetitivas e sem vida.

Utilizamos nesta pesquisa uma linha de ação que discute a pedagogia exclusivamente racional que exclui a emoção, numa sincronia com Jung que nos convida a pensar que :

Observamos a força motriz que facilita esse aprendizado “amoroso” quando recolhemos e interagimos as quatro funções da Consciência: pensamento, sentimento, intuição e sensação com as duas atitudes indispensáveis para a constituição da psique humana: extroversão e introversão (Jung, 1921).

Durante as aulas na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, o prof.

Byington permitiu que eu aplicasse as duas técnicas que criei: Mandalas e Mosaicos Investigativos. Lá pude observar o movimento – o kosmos do grupo - composto por profissionais das áreas de Psicologia, Psicanálise, Medicina entre outras, diante dos símbolos.

Iniciamos as aulas com leituras sobre os três primeiros arquétipos discutidos nas aulas anteriores, matriarcal; patriarcal e alteridade, e constatamos que ao optarmos pela contribuição metodológica da Pedagogia Simbólica, reafirmo o que Byington propõe como:

Uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida: corpo, natureza, sociedade,

78

idéia, imagem, emoção, palavra, número e comportamento. Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração, e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado. 70

O grupo que estudou o texto do arquétipo matriarcal trouxe símbolos que se concretizaram durante a atividade dos mosaicos investigativos ao utilizar mini cartões coloridos e suavemente dispostos no painel construído no chão da sala de aula, parecido com um grande quebra-cabeça medindo 2mx2m. As palavras-chave do texto escrito pelo próprio Byington estimulavam as funções imagéticas presentes no inconsciente de cada aluno, reforçando a presença do arquétipo que traz a corporeidade nas relações homem-mundo. No padrão matriarcal somos invadidos

pela fala, por gestos, posturas e olhares permitidos para nossa sobrevivência, onde não há ordens vindas de cima para que as coisas aconteçam. Byington afirma que:

É importante reconhecermos que o resgate do padrão matriarcal no ensino o enriquece extraordinariamente com prazer, espontaneidade, sensualidade, intimidade, ludicidade, sentimento e intuição, exatamente por trazerem o subjetivo de volta ao aprendizado. 71

Na posição de mediador da vivência dos mosaicos, pude perceber que até a construção conjunta do painel estava estritamente ligada aos gestos e falas dos colegas, ou seja, no painel matriarcal havia uma negociação e um aconchego sem “chefes”, o que não era notório no painel do arquétipo patriarcal.

70 In A construção amorosa do saber, página 15.

71 In A construção amorosa do saber, página 169

79

Como descrito por Byington:

Ele (o patriarcal) é constituído pelo princípio do dever, da organização, codificação e hierarquização prioritária de tarefas, tradição, honra, ordem, responsabilidade, justiça, cobrança e culpa, enfim, do controle abstrato, dogmático, diretivo e apriorístico da organização da elaboração simbólica. 72

Nesta situação observei que a distribuição das peças eram dispostas simetricamente que o grupo tinha um ritmo fabril, o que me subsidiou para afirmar que somos invadidos diariamente com centenas de mensagens de comando capazes de gerar a cultura da paz ou a ação violenta dentro dos espaços escolares – o local da pesquisa.

Não é possível que desequilibremos a balança dos arquétipos matriarcal e patriarcal, numa tentativa de permitir que um sobressaia e o outro se “destrua”, pois, no decorrer da história da Humanidade percebemos suas importâncias na constituição da ordem e dos encaminhamentos rumo à justiça e equidade.

O terceiro painel trabalhado foi o do arquétipo da alteridade onde vislumbrei uma busca constante de unir as polaridades (matriarcal e patriarcal) para que ocorresse uma simbiose de valores e imagens proporcionados pelos textos.

72 Idem, página 176.

80

Aproximando do que Byington diz:

A relação dialética entre as polaridades, no padrão de alteridade, não quer dizer que os pólos, inclusive o Ego e o Outro, sejam considerados iguais. O que esse padrão propicia é que os pólos interajam tendo a mesma oportunidade de expressar suas semelhanças e diferenças, ou seja, que o Ego e o Outro e as demais polaridades tenham a liberdade de vivenciar toda a sua realidade. 73

Durante suas aulas na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica somos invocados a refletir sobre os efeitos da cisão da subjetividade com a objetividade intelectual ocorrida no final do século XVIII com o surgimento do racionalismo. Este momento histórico forçou o esquecimento da emoção, intuição e espiritualidade das academias e do novo mundo científico que despontava, mas, seu efeito exagerado isolou o homem e alienou os ensaios de engajamento existencial trazidos pela paidéia grega que prosperou por longos anos.

Os arquétipos ensinam a consciência e o Self Individual é expandido para o Self Cultural num entusiasmo Dionísico (vontade de aprender e ensinar) onde a empatia ocorre como campo de transferência dos fluxos de energia que mobiliza a pessoa para o aprendizado, utilizando o olhar como ferramenta da empatia.

73 Idem, página 189.

81

Os arquétipos presentes na Escola

Ao adentrar no campo da pedagogia simbólica não podemos esquecer que os arquétipos estão instalados nos espaços da escola como em cada um de nós, principalmente quando compreendemos a dicotomia mestre-aprendiz neste ato de ensinar.

Em Byington encontramos:

É a integração paulatina do Arquétipo do Mestre-Aprendiz que exige que o professor seja também aluno e que se deixe ensinar pelos alunos enquanto ensina. Surgem aí a humildade e a sabedoria do professor, e simultaneamente, a sua busca de se exercer como aluno na relação construtivista. Esse fato, tão importante, não nos deve confundir quanto à identidade individual e social do professor e do aluno. Ambos têm papéis, direitos e deveres. Sua identidade foi elaborada e discriminada pela tradição de gerações. 74

Entendemos que o símbolo pede a totalidade e a proposta deste trabalho está na humanização nas relações ego-ego e ego-outro nas questões do cuidar de si e cuidar do outro, pois nossa consciência está ligada ao cosmos e a metodologia para a construção de uma metáfora que ensina a maneira espontânea ao vivermos o arquétipo da alteridade.

74 Trecho do livro A Construção Amorosa do Saber, de Carlos Byington onde define que o arquétipo do professor

nasce da relação ego-outro, na dialética agente transmissor do agente receptor. Página 121.

82

Os professores são convidados a pensar os paradoxos cura e doença num movimento de resgate do sagrado em meio à tecnologia, a velocidade exigida pelo cotidiano na formação de pessoas, a competitividade desenfreada dos espaços educacionais numa tentativa de localizarmos as ilhas de paz e serenidade para que prossigamos na função de mediadores na convivência diária com a função estruturante de viver e morrer.

No processo de finitude onde as polaridades vida e morte se equilibram, é que as experiências de construção das mandalas e dos mosaicos investigativos se apresentam como uma diferente abordagem de valorar a fala sobre a vida nos espaços educacionais, como:

Ascensus e descensus, altura e profundidade, para cima e para baixo descrevem um realizar emocional dos opostos, que lentamente leva ou deve levar a um equilíbrio entre eles... significa o estar contido nos opostos... Os opostos se tornam um vaso no qual aquele ser que antes, ora era um, ora era outro, agora está suspenso a vibrar, e aquela penosa situação de estar suspenso entre os opostos lentamente se transforma em uma atividade bilateral do centro. Com isso se faz anunciar a chamada libertação dos opostos. (Jung, 1985, *Mysterium coniunctionis*)

83

JORNADA QUATRO: DO TEMPLO ZEN BUDISTA À CIDADE DE MARRAKESH

Então vamos lá: vamos pensar o que é doença porque para falar de cura temos que falar de doença. O que para a OMS curar não é apenas a

ausência de doença, mas um bem estar sócioeconômico e uma capacidade de relacionamento do ser humano em apreender o mundo. Se estou doente, não tenho vontade de aprender nada, estou, muitas vezes, petrificada. (Monja Coen, dez/08)

Esta jornada está repleta de aromas e temperos, pois a passagem pelo templo na cidade de São Paulo, por uma casa de chás em Paris e no XV Congresso Mundial de Ciências da Educação em Marrakesh me incentivou a prosseguir adiante. Todos os discursos sensações foram anotados, pois acreditar na presença dessa metáfora como desejo de compartilhamento na interação do inconsciente pessoal e coletivo com o consciente racional é a minha busca.

Início pela Monja Coen 75 que me concedeu uma tarde de aprendizado e degustação de chás. Fiz questão de registrar os momentos em que trovões assolavam nossa conversa em meio a uma tempestade porque os sons também representam a ligação mito-filosofia-ciência.

A pergunta: A Educação pode curar as pessoas? E a conversa começa numa tarde de verão, sob fortes chuvas e trovoadas.

75 É missionária oficial da tradição Soto Shu – Zen Budismo com sede no Japão e é a primaz Fundadora da

Comunidade Zen Budista fundada em 2001 na cidade de São Paulo. Ordenou-se monja em 1983, mesmo ano

em que foi para o Japão aonde permaneceu por 12 anos.

84

Envoltos em grande alegria pelo encontro tão esperado, ambos se abraçam e iniciam sua conversa em torno do tema cura e doença na educação. Como o professor trazia vários questionamentos sobre esses dois pólos, iniciou sua pergunta, mas, antes de começar, o barulho estrondoso dos trovões que tomavam a sala inteira permitiu que a monja abrisse as janelas e víssemos a beleza natural da tempestade. Então o diálogo começou diante de outras sensações inauditas nos rodeava: o cheiro da chuva, o som dos trovões, a acolhida do sorriso dela, entre outras simbólicas mensagens que se constelavam.

A monja diz: Então vamos lá, vamos pensar o que é doença porque para falar de cura temos que falar de doença. O que para a OMS curar não é apenas a ausência de doença, mas um bem estar sócio-econômico e uma capacidade de relacionamento do ser humano em apreender o mundo. Se estou doente, não tenho vontade de aprender nada, estou, muitas vezes, petrificada.

Um aprendizado que não é medido e palpável como num centro budista, (trovão) é desvalorizado pela cultura da avaliação e da padronização ocidental, então, estou petrificado quando não consigo aprender mais, avançar mais em minha caminhada como aprendiz, isso também é doença. O quanto eu passei ou deixei pra trás no aprendizado budista porque há uma dificuldade natural em apreender aconselhamentos e muitas pessoas acham que já sabem tudo. Pensemos assim (trovão): somos processo em transformação e o processo da cura traz o conhecimento e a experiência da doença.

85

Pausa para o chá: a aprendiz do centro entra e aprende com a monja a preparar o chá. Cada detalhe foi passado pela monja e a seguinte pergunta foi lançada: O que é adequado para cada momento? Preparar o chá também merece uma atenção com outros detalhes para melhor degustá-lo, como o clima externo, a temperatura da água ou os tipos de louças que utilizamos, tudo depende do tempo e do momento. Então, quando falamos de cura, falamos de cada momento e quando estou preso em mim mesmo, vejo o universo dentro do meu casulo, sem força ou coragem para tornar-me borboleta. Talvez eu não esteja adequada às responsabilidades do vôo, mas, ela se faz necessário.

Como nos tornamos seres humanos capazes em discernir o que usar em

cada tempo é um princípio que a educação poderia trabalhar. Só a informação não dá conta do processo de desenvolvimento dos alunos porque o professor tem uma nova função: a capacidade de discernir entre uma ou outra coisa que depende do tempo que é individual.

O erro ou o acerto é necessário para o discernimento, assim como a doença e a cura: um não vive sem o outro. Como nos manter na corda bamba para que o equilíbrio esteja presente o tempo todo (trovão). Há uma sutileza e perfeição em permanecer no equilíbrio entre a doença e a cura do meu estado mais adequado para cada circunstância, não projetar apenas uma realidade. Buda diz: veja o que é como é. Isso significa que podemos usar óculos coloridos e isso significa que para cada momento, uma cor diferente é necessária, pois a mente que se cristaliza está meio adoentada.

86

Precisamos quebrar os gelos dessas mentes. Minha superiora dizia que uma sociedade e um relacionamento vão se congelando onde cada um representa um papel e ninguém quer sair da sua zona de segurança e quando derretemos os gelos viramos uma coisa morna e vai chegando ao elo do outro num processo de derretimento coletivo.

E pergunto: Isso poderia ser um tema essencial na formação de professores? (trovão).

Realmente muitos professores perderam a noção de valores por que é necessário cumprir os conteúdos fixos da escola. Buda utilizava uma metodologia diferenciada com seus discípulos porque ele não chegava jogando informação, ele utiliza a arte das palavras para preparar os grupos para receber os ensinamentos, principalmente a atenção. O papel do professor não é esquecido quando se utiliza do olhar amoroso de Buda e na descoberta de quebrar o gelo dos alunos e de seus próprios colegas.

Um exemplo: orientar os alunos a trabalhar de forma criativa com os computadores sem banalizá-lo é uma maneira de trazer o mundo para a sala de aula numa dimensão integrativa. Então o professor não poderia temer o computador ou a tecnologia porque ele precisa explicar aos seus jovens a discernir entre o que é importante ou não para eles e para incorporar o conteúdo da aula.

Outro exemplo: quando abrimos o currículo da escola para ensinar educação religiosa, é inevitável vermos uma visão predominantemente católica numa compreensão equivocada de que RELIGARE é falar sobre as religiões do mundo ou

87

sobre a espiritualidade de cada um de nós, sem criarmos guetos de uma ou outra religião, sem percebemos que indiscriminadamente habilitamos o olhar que não acolhe outras culturas.

A gente gosta de aprender e isso deve ser objeto de muitas pesquisas na educação e na formação de professores. Vamos ter a coragem de entender o potencial dos professores para “quebrar os gelos”, sempre.

A conversa termina e nem percebemos que o sol já despontava tão brilhante que permanecemos em silêncio por cinco minutos em sinal de mútuo agradecimento.

Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor

Em junho 2008 encontrei a irmã Terezinha Barros que coordenava os Centros de Formação da Congregação Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor na Europa, África e Ásia. Esta Congregação foi fundada em fevereiro de 1870 pelo Pe. José Serra e a Madre Antonia, na Espanha, e tem por missão o acolhimento das mulheres que se encontram numa situação de abandono e miséria por causa da prostituição.

Conheci a irmã Terezinha Barros por intermédio da minha prima, a irmã Roseli Consoli e tivemos uma conversa numa cafeteria de Paris, cidade Sede da Congregação onde irmã Terezinha mora. O trabalho dela é orientar as casas que

recebem prostitutas em diversos países do mundo.

88

Diante da pergunta projetada, pude ouvi-la brevemente sobre sua vivência no cuidado com as mulheres prostitutas do mundo todo e registramos alguns pontos sobre o tema:

O que de fato é cuidar do outro se não cuidamos de nós mesmos? Quantos somos prostituídos por não dizer ao mundo o que somos e para que viemos? Assim como estamos presos em idéias e ideais mesquinhos, vemos o outro que sofre apenas como mais um que sofre. Em nossa comunidade no Amazonas podemos resgatar o mais profundo conceito de cura quando os nossos irmãos índios nos ensinam que a doença está na floresta, ela não vive dentro do nosso corpo. Se maltratamos as florestas e nosso entorno, maltratamos o espírito da natureza que é o nosso próprio espírito: aí está o desequilíbrio que atormenta nosso físico e mente. Tudo está tão ligado que quando os índios adoecem, os xamãs invocam aos espíritos da floresta para que levem esse desequilíbrio para sua origem: o centro da floresta. Acreditamos que cuidar é mais que olhar para nosso umbigo.

Consegui perceber que a palavra CURA está muito presente no inconsciente coletivo porque ao pronunciá-la, o ouvinte entra num estado de “espanto” que os filósofos acreditavam ser o ápice para a expansão do conhecimento. Esse espanto que presenciei com a irmã Terezinha ao me deparar com sua realidade de “curar” outras irmãs que “curam” as mulheres expostas à prostituição quando ativamos o que Byington já anunciava como a “função estruturante do cuidar”

89

A questão da cura em outros espaços educacionais

Em junho de 2008, participei do XV Congresso Mundial de Ciências da Educação promovido pela Associação Mundial de Ciências da Educação como comunicador. Este evento aconteceu no continente africano, na cidade de Marrakesh, no Marrocos e creditei a aceitação de minha comunicação pela banca científica porque apresenta um diferencial na formação de professores focado na construção coletiva do saber ser. Também tive a honra de compartilhar o espaço da fala com o professor Anderson Araújo da Universidade de Sherbrooke, Canadá, durante o Colóquio sobre Interdisciplinaridade.

Foto 6 : Da esquerda para direita: profa. Patrícia Castanheira da Universidade de Aveiro, Portugal, prof.

Fernando de Souza, PUC/SP, Prof. Talbi Mohamed, Casablanca e profa. Dirce Encarnacion da PUC/SP

A experiência vivida em Marrakesh mostrou que é possível falar sobre cura com outras culturas que também tratam dessa temática em suas escolas ou na formação docente. Uma colega que participou do Colóquio sobre Interdisciplinaridade pertence a equipe do prof. Yves Lenoir, Universidade de Sherbrooke, estuda as doenças psicossomáticas na sala de aula e suas causas e

90

soluções, com ela conversamos e trocamos textos, mas, o foco de seu trabalho estava na cura física diante dos doenças da sociedade moderna e do micro espaço da sala de aula em detrimento das estruturas sociais vividas por alunos e professores fora da escola.

Durante minha explanação uma ouvinte me indagou sobre as técnicas expressivas construídas com meus alunos e docentes e seus efeitos reais em suas vidas. Como havia lançado a pergunta: A Escola pode curar as pessoas? E como

tinha realizado várias aplicações das técnicas, comentei que no processo da elaboração dos mosaicos e das mandalas investigativas é possível abrir-se para a leitura nas entrelinhas sutis que se instalam no momento exato em que as imagens, símbolos e desenhos que são formados na imaginação dos pesquisados e que são automaticamente direcionados para as experiências guardadas no inconsciente pessoal e/ou coletivo.

A partir destas leituras e depois do passo seguinte, que é a roda de depoimentos, é que os símbolos se apresentam e ganham corporeidade no discurso de cada pessoa. Aqui percebemos a presença da cura como fonte de cuidado e de libertação daquilo que estava cristalizado ou petrificado: o conhecimento .

Após o evento, minhas companheiras de viagem Dirce Encarnacion Tavares e Sonia A.Lima e eu preparamos um diário de bordo sobre o Congresso para apresentar no GEPI, demonstrando que participar de um evento internacional só é possível quando há confiança no time, o que Fazenda fez ao lançar-nos nesta jornada de recuperação da totalidade de nosso espírito crítico expondo ao mundo a capacidade de ampliar um conceito para uma ação profícua de formação docente.

91

Os pontos Fortes do evento:

- Realização de diversos contatos com representantes e diretores de áreas variadas nos cursos de graduação e pós-graduação dos seguintes países: Portugal, México, Tunísia, Estados Unidos, França, Canadá, Marrocos, Chile. No Brasil com Amazonas, Bahia, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul.
- Houve um aumento considerável do número de inscritos representando 30 países com 607 trabalhos divididos entre 562 comunicações e 45 colóquios. Dentre os inscritos, aproximadamente 60 pessoas de língua portuguesa, ou seja, a metade de brasileiros.
- A Assembléia mudou o período para realização do Congresso de quatro para dois anos atendendo a solicitação dos associados AMSE. Em 2010 a cidade escolhida será Monterrey, México, em 2012 a Tunísia se candidatou.
- Vários brasileiros sugeriram o encontro de 2012 ou 2014 no Brasil.

Os pontos fracos

- Falta de material bibliográfico para divulgação e venda da produção do GEPI.
- Comunicação precária entre os participantes da comissão organizadora: falta de cartazes; mudanças repentinas de apresentações e horários.

92

- Infra-estrutura insuficiente: equipamentos e instalações.
- Baixo preparo dos mediadores e ausência dos mesmos em muitas das mesas e dos colóquios.
- Inscrições com preços altos: a comissão utilizou valores da Comunidade Européia sem conversão justa para a moeda de Marrocos.
- Conferências com palestrantes desconhecidos na Área de Educação.

As observações sobre o Congresso

- Destacamos as diferenças entre os conceitos de Globalização e Mundialização. O primeiro trata dos aspectos políticos e econômicos, e o segundo promove a integração cultural e social dos povos.
- Observamos o foco estritamente positivista em muitas das comunicações.
- Identificamos a preocupação com a formação do docente com inúmeros trabalhos tratando da violência nas escolas em nível mundial: violência física e psicológica (intimidação)
- Não houve nenhum trabalho direcionado as questões da Transdisciplinaridade.

93

Plano de Ações sugerido

- Solicitação de inserção da língua portuguesa como quinta língua na AMSE

2010 em razão do número de trabalhos inscritos no idioma. O GEPI poderá solicitar o número exato de inscritos neste congresso.

- Permanência da professora Ivani na comissão de pesquisadores internacionais da AMSE em virtude da ampliação dos contatos internacionais que esta parceria proporciona.

- Melhorar a forma de distribuição da revista CRIE 76 no Brasil.

- A criação de uma sistemática nos padrões GEPI a exemplo do CRIE.

- A inclusão dos artigos brasileiros do GEPI no CRIE.

- Iniciar um estudo de Identidade visual do GEPI: cartões de visita e folder (modelo: CRIE); inserção do logotipo nas apresentações em data-show; divulgação dos livros lançados no Brasil e artigos no idioma onde acontecerá o evento (pedir parceria com editoras); a revista do GEPI vinculada ao site.

O Colóquio de Interdisciplinaridade mediada por Anderson Araújo (Universidade de Sherbrooke, Canadá) e por mim, onde percebi:

76 Centre de Recherche sur l'Intervention Educative da Universidade de Sherbrooke, onde o professor Yves Lenoir produz pesquisas interdisciplinares.

94

- Houve um interesse de duas pesquisadoras do CRIE pela Interdisciplinaridade Brasileira.

- As palavras parceria, acolhimento, respeito e reconhecimento ficaram evidentes durante as comunicações e no debate com os convidados.

- O espírito de cooperação do grupo com a pesquisadora da Universidade de Santos.

- O encerramento do Colóquio com o texto da professora Fazenda trouxe um significado de pesquisa com os demais temas apresentadas anteriormente (Brasil e Canadá).

- O baixo quorum foi devido ao enfrentamento de agendas (Assembléia Geral) no mesmo horário e pela desorganização já discutida.

Projetos Futuros Internacionais do GEPI

- A coordenadora de Formação de Professores da Universidade de Nova Iorque, Estados Unidos, manifestou profundo interesse na participação do GEPI no encontro internacional de práticas educativas em ciências, Matemáticas e Tecnologias que acontecerá em Nova Iorque. Este evento acontecerá com apoio da UNESCO com as Universidades dos seguintes países: México; Brasil; Tunísia; Estados Unidos, França e Canadá.

95

- O convite surgiu do Diretor de Faculdade de Educação da Tunísia uma vez que a Universidade de Nova Iorque (parceira da Tunísia) tem grande interesse na discussão da Interdisciplinaridade Brasileira de Ivani Fazenda.

- O cronograma para a elaboração deste evento é: carta de interesse da PUC/GEPI em participar deste Congresso até agosto 2008. O projeto será encaminhado para UNESCO assim que todos os países organizadores se manifestem.

Últimas considerações

- Pudemos observar que pesquisadores de outros países encontram na Interdisciplinaridade Brasileira uma terceira linha de ação para práticas educativas com foco humanizador.

- Diversas Comunicações apresentadas traziam uma proposta interdisciplinar sem se considerarem interdisciplinares.

96

JORNADA CINCO: O SENTIDO DO FAZER DOCENTE

Com todos os elementos apresentados nas jornadas anteriores numa tentativa de conceituação da cura, partimos para as vivências deste símbolo nas técnicas expressivas com os professores do Senac São Paulo e da Rede Pública de

Ensino, num intuito de superar a técnica para a elaboração de um princípio onde as entradas estão nas mandalas e nos mosaicos investigativos exemplificando as dimensões do cuidado como princípio metodológico da pesquisa.

Paralelamente a prática desenvolvida, adquirimos um “calçamento teórico” observando as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - GEPI, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob orientação da professora Ivani Fazenda, que perpassam por níveis de conhecimentos gestadas nas experiências dos próprios autores/pesquisadores num movimento circular de discussões sobre a superação dicotômica pesquisador-objeto. Nesta atitude interdisciplinar de ampliação da ciência moderna que promove intervenções sociais, sem muitas vezes, respeitar a singularidade do território da pesquisa, para uma pesquisa-ação-formação¹¹ que estimula o homem na experiência da presença no mundo, optamos em pesquisar duas dimensões da “cura”: cuidar de si e cuidar do outro como cuidado nos espaços educacionais na intencionalidade de acolher uma consistência metodológica capaz de culminar em considerações e encaminhamentos da pergunta do trabalho: A Educação pode curar as pessoas?

¹¹ Conceito elaborado por Gaston Pineau a partir de suas práticas. Publicado em 2004, p. 61-71, Questions

Vives, Lambesc, v.2, n.3)

97

Quando compreendermos que as duas dimensões do cuidado são indissociáveis e cabe ao professor interdisciplinar movê-las e garantir sua maleabilidade, chegaremos aos espaços de promoção do cuidado, ou melhor, o “professor cuidador” é aquele que busca novas formas de comunicar suas crenças, valores e conceitos sem sentir-se vazio ou solitário em sua própria descoberta.

O Cuidar de Si

Este ato está estritamente ligado aos cinco critérios da Interdisciplinaridade brasileira, ancorada em estruturas antropológicas e existenciais: “o respeito, a espera, a humildade, o desapego e a coerência” (Fazenda, 1991) num movimento kairológico.

Ao elaboramos perguntas nesta primeira dimensão do “cuidar de si”, oportunizamos ao “eu” docente a manifestação diante de suas maiores descobertas¹², a maior caminhada em busca da sua essência numa força centrífuga – de dentro para fora. O professor é convidado a iniciar um percurso introspectivo capaz de revelar os símbolos que pertencem ao seu processo de desenvolvimento.

Trabalhar nesta primeira dimensão de abertura numa ciência recém chegada e presente (a mesma que recupera os fragmentos dos saberes e fazeres estanques e providencia formas de interligar os aspectos praxeológicos, epistemológicos e ontológicos) é reconhecer-se nela como um agente que transforma a informação em conhecimento. Este cuidar traz um dinamismo nas relações do autoconhecimento

¹² Tirar a coberta é abrir. O revelar-se das coisas implica um modo de abertura. (Heidegger, Ser e Tempo, Parte

I, 1927).

98

das potencialidades esquecidas e aberturas além do habitual, do estático, do previsível ao rompermos com nossas crenças que estão em constantes mudanças. Aproximamos o cuidar de si com o viés ontológico da pesquisa, onde a visibilidade torna-se crescente de acordo com o que aprendemos e apreendemos no decorrer da vida.

O cuidar do outro

É a dimensão que nos aproxima das questões existenciais do ser-com-outro, direcionando-nos num movimento de centrípeta – de fora para dentro, e de ordem contínua onde o professor interdisciplinar só se percebe quando convocado

pelo mundo e difundido nele. Nesta dimensão é que elaboramos um caminhar de desapego e encorajamento diante dos símbolos que se apresentam e se constelam diariamente. É aqui que permitimos ouvir o outro e ouvir nossos anseios de pesquisadores interdisciplinares que fazem do encontro uma virtude e do encontrar uma necessidade.

É o viés praxiológico que é convocado, onde tudo se faz presente na elaboração das relações interpessoais e na presença de um olhar sistêmico e recíproco, aquele que objetiva a ampliação das coisas e dos fenômenos com a legitimidade dos significados da sala de aula e sua dinâmica que “derrete as grades” curriculares e a didática unilateral aplicada por profissionais da educação temerosos com o inusitado, ou melhor, com a ação de kairós.

99

Com base no tempo kairológico, entendo que ele se manifesta em momentos onde não percebo minha ação acontecendo, ela se concretiza sem minha consciente capacidade de controle: deixo os símbolos fluírem, já que nesta pesquisa interdisciplinar tratamos do professor em sua integralidade e em seu tempo de assimilação da metáfora de cura proposta desde a defesa de Mestrado em 2005. As duas dimensões conectadas garantiriam a passagem da cultura científica, muitas vezes impostas pelo mercado, para a cultura humanista de resgate da complexidade. Surge, aqui, um dinamismo muito mais abrangente sobre a “cura” vista por nós como o resgate dos valores humanos, não admitindo que este acolhimento seja somente a “cura” medicinal, mas a “auto -cura” em sua plenitude e a “cura-do-outro” em sua magnitude, afirmando que esta metáfora é ativada diante do saber e do conhecimento que adquirimos e traduzimos como salutar para o progresso da nossa compreensão de mundo e de pesquisa.

É possível identificar um passo para a metáfora da “cura” – tudo o que vemos é maior que imaginávamos, ou melhor, nossa didática e nossa metodologia estão presentes em nossas crenças sobre uma educação transformadora ou bloqueadora, uma que liberta ou uma que aprisiona, uma que permite vôos ou uma que corta as asas dos saber para além da “grade disciplinar”, justamente porque religa e permite adentrarmos na complexidade do conhecimento e das transformações existenciais. Surgem, então, alguns passos para a vivência da metáfora:

- Abertura para um diálogo amistoso e fraterno

100

- Intencionalidade de promover a essência graciosamente inacabada de cada um de nós na sutileza dos saberes e fazeres

- Criação de ilhas de reflexões sobre uma concepção de “libertas quae sera tamen”

- Tudo o que vemos é maior do que imaginávamos

Viver a metáfora da cura na Escola

Invocado ou não, Deus está presente (frase escrita no teto da sala de Carl Jung, onde atendia seus pacientes)

Todos os depoimentos, observações e acolhidas realizadas durante os anos de 2005 a 2009, período da pesquisa, proporcionaram um aprofundamento nos símbolos Junguianos, principalmente na constelação de imagens, figuras e formatos do inconsciente coletivo presente em cada vivência das técnicas expressivas.

Para que pudéssemos colher todas as informações, utilizei técnicas expressivas e artísticas que considero uma maneira, um modo, um status de observar a pesquisa qualitativa com alunos do Senac São Paulo em 2000. Naquela época não tinha objetivos acadêmicos, mas, pensava numa escolha melhor para atender jovens em condições economicamente desfavoráveis matriculados em Programas Sociais, mas repletos de disposição para encontrarem saídas que os libertassem de um jugo de pobreza e esquecimento.

101

Durante essa primeira experiência com jovens da cidade de Louveira, interior de São Paulo, apliquei uma técnica expressiva chamada de MANDALAS INVESTIGATIVAS. Esta atividade encontrava eco no processo de interiorização muito importante para as duas turmas do Programa Educação para o Trabalho do Senac São Paulo sem nenhum rigor científico, mas com grande abertura e transcendência na ação transformadora que intuitivamente vivemos.

Foto 7 : Alunos da Cidade de Louveira em atividade das Mandalas, 2000.

Trouxe para a sala de aula alguns materiais que, em minha concepção, mesclam os quatro elementos da natureza que se ligam aos arquétipos e ao inconsciente coletivo do grupo – reforço que não tinha esta compreensão do poder dos elementos nesta primeira vez.

Para os pré-socráticos ou os pensadores de Mileto, os elementos da natureza traziam todas as respostas para as argumentações filosóficas, o que em Tales a água era o arché 77, ou seja, para ele vivíamos num colchão de água. Para Anaximandro era o infinito, seu arché, porque não acreditava que dos elementos 77 Para os gregos, arché é o elemento originário e constitutivo de todas as coisas, é a origem.

102

água, terra, ar poderiam gerar todas as coisas do mundo que tendem a se movimentar eternamente, separando os contrários (quente&frio ou seco&úmido); em Xenófane era a terra sua arché e em Heráclito tudo era fluidez.

Ao aproximar os elementos da natureza de uma técnica expressiva das mandalas que busca a essencialidade humana, temos a parafina que representaria a terra; a água de Tales; o ar de Anaxímenes e o fogo Anaximandriano que compuseram os materiais para a elaboração da técnica de religação com a ancestralidade.

Como me vejo e quais são meus valores?

E após 40 minutos de cuidado e silêncio, eles contavam suas visões e seus medos aos colegas, o que ficou claro para todos é que os símbolos são inesquecíveis e seus significados permanecerão em nossas memórias, esta foi a primeira aula curadora que proporcionei, o que hoje percebo como os princípios da Atenção Plena de Kabat-Kinn - o aquietar-se -, mesmo não tendo o conhecimento acadêmico necessário para sua elaboração, mas a crença na fonte inesgotável da sabedoria humana que religa homem-mundo.

Neste momento com a fala de Byington:

Trata-se de um aprendizado circular (em mandala) durante o qual inferimos cada vez mais que, ao conhecermos o novo, estamos também conhecendo o velho, porque o novo é inseparável do velho, que nos deu

103

origem e continuará para sempre se diferenciando por meio do Processo de Humanização. 78

Naqueles exercícios são as perguntas que movimentam a mandala da vida para aqueles jovens, ou seja, Como eu me percebi quando entrei neste Programa Social? e Como me percebo agora, após três meses de estudos? Foram as perguntas que instigavam o grupo no caminho de suas revisões de valores e da existência humana.

São duas técnicas criadas por mim e que, posteriormente, encontrei fundamento no trabalho de Dora Kalff que em 1960 usou a técnica psicoterápica do Jogo de Areia a partir de terapias usadas na Suécia para diagnóstico psiquiátrico infantil e da cosmovisão psíquica de C. G. Jung (seu professor) – principalmente a técnica da imaginação ativa e a técnica da projeção das imagens internas em concretizações externas (desenhos, pinturas, esculturas etc).

Em 2005, no desenvolvimento da escrita com base nas observações de pesquisa, desenvolvi um procedimento metodológico diferenciado para o resgate das perguntas-chave da dissertação, uma maneira de trabalhar com os grupos a

partir de técnicas expressivas. As duas técnicas desenvolvidas neste capítulo e seus resultados obtidos são exemplos possíveis de conceituarmos o professor que cuida e a educação que projeta à cura.

Os registros foram escritos e fotografados antes, durante e depois de cada técnica e as interpretações que realizei estão embebidas dos diálogos com parceiros de outras jornadas e teóricos que acompanham minha vida acadêmica, mas, ainda 78 In A construção amorosa do saber, página 22.

104

são ensaios de uma pesquisa que centra suas análises nos símbolos que emergem diante de uma metáfora tão ampla e profunda como cura, um modo de ver do pesquisador.

O que vemos no prelúdio de TORRES FILHO:

Quando vemos uma pomba voando, estamos longe de simplesmente ver. Desenhamos no espaço sua trajetória, armamos um espaço tridimensional para servir de suporte a esse desenho, adivinhamos o movimento das asas, a resistência do ar, e quase estamos vendo, como se tivéssemos olhar de raios x, o esqueleto da pomba. Ou não seria essa estrutura profunda algo mais superficial que a própria pomba, que encobre a pomba: talvez aquele quadro anatômico que vimos numa aula de biologia no ginásio, e paira agora como um esquema diante de nós? Ou não seriam outras pombas ainda, que vimos outras vezes, no céu ou na tela do artista ou do cinema ou simplesmente na retina de nossa imaginação, atraídas pelo chamariz de um texto literário? [...] Dessa trama complicada, quem ousaria discernir o “vivido” do “aprendido”, para usar esses termos da psicologia, ou o “real” do “imaginário”, para falar ao modo da crítica acadêmica. 79

79 TORRES FILHO, Rubens Rodrigues, 1942. Editora Iluminuras, São Paulo, p. 31.

105

A primeira experiência das mandalas investigativas: uma intuição.

Eu tive que abandonar a idéia de super-valorizar a posição do ego... Eu percebi que tudo, todos os caminhos que trilhei, todos os passos que dei me trouxeram de volta a um único ponto – um ponto central. Tornou-se muito claro para mim que a mandala é o centro. É o expoente de todos os caminhos. É o caminho para o centro, para a individuação (Jung, 1959).

A MANDALA é um diagrama capaz de representar as relações entre o ser humano e o Cosmo, cujo uso pode ser constatado nas mais remotas culturas. As civilizações orientais, especialmente as da tradição hindu, desenvolveram grande habilidade em lidar com mandalas. Para eles há muito a Mandala serve de "elemento material" que faz a integração entre a realidade aparente e as esferas superiores. Tais esferas superiores podem ser vistas tanto como as fontes divinas da nossa existência quanto como o denominado por C. G. Jung como processo de individuação.

Em sânscrito significa diagrama composto de círculos e quadros concêntricos, imagem do mundo e instrumento que serve a meditação.

Segundo Jung, meditar, contemplar e sonhar com Mandalas é parte natural do processo de individuação. O círculo desenhado pode conter e até atrair partes conflitantes da natureza individual, mas, mesmo fazendo um conflito vir à tona, a Mandala leva a uma inegável e considerável descarga de tensão, daí sua

106

importância contemporânea visto que a humanidade vive em constante estado de estresse.

Há uma aproximação em Fazenda quando:

Una de las formas por las cuales los analistas junguianos interpretan las influencias del inconsciente colectivos y de los arquetipos em la estructuración básica de la personalidad humana consiste em el análisis de mandalas. Presentes tanto en las manifestaciones simbólicas de la actualidad como en aquellas encontradas entre los primitivos, las mandalas sugieren la inmersión de contradicciones y la visualización de polaridades. [...] En la investigación interdisciplinar, el descubrimiento de sí mismo, de lo más interior de lo que somos, nos conduce a la explicitación de cómo nos representamos. En ese camino de interiorización el objetivo del investigador es la búsqueda de uma nueva forma de conocimiento. 80

A forma do círculo remete o homem ao isolamento seguro do ventre materno, é algo como uma linha protetora ao redor do espaço físico e psicológico que identificamos como nós mesmos, como o exercício de viver o arquetipo matriarcal que abriga e protege.

Na Mandala, é criado um espaço sagrado próprio, um lugar de proteção, um foco para a concentração de nossas energias mentais e emocionais.

80 FAZENDA, Ivani. In Transdisciplinariedad y Ecoformación: una nueva mirada sobre la educación. Páginas 90 e

91.

107

Figura 7 : Mandala Tibetana: rico nos traços geométricos e precisão.

A segunda experiência das mandalas investigativas: uma necessidade.

Em maio de 2008 e março de 2009, durante as interlocuções com professoras e professores do Senac São Paulo, utilizei o mesmo procedimento metodológico, agora envolto de embasamento teórico Junguiano. Os materiais foram os mesmos adotados oito anos antes: parafina colorida, prato, água e textos complementares que estimulam a elaboração das imagens que pretendi desenvolver com eles.

Ao iniciarmos uma técnica expressiva, percebo que ela não permanece como uma “receita”, ela é um processo em que a sua condução merece atenção e acompanhamento. Cada símbolo que aparece é passível de reflexão: o silêncio, a imagem, a respiração, a pressa em concluir, a fala, o corpo, entre tantos outros detalhes que são resgatados para a apresentação das mandalas depois de “prontas” por cada professor.

108

Após a elaboração das mandalas, eles são convidados a falar sobre as sensações e percepções que tiveram durante a atividade. Há também um questionário que pode ser preenchido posteriormente por aqueles que não desejam comentar suas impressões da aula.

Com outros oito professores na cidade de São Paulo (maio 2008) com o objetivo de discutirmos o significado do Processo de Individuação Junguiano e uma proposta curativa para a escola, iniciamos as mandalas.

Foto 8 : Professores refletindo sobre seus símbolos e a plasticidade da mandala.

Os resultados acolhidos em seus discursos estavam ancorados na compreensão de que o processo de cura está presente nos espaços educacionais, mas, não é comentado nem tão pouco exercitado na formação de professores ou no momento da sala de aula.

Uma professora diz:

Não é claro para nós que ao prepararmos uma aula com dedicação e aplicá-la com uma didática

aberta onde o diálogo é constante, estamos curando ou cuidando das pessoas, sendo essa cura uma libertação diante dos medos daqueles que nos acompanham. 81

É evidente que eles interiorizam sua capacidade inata de promover o debate ou a reflexão sobre o tema que está tão distante dos currículos escolares, num movimento que pude identificar como “vão das gaiolas epistemológicas” de Ubiratan D’Ambrosio rumo à ancestralidade do ensinar que necessariamente está envolta de repressões ou limites que conhecemos, e talvez, ousemos desbravar.

Como o perfil deste grupo é trabalhar diretamente com jovens, eles constroem uma dinâmica para aproximá-lo do projeto da Escola sem negar seus aspectos dos direitos e deveres como aluno, como ensinante, mas com a proposta de deixá-los livres em todas as construções, necessariamente é na utilização da liberdade, da concentração, da expansão intelectual, da retração atitudinal que os orientamos para enfrentar o mundo do trabalho e o seu próprio mundo de jovens trabalhadores. Daí a necessidade de falar sobre o silêncio criativo e suas nuances no entendimento de que a escola gera seus movimentos e sutilmente os insere no cotidiano dos professores e alunos. A garantia da disciplinaridade é o fundamento para uma postura interdisciplinar.

Em fevereiro 2009, na cidade de Franca, pude aplicar esta atividade com 52 professores do Senac e Rede Pública. A seqüência de fotos apresenta o passo-a-passo de condução da técnica (fotos de A a E)

81 Eliana Cutri é pedagoga e acompanhou a vivência do símbolo na Escola.

110

Foto A: Cada professor recebe a parafina e inicia sua mandala.

Antes dos professores se prepararem para a elaboração das mandalas, há uma abordagem inicial que pode ser uma aula dialogada, textos, desenhos ou música onde os conceitos de Interdisciplinaridade, Mandalas, cura, formação de professores, transdisciplinaridade entre outros, são abertamente questionáveis. Neste grupo não houve texto prévio, apenas a apresentação de slides (ver anexo 4).

Foto B: outros professores e professoras.

Há um silêncio que envolve a todos enquanto estão concentrados com suas imagens e recordações. Percebemos que este é o momento em que a junção

111

consciente do papel do professor se funde com o inconsciente coletivo capaz de abrir o caminho da individuação e das diferentes maneiras de enxergar a escola, bem parecido com o que DEEPAK CHOPRA nos presentearia:

A vida na sua fonte é criação. Quando você entra em contato com sua inteligência interior, entra em contato com a essência criativa da vida. No velho paradigma, o controle da vida era imputado ao DNA, uma molécula incrivelmente complexa que revelou menos de 1% de seus segredos aos geneticistas. No novo paradigma o controle pertence à consciência. [...] O que os antigos sábios chamavam de self pode ser definido em modernos termos psicológicos como um continuum de consciência e o estado conhecido como consciência da unidade é o estado em que ela é completa – a pessoa conhece todo o continuum de si próprio, sem máscaras, ilusões, hiatos e fragmentos rompidos. 82

Foto C: continuação das preparações, em silêncio vigiado.

Esta atividade proporciona um contato com a paciência, pois os desenhos são formados nos pratos com água, pingo a pingo, cor a cor, imagem por imagem. O que

82 CHOPRA, Deepak. Corpo sem Idade, Mente sem Fronteiras: a alternativa quântica para o envelhecimento.

São Paulo : Rocco, 1992. Páginas 51 e 52.

112

nos traz a certeza de que não há certezas ao tentar segurar os pingos enquanto não possuem uma ligação. Ressalto que os talentos são apresentados não na estética grega da forma dos desenhos – não é o objetivo – mas sua explicação posteriormente como um estimulador para a expansão da consciência.

Foto D: Ao término da atividade, as luzes são totalmente acesas, até aqui estávamos com pouca luz e em silêncio criativo.

Byington diz “tudo é símbolo” e o ato de permitir que eles saiam da mesa quando terminam a mandala ou mesmo se sentirem vontade de sair antes, o ciclo não será interrompido. A metáfora já está constelada mesmo num esboço, mesmo num abandono ante a obra de arte inacabada, pois somos infinitamente uma obra de arte em formação, em acabamento.

Foto E: Alguns professores apresentam o resultado da sua Mandala explicando quando se tornou professor e seu papel numa Educação Transformadora.

113

Este momento onde os professores são convidados a contar sua vivência com a metáfora da cura – onde os ritos são apresentados em forma de discurso que inspira suas práticas de ver a escola como um espaço de dimensão simbólica ainda não discutido, mas provocada pela descida em seu interior, em sua matriz pedagógica – é que iniciamos o exercício do reconhecimento de Ricoeur. 83

Qual o sentido das mandalas investigativas?

Nos últimos anos, encontrei um sentido na vivência das mandalas – o seu maior propósito – está no exercício de mover-se para a individuação proposta por Jung que tem traz um significado no fazer-se integral. Alcançar o máximo de sua individualidade, a qual posso entender como a mais íntima e profunda expressão de nosso ser, com uma total compreensão, aceitação e permissão desta expressão.

Indivuação de modo algum poderia significar individualismo, que como todos os ‘ismos’ teria um sentido limitado, de identificação pessoal com uma idéia. Uma unilateralidade. Ao contrário, individuação é um processo bastante natural, espontâneo e autônomo, ou seja, completamente independente de nossa vontade consciente, que ocorre em todos nós, não sendo privilégio daqueles que estão sob uma vivência de técnica expressiva.

O sentido das mandalas parte da possibilidade da metáfora permanecer diante do professor pela arte de reunir o que ele já traz consigo: a crença de que
83 RICOEUR, Paul .Percurso do Reconhecim ento. Edições Loyola : São Paulo, 2006. Quando o autor busca no

reconhecimento como identificação; no reconhecer a si próprio e no reconhecimento mútuo um diálogo com filósofos de várias épocas. Aqui entendo que durante a atividade das mandalas há um percurso que se aproxima ao de Ricoeur.

114

para centenas de perguntas outras centenas de respostas são por eles mesmos respondidas. Estar disponível para uma abertura com outros níveis de atenção e abstração da sala de aula é promover uma abertura para o sagrado.

Compartilhamos com o prof. Fernando da Silva Ramos (UNICAMP) quando aborda em sua Dissertação de Mestrado em 2006 a ancestralidade da mandala em utilização prática de cura no ritual norte-americano e que comparamos com nosso processo com professores, onde:

Tudo que o poder do mundo faz é feito em círculo. O céu é redondo, e tenho ouvido que a Terra é redonda como uma bola, e assim também o são as estrelas. O vento, em

sua força máxima, rodopia. Os pássaros fazem seus ninhos em círculos, pois a religião deles é a mesma que a nossa. O sol nasce e desaparece em círculo em sua sucessão, e sempre retornam outra vez ao ponto de partida. A vida do homem é um círculo, que vai da infância até a infância, e assim acontece com tudo que é movido pela força. Nossas tendas eram redondas como os ninhos das aves, e sempre eram dispostas em círculo, o aro da nação, o ninho de muitos ninhos, onde o Grande Espírito quis que nós chocássemos nossos filhos. 84 Na seqüência temos o Xamã preparando a mandala da cura e em seguida a mãe com seu filho doente ao centro.

84 (Alce Negro, Xamã da tribo indígena dos Navajos – América do Norte).

115

Figura 10 : Ritual de cura

E complementa:
Expor-se a essa demanda nos leva aos movimentos contínuos de expansão e retração. Se a mandala é a representação do todo, e conhecer o que ela expressa exige um esforço de identificação, então é necessário que se exercite uma visão de nossa própria escala no Universo e do lugar que nos é dado a fim de compreender nossa existência na existência do todo. E se nós, homens, somos para nós mesmos a medida para todas as coisas, é necessário voltar a atenção a como essa totalidade se traduz em nossa própria complexidade, em nossa própria estrutura como seres capazes de transitar através das dimensões físicas, psíquicas, e por eu não dizer, espirituais do Universo 85

85 RAMOS, F.S. Forma e Arquétipo: Um Estudo sobre a Mandala. Defesa de Dissertação na UNICAMP, em 2006. Página 251.

116

Outra técnica expressiva: mosaicos investigativos

A construção de mosaicos é fundamentada na arte de reunir fragmentos de materiais diversos para obter formas, figuras e desenhos, e, porque não, reunir fragmentos de diversos momentos de nossas vidas que reaparecem em nossa prática diária na sala de aula.

Assumi nessa segunda técnica expressiva um caminho metodológico qualitativo que produz dados coletivos, diferentemente ao que é utilizado em questionários de enumeram problemas, pois nos mosaicos são revistas as histórias de vidas dos sujeitos da ação pedagógica, colocando-os diante de uma avaliação de dimensão simbólica que flui incessantemente.

O que Bergson explica:

Ante o espetáculo dessa mobilidade universal, alguns de nós são presas da vertigem. Habitados à terra firme, não se acostumam ao balanço e às cabeçadas. Precisam de “pontos fixos” onde sujeita o pensamento e a existência. Entendem que se tudo passa, nada existe; e que se o real é mobilidade, a realidade não existe desde o momento em que é pensada: escapa ao pensamento. O mundo material vai se dissolver, dizem, e o espírito se afogará no fluxo torrencial das coisas. Calma! A mudança, se concordam em olhá-la diretamente, sem véus, logo lhes aparecerá como o que de mais substancial e durável pode

haver no mundo. 86

86 BERGSON, H. El pensamiento y lo moviente. Madrid : Espasa-Calpe, 1976. Página 139.

117

Valorar a reflexão da educação autônoma e integrada é, primeiramente, buscar entender qual o símbolo que emerge dos diálogos construídos em sala de aula, o que Furlanetto (2003) compartilha “Quando exercitamos nossa capacidade de pensar, deslocamo-nos do patamar da atuação para a ação” (p. 22). Portanto, a elaboração dos mosaicos com peças móveis fortaleceu um caminho, um procedimento metodológico de pesquisa interdisciplinar que me possibilitou visualizar e concretizar os movimentos, sons e danças que, muitas vezes, não são ouvidos no cotidiano escolar, rico em diferentes formas de avaliar.

Uma professora do Senac traz:

A principal característica do professorcuidador

é a de levar o aluno a sonhar e a

buscar este sonho, descobrir o potencial que

cada um tem, a busca ilimitada do

conhecimento, levando-o assim a ser dono

de seu próprio destino. Não existe receita.

Existe a vocação, o gostar do que faz e a

busca da transformação do outro. Não nos

falta consciência. Falta apoio para atuar

como professor-cuidador. 87

Em seguida, outra professora complementa:

O olhar com compaixão é um processo de

liberdade, quando você identifica sua própria

liberdade e diminui a cobrança dos julgamentos e

apegos com o outro há possibilidade de

transcender e compreender as relações. Um

exercício que sempre faço é olhar para minhas

87 Professora Antonia Maciel é docente coordenadora na Unidade Senac de São José dos Campos e comentou a

elaboração dos mosaicos investigativos.

118

relações em sala de aula como se elas fossem uma

mandala observando todos os detalhes,

individualidades, mas consciente que toda

diferença compõe a mensagem ideal e que tudo

está em seu devido lugar esse reconhecimento trás

para aquele que reconheceu a auto cura e a

compaixão “brota” com uma certa simplicidade. 88

O que é permitido diante dos comentários dos docentes pesquisados é a

manutenção da fluidez dos discursos envoltos de significados de uma pesquisa

qualitativa onde acolho minhas observações e registros. Ver os professores

interagirem com os seus símbolos constelados e depois presenciar uma dinâmica de

valorização da carreira docente.

Qual o sentido dos mosaicos pedagógicos?

Pensei num mosaico que fosse vivo, ou seja, que pudesse ser construído e

reconstruído conforme o público que o estivesse manipulando-o. A representação de

mosaicos rejuntados com cola e concreto deixava uma sensação de falta de

movimento já que procurava encontrar liberdade para os saltos na reflexão de uma

escola diferente. Durante as vivências, fui coletando nas construções dos painéis

uma observação direta sobre trabalho em equipe; o saber ouvir; a negociação; a

representação simbólica e o compartilhamento na montagem dos painéis.

Reafirmo que diferentemente da atividade das mandalas, que tem sua

premissa alicerçada no movimento “eu comigo” ou de dentro para fora, aqui temos

88 Joyce Priscila dos Santos, formada em letra e professora do Senac São Paulo é docente coordenadora da

Unidade Santo André, São Paulo

119

uma fluidez contrária por se tratar de uma vivência coletiva onde os pesquisados são forçados a negociar seus símbolos com o grupo na construção de um único painel, temos, portanto, um movimento “eu com o outro” ou de fora para dentro. Ambos promovem uma aproximação do inconsciente pessoal e coletivo do consciente na prática da individuação junguiana.

Então, na utilização de peças leves e coloridas feitas com papel cartão, é que inicio as atividades com a importância de proporcionar aos participantes um entendimento sobre sua própria construção no mundo em que vivem.

Concordo com Derrida:

As maneiras como podemos descrever um conceito são potencialmente infinitas, e toda descrição que fizermos omitirá ou excluirá outras descrições possíveis. O objetivo da desconstrução não é mostrar como essas lacunas podem ser preenchidas de modo a tornar nossa descrição mais completa e adequada, mas mostrar que lacunas são inevitáveis”.⁸⁹ (Derrida, 2004, p. 177).

Em 2005 realizei a primeira aplicação dos mosaicos investigativos com professores do Senac São Paulo num total de 25 pessoas que trabalhavam diretamente com jovens em Programas Sociais.

89 NASCIMENTO, Evandro. (org.) Jacques Derrida: Pensar a Desconstrução. São Paulo : Estação Liberdade, 2005.

120

Foto 11 : Professores em ação na construção dos mosaicos investigativos

Os resultados iniciais provaram que há brechas para que incluamos os símbolos e seus significados na formação de professores, onde todos entenderam sua força na construção conjunta de dois grandes painéis retratando uma educação que separa aluno-professor e outra que mescla todos os interesses e pessoas num mesmo espaço chamado escola.

Foto 12 : Um painel pronto sobre a Escola do Amanhã com base no texto de Anísio Teixeira.

Vemos (foto 12) um mosaico que está fora dos limites que tracei no chão com fita crepe, e enquanto os professores discutiam os símbolos da escola do futuro, outros arremessavam peças sobre outras peças, o que deu a sensação de

121

movimento, de diálogo, de abertura além dos muros da escola. Os professores criaram ou desconstruíram os procedimentos na elaboração do painel, bem parecido com o texto de Freinet, as águas não sobem as escadas. Isso comprova a presença do símbolo na construção coletiva da metáfora.

Há indícios que podemos avaliar dessa primeira atividade com professores que evidencia a presença do cuidado consigo e com o outro quando todos precisam negociar os símbolos que emergem em seus pensamentos após a leitura de um texto instigante. Como é negociar um símbolo e checar em outros a presença de símbolos que se assemelham ao ponto de juntos, decidirem o que será criado no chão da sala de aula?

Outro grupo que participou da construção coletiva dos símbolos ocorreu em maio de março 2008 com a proposta de aplicarmos o conceito da escola transformadora e a metáfora da cura. Foram 25 professores do Senac de várias cidades do Estado de São Paulo e os resultados mostram a capacidade de negociação ou isolamento que cada um compõe sua participação.

Foto 13: O primeiro grupo apresentou os símbolos da escola transformadora e seu centro de atenção e propostas.

122

Os professores são convidados a prepararem os painéis e discutir as imagens com os demais colegas, o que uma professora afirmou:

Acredito alguns jovens apresentam “vazios” relacionados à falta de um modelo para se ter como exemplo de vida.

Esse modelo “ruim” é facilmente encontrado em cada família, onde os pais ou cuidadores desse jovem, não dão mais importância no papel da instituição escolar na vida de cada um, independente dos motivos que os levaram a essa postura. O envolvimento com a escola se tornou um rito de passagem onde adolescente sabe que deverá cumprir/passar sem questionamentos. Dessa forma, a escola ficou “sem graça” e o jovem encara esse momento com um olhar simplório e cansativo, perdendo a magia que se encontra no aprender a desvendar o conhecimento. 90

Neste momento a indaguei: Os professores podem ser cuidadores?

E ela responde:

Sim, mas concordo quando se fala que falta consciência de que já somos um professor-cuidador. Infelizmente a rotina do trabalho leva alguns de nossos companheiros a se tornarem exemplos ou modelos não muito estimulantes para os alunos. Creio que a principal característica de um professor-cuidador é sua capacidade de mostrar para os alunos a paixão que ele tem pelo trabalho desenvolvido e posteriormente ser capaz de criar um relacionamento empático entre professor versus aluno.

90 Professora Andréa Ricci, psicóloga e coordenadora do Programa Aprendizagem no Senac Campinas.

123

Então, continuei as provocações dizendo: E você considera que a educação pode curar as pessoas?

Ela finaliza:

Sim, mas às vezes focamos em nosso trabalho para que o aluno amplie sua visão de mundo e nos esquecemos de fazê-los pensar e refletir internamente, enfrentando seus medos, angústias, desejos, etc, que são reprimidos pela dinâmica da vida, onde eles são cobrados o tempo todo pelo seu desenvolvimento profissional. Quando os libertarmos, aí sim o espaço se tornará curativo .

Foto 14 : o segundo grupo desenvolveu os símbolos da escola multicultural.

No trabalho acima encontramos as formas que caracterizam uma escola que recebe as culturas e as crenças numa dança harmoniosa diante das realidades.

Como se trata de uma construção coletiva, diferentemente das mandalas que são individuais, buscamos em ambas as técnicas a essencialidade que estudamos nas relações em compartilhar símbolos que aparecem de diversas maneiras com a mesma força na relação ego-outro.

124

Da École Nationale Supérieure des Mines ao retorno à Escola Jardim Portugal: viver a gratidão.

Em março de 2009, o artigo sobre a cura foi aceito no evento francês chamado Ateliers sur la Contradiction, que aconteceu na École National Supérieure des Mines, em Saint Étienne onde tratamos da questão da cura nos espaços educacionais com outros alunos de doutorado, pós-doutorado e professores franceses da área de física, engenharia, administração entre outros.

Entendemos que essa oportunidade é uma abertura para viver a metáfora da cura quando conseguimos contar que histórias de vidas de professores brasileiros são valorizadas numa construção coletiva, numa aceitação de vertentes educacionais diferenciadas.

Foto 15 : Apresentação em Saint Étienne – França

A apresentação representou uma “libertação” ao novo e inusitado mundo da Academia, onde os discursos podem ser proferidos com características bem específicas de quem fala e que onde fala. Diante de professores de física, história, biologia, engenharia buscamos levar nossa história no campo da Psicologia Analítica com a “aceitação” dos símbolos, utilizando alguns critérios da prática interdisciplinar

125
brasileira que tem em seu centro ao ANTROPOS e que acolhe a autoria de cada pesquisador.

Foto 16 : Apresentação em Saint Étienne – França

Após três dias de evento e algumas conversas com professores e alunos de Doutorado, entendemos que a Academia está receptiva a outras formas de ciência – no nosso caso uma pesquisa empírica com fundamentos junguianos. Em todo o tempo do evento, buscamos vivenciar o símbolo da ousadia, respeito, espera, negociação, entre outros para que a metáfora da cura se manifestasse. Isso ocorreu quando sentimos uma sensação de “habitar a pesquisa” e nos entregarmos aos diálogos e entendimentos paradoxais da própria Academia.

Temos a clareza que praticamos o auto-cuidado e que isso foi interpretado por alguns participantes como uma diferente aplicação da ciência e do paradoxo doença & cura.

Conversei com o prof. Mathieu Guillermin, doutor em Física e que trazia em sua apresentação a dualidade matéria e espírito. Após realizar minha apresentação ele me questionou durante o café:

126

Como é possível existirem professores interdisciplinares?

Aqui na França não encontramos estes profissionais, ainda estamos na junção de disciplinas e resolvemos tudo na disciplina. Como é ser um professor interdisciplinar e como acontece a cura na escola?

Respondi que a interdisciplinaridade que desenvolvemos no Brasil nasce do Grupo de Estudos em Pesquisas Interdisciplinares que há mais de 20 anos discute o tema. Há uma vertente antropológica desde o início das discussões no Brasil mesmo porque Fazenda é antropóloga e busca na ação docente uma possibilidade de mudar a Escola. Disse também que durante a caminhada como pesquisador, somos convidados a descobrir nossa metáfora mais profunda, aquela que nos acompanhará em várias fases da vida acadêmica e que para mim a cura é a libertação diante da cristalização do conhecimento. Para chegarmos nesse ponto, várias jornadas são trilhadas para que compreendamos a proposta do conceito cura como uma pedagogia do cuidado.

E ele continuou:

Quando discuto matéria e espírito nada mais digo que está na capacidade humana à promoção em aproximá-los ou distanciá-los cada vez mais. Então acho que sou interdisciplinar quando proponho seguir o caminho do meio ao respeitar cada campo e perceber os pontos comuns que os fazem vivos.

Informei que o GEPI está aberto aos colegas de outros países para que vivam a interdisciplinaridade num estilo provocativo de fazer pesquisa, de expandir nosso

127

conhecimento livremente. O professor Mathieu me apresentou o professor Basarab Nicolescu e conversamos sobre Transdisciplinaridade durante o almoço.

Basarab diz:

Que a interdisciplinaridade é um encontro de conceitos e técnicas, o que para ele é meio confuso de descrevê-la, reafirmando que Fazenda tinha que ser uma pesquisadora Transdisciplinar, pois seus trabalhos buscam o sagrado, os níveis de realidade e a complexidade presente no Manifesto de Transdisciplinaridade da UNESCO91.

Busquei dizer que nós temos várias fases durante os estudos no GEPI que podem pertencer aos momentos inter ou trans, porque a interdisciplinaridade é uma categoria de ação que brota do espaço escolar de investigação, não excluindo os conceitos de outras linhas de pesquisa ou ciência. Informe também que Fazenda diz que há insights transdisciplinares durante nossa prática, aqueles que aparecem como relâmpagos e que surtem o efeito aparentemente espontâneo, mas que já foi elaborado por nós no processo de construção contínua do docente, em interlocuções disciplinares e interdisciplinares.

O retorno

Como relatei no início deste Trabalho, várias foram as influências durante minha vida discente para formar o professor em mim. Após a apresentação que fiz 91 Composto por 14 artigos, este Manifesto foi entregue a UNESCO após o primeiro Congresso Mundial sobre Transdisciplinaridade, em 1994, por Basarab Nicolescu.

128

no sul da França, comecei a perceber que não há como guardar o conhecimento em caixas, ele precisa circular para que ganhe vida. E assim fiz quando conversei com a diretora Eulália e o vice-diretor José Roberto Forte, no intuito de contar sobre minha pesquisa e aplicar as técnicas expressivas, eles autorizaram que usasse duas horas do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Entendi que HTPC serve para e estimular o desenvolvimento das atividades coletivas da unidade escolar e que seus objetivos são:

- 1) Construir e implementar o projeto pedagógico da escola
- 2) Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diversos segmentos da escola na melhoria do processo ensino-aprendizagem
- 3) Identificar as alternativas pedagógicas que promovam a redução da repetência e evasão
- 4) Possibilitar a reflexão sobre a prática docente
- 5) Fortalecer o intercâmbio de experiências

6) Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores

7) Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem

Ancorei-me principalmente nos itens 4, 5 e 6 e trabalhei em dois encontros na escola que me acolheu e onde plantei uma árvore que está até hoje no entorno do prédio principal – uma analogia com a raiz da origem de minha escolha profissional, minha arché.

129

No primeiro dia contextualizei sobre a Interdisciplinaridade Brasileira estudada por Fazenda, a pesquisa sobre matriz pedagógica de Furlanetto, a dimensão simbólica de Carl Jung e contei minha trajetória até chegar à Academia. Perguntei se há algum ponto que pode interromper o ciclo ensino-aprendizagem e, prontamente eles alguns professores apontaram que a escola está mais ruidosa, o que foi percebido por mim enquanto aguardava o final da última aula do período da manhã na sala dos professores – durante todo o momento parecia intervalo – e isso é um problema na comunicação e concentração dos alunos para que a assimilação dos conceitos seja adequada.

Foto 17 : Escola José A. Rosende fotografada em 2009

No segundo encontro pude apresentar de maneira simples as duas perguntas

com 23 professores: Quais imagens foram desenhadas em minha matriz pedagógica? E o que interrompe essa presença entusiasmada daquele professor que nasceu na matriz primeira? Sem necessariamente abordar as questões de

130
saúde ou doença diretamente, ativei alguns sinais que estavam no inconsciente pessoal daqueles professores no intuito de que as manifestações dos arquétipos fossem apresentadas durante todo o processo.

Foto 18 : Professores na elaboração das mandalas investigativas

Utilizei 30 minutos para elaboração das mandalas e 20 minutos para a audição das vozes dos professores que quiseram se pronunciar – fator primordial desta atividade – onde notei que os símbolos que se constelaram neste grupo se pareciam com aqueles apresentados pelos professores do Senac: uma sensação de falta de reconhecimento por serem como os preceptores de gerações que passam pela Escola e que não são ouvidas inteiramente, o que não significa que a escola passaria a ser um centro médico, mas, que não há momentos de silenciar-se frente a agitação e ruídos que se apresentam lá.

131

Foto 19 e 20 : Professores discursando sobre suas matrizes pedagógicas e sobre os pontos doentios da escola

Os professores puderam explicar como nasceu sua primeira matriz, o que está intrinsecamente ligada à condição que Furlanetto já apontava: a matriz não nasce durante a Graduação, ela pode surgir bem antes disso. Neste momento da fala é que são discutidos os cuidados que cada professor tem diante do papel de educar ou diante de suas próprias ameaças ao quebrar as pedras que bloqueiam a expansão do conhecimento: essa é a doença da Escola.

O diálogo com professores do seu Francisco

Outra jornada que percorri foi o segundo retorno a escola Francisco Damante, onde estudei no Ensino Médio. Conversei com o diretor Sr. Amauri que gentilmente me atendeu e possibilitou dois encontros com os docentes.

132

No primeiro encontro com os professores utilizei 15 minutos para contar um pouco do meu trabalho como pesquisador. Ao término desta noite, o diretor solicitou que eu ajudasse nos estudos que subsidiarão o Plano Pedagógico da Escola. Então disse que conduziria uma atividade no próximo HTPC sobre o tema, mas que precisava de 60 minutos.

No segundo encontro trabalhei com 36 docentes na construção dos conceitos que comporão o Plano Pedagógico do Damante: SOCIEDADE, HOMEM, CIDADANIA, APRENDIZAGEM, CURRÍCULO, TRABALHO, entre outros foram apresentados e os professores divididos em grupos responsáveis por cada conceito. Informei nesta ocasião que cada subgrupo traria textos de cada conceito para posteriormente montarem uma linha que conduzirá as ações desta Escola para 2010.

Não utilizei diretamente as dimensões simbólicas para discutir os conceitos, mas apliquei uma técnica conhecida como word café, ou seja, temas são discutidos em várias mesas com debatedores até que o documento final seja extraído de diversos debates em sala.

Uma renovação no currículo da Escola ou uma leitura sobre o estado de não-mudança.

Ao adentrar no campo do currículo da escola, percebi que ele é composto linearmente, ou seja, sem a promoção do diálogo dos grupos de professores que necessitam caminhar-com, ao lado desse currículo. Os espaços de diálogo coletivo deveriam ser espaços de construção conjunta e não apenas de repasse de

133

informações. Portanto, é possível criar um kosmos diferenciado na formação dos professores que integre os conteúdos e as sensações perceptivas, como a recuperação da matriz, a compreensão da dimensão simbólica do indivíduo e do

coletivo, a aplicação de exercícios de atenção plena, a leitura do mundo e a capacidade de ler nas entrelinhas etc.

Há um status quo fixo no espaço escolar que estabelece as cláusulas do silêncio que isola o indivíduo na sua disciplina ou que encobre uma possível falta de comprometimento dos grupos que habitam o mesmo local durante horas por dia que caracterizaria um estado de não-mudança (alunos, professores e gestores), uma inércia que interrompe nosso ciclo vital de projetarmos para frente e não enraizar nosso talento sob a égide de uma escola sem dinheiro, ou suja, ou escura, ou violenta. São vários os mecanismos para que nos afastemos do nosso papel de fincar os pés e entender o que esse currículo fixo proporciona nas comunidades escolares.

Ousaria criar um currículo em todas as Licenciaturas para que essas leituras do novo mundo adentrem na formação do professor do presente:

Durante as aulas que compõem o currículo atual, acrescentaria sutilmente o Pensamento Filosófico; a Teoria da Complexidade; o Pensamento Sistêmico; os Encontros com Pensadores da Educação e Medicina; as Histórias de Vidas e a Interdisciplinaridade que valoriza no homem sua capacidade inata de apresentar-se diante das incertezas – esse é o cenário que se forma hoje da escola do amanhã. Este seria um possível traçado de um curso de Pedagogia ou de Licenciatura que permitiria as interações conceitos e afetos de Gauthier.

134

CONCLUSÃO: PASSAGEM OU PERMANÊNCIA

Este trabalho provoca-nos a recuperar o sagrado da cientificidade humana no cotidiano escolar e nos obriga a viver o paradoxo “doença” e “cura” experimentada desde as “ágoras” pedagógicas gregas embutidas em nosso inconsciente coletivo quando tratamos da educação, da filosofia com os pré-socráticos e também da medicina segundo Hipócrates.

Optei pela promoção de olhares diferenciados do espaço vivo que é a sala de aula com professores do Senac São Paulo e da Rede Pública Estadual de Educação numa dinâmica onde nossos ouvidos ganham amplitude para vozes silenciadas pela ciência moderna, revelando outros canais de percepção do ser-no-mundo que transita entre conceitos e rigores acadêmicos diante da possibilidade de descobrir o “caminho-do-meio”.

A capacidade inata de educar e curar foi apresentada durante as jornadas de pesquisa onde afirmo que se a doença está presente, então a cura habita em nossas crenças e atitudes dentro dos desequilíbrios entre o que somos e o que o mundo nos impõe a ser.

Ao dialogar com diversas pessoas entre educação, saúde, religiosidade e ciência numa tentativa de responder que o poder curativo da educação e dos princípios do cuidado forma mais uma base para a prática da Interdisciplinaridade Brasileira focada no ANTROPOS, e entendo que a ciência, hoje, necessita da autorização do pesquisador para ativar o centro das crenças, o centro da própria mandala que permanece intuitivamente em cada um numa afirmação de que os

135

espaços educacionais são potencialmente curativos quanto maior for a compreensão da nossa missão de cuidadores.

A Educação pode curar as pessoas? Sim, desde que abramos nossa capacidade de interagirmos neste novo mundo que se instala e onde somos chamados diariamente a “pegar nossas cadeiras” de alunos, professores, diretores, pesquisadores, etc para sua reconstrução que nasce desse desejo que não é só individual, mas coletivo. Já que tudo transita, então que façamos o melhor nos episódios que a vida nos lança.

Das visitas ao Centro de Pesquisas do Hospital Albert Einstein, a Clínica Anima de Medicina Integrativa; ao Centro Zen Budista, da Congregação Irmãs Oblatas; ou nos Congressos sobre uma Educação no exterior e, por fim, ao retorno a

casa primeira – o Jardim Portugal - é que posso condensar uma infinidade de ações benfazejas sobre interculturalidade e biodiversidades, e considero que o movimento de retornar ao centro do prisma (nosso espaço filosófico), ao centro da mandala (nosso espaço ontológico) e ao centro da sala de aula (nosso espaço praxiológico) é constatar que realizei com os parceiros de jornada um movimento pela humanização da “*pesquisa-ação-formação*” 92.

Observei cada rito de passagem em cada jornada e revisei minha prática docente num movimento de transcender uma única teoria ou única metodologia de trabalho, permitindo que elementos desencadeadores da escuta sensível jamais cessem, apenas se ampliem nessa caminhada que não é exclusivamente minha, mas de todos que acreditam no poder do conhecimento que trazemos em sacolas 92 In Pineau, 2005

136

do pedagogo grego que tendem a iluminar outros caminhos de terrenos férteis e reciprocidade teórica.

Este trabalho discute e vivencia que a metáfora da cura como cuidado, quase terapêutico na medida em que oportunizamos que os parceiros encontrassem suas matrizes e debatesses seus símbolos. O aprendizado é de mão dupla porque, como um peregrino, pude ver que não há portas ou paredes que separam o cotidiano docente do sonho de curar que o pesquisador traz em sua bagagem diante de uma sensação de finitude provocada por uma doença.

Enfatizamos que os estudos em diversos centros médicos norte-americanos e canadenses apontam cientificamente que o caminho da cura é interno em cada ser humano bastando ativá-lo, e que o alerta que esses pesquisadores trazem para nossa compreensão das doenças que nos rondam está na desconexão entre o autocuidar e o cuidar do outro, então, que saibamos nos libertar do jugo de que a solução para nossos problemas está do lado de fora, e sim está presente em nós.

Revisitar a pergunta inicial deste trabalho e a projetá-la num nível sutil do reconhecimento onde o paradoxo “doença” e “cuidado” convivem harmoniosamente é a proposta que impulsionou minhas jornadas.

Compreendi que os espaços educacionais são territórios inatos da “cura” quando ativamos o princípio que transita entre metodologias e procedimentos interdisciplinares diante do símbolo de massificação do saber instantâneo e focado numa verdade única.

137

Identifiquei que os professores estão prontos a ouvir as múltiplas possibilidades de ação educativa interdisciplinar, mas que ainda a Academia se apresenta distante de seus cotidianos. Ao chegar-me em diversos espaços para debater cura e doença é que registrei o interesse dos docentes em dialogar com a dimensão simbólica.

Notei que a escola permanece “doente” enquanto petrificada para o conhecimento e imersa na cegueira de um saber denunciado por Paulo Freire¹⁷, a educação bancária. Ao observar os movimentos dos grupos pesquisados, notei que numa relação de distanciamento professor-aluno, ambos se anulam e não estabelecem a religação tão primordial para a recuperação do sagrado, aumentando um esgotamento existencial.

Validei as respostas dos parceiros de pesquisa que mostrou a força intrínseca em permanecer num estado de espanto que pode nos deslocar para a ação ou calar nosso talento e palavra.

Acreditei veementemente que todo projeto instituído nos espaços educacionais é consciente, valorativo e transformador, mas, presenciei os momentos de inconscientes coletivos durante as vivências.

17 Paulo Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador brasileiro.

Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

138

Portanto, ousou percorrer uma trajetória nos espaços educacionais com intuito de ampliar a pergunta-chave na demonstração das intrincadas relações teoriaprática-ser, principalmente quando ouvi dos professores que seu papel médico não cabe na sala de aula. O que trabalhamos foi uma revisita ao centro da mandala interior de cada pesquisado para que reconstruísse sua habilidade inata de cuidar do outro.

A possibilidade de ativarmos o centro da mandala provocado pelo pesquisador interdisciplinar como virtude do “cuidado” e da “crença” nos fenômenos existentes em nossa jornada poderá ampliar o paradoxo doença & cura, que entendemos como um resgate (diante de tantos outros) do ser interdisciplinar capaz de criar espaços de transformações e reconstruções numa conectividade do saber fazer, conhecer, conviver, ser, e agora cuidar.

O “professor cuidador” será a base de uma diferenciada forma de educar os educadores na linguagem da nova escola, com princípios básicos de reconhecimento e pertencimento.

Assim, os espaços educacionais serão terapêuticos quanto maiores forem as intervenções do professor interdisciplinar que se despoja de suas teorias e promove o enriquecimento das atitudes discentes que perdurarão por longos anos, afirmando que podemos transitar e vivenciar uma educação-próxima-de-nós envolta de múltiplas e vibrantes cores.

Se o percurso da pesquisa iniciou-se por um primeiro passo rumo à metáfora, num movimento de fora para dentro, do coletivo para o individual, que agora

139

possamos enxergar que o retorno a ancestralidade do ser cuidador precisa ser preservada nos princípios da Aretê grega, onde encontramos identidades ou diferenças nas polaridades, respeitando-os.

Vivi, neste momento histórico aparentemente particular, um processo de ativação dos modelos de crenças que transmutam diariamente e observei um universo interno de curas constelando-se para uma abordagem de um ser para outros seres, de um passo para muitas caminhadas, porque para que tudo isso aconteça... Basta apenas um toque:

Para que a ciência prossiga
E não se enclausure em feudos
Para que a escola flutue
E não se aprisione seus sons
Para que olhar se amplie
E não se desvie da missão
Para que os gestos aproximem
Almas, povos e nação
Basta apenas um toque
Para que o ato de educar
Não permita um de cá outro lá
E que o ato de curar
Não seja uma ilusão, um blá... blá... blá...
Para que os espaços prossigam

140

A mesclar o médico, educador e o olhar
Daqueles que acreditam
Que um aparente e delicado toque

Movimente a ciência

Inicie ciclos

Promova jornadas e mais jornadas

Neste primeiro passo de ação interdisciplinar 93

93 Souza, Fernando César. Setembro 2009. Basta apenas um toque...

141

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Introdução ao existencialismo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10ª edição. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro : Forense Universitário, 2007.

_____. Entre o passado e o futuro. 6ª edição. São Paulo : Perspectiva, 2007.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

BARBIER, René. Pesquisa-ação. Brasília : Líber Livro, 2004.

BERGSON, H. El pensamiento y lo moviente. Madrid : Espasa-Calpe, 1976.

BARNES, Jonathan. Filósofos pré Socráticos. 2ª edição. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

BYINGTON, Carlos A. B. A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica Junguiana. São Paulo : Religare, 2003.

CAMPOS, José Maria. Jornadas pelo mundo da cura. São Paulo : Cultrix/ Pensamento, 1996.

142

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 7ª edição. São Paulo : Ática, 1996.

_____. Introdução à História da Filosofia 1 – Dos pré socráticos a Aristóteles. 2ª edição. São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

CHOPRA, Deepak. Corpo sem Idade, Mente sem Fronteiras: a alternativa quântica para o envelhecimento. São Paulo : Rocco, 1992.

COMTE-SPONVILLE, André. O Ser-Tempo. 2ª edição. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 2006.

DAHLKE, Rudiger. A doença como Símbolo: Pequena Enciclopédia de Psicossomática. São Paulo, Cultrix, 1996.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. In: Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, nº 54. 1984.

EPSTEIN, Donald M., ALTMAN, Nathaniel. Os 12 estágios da cura: novas maneiras de curar a mente e o corpo. São Paulo : Editora Pensamento, 1994.

FAZENDA, Ivani (Organizadora). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (organizadora) Práticas Interdisciplinares na Escola. 2ª edição. São Paulo : Cortez, 1993.

143

_____. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FEARN, N. aprendendo a Filosofar: Do poço de Tales à desconstrução de Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1ª edição. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1975.

FREINET, Célestin. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

_____. Ensaio da Psicologia Sensível. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

FURLANETTO, E.C. Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 2ª. Edição. São Paulo : Paulus, 2004, v.1, 78p.

GUSDORF, Georges. A Fala. Paris : Edições Despertar, 1970.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
144

HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. São Paulo : Centauro, 2005.
_____. Que é isto, a filosofia? : Identidade e diferença. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.
_____. Ser e tempo. São Paulo : Editora Vozes, 2005.

JAEGGER, W. Paidéia, São Paulo, Martins Fontes, 1995

JAPIASSU, Hilton. O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia. Rio de Janeiro : Imago, 2006.

JUNG, C.C. Psicologia do inconsciente, Volume VII/1, Petrópolis, Editora Vozes, 1987.

LA TORRE, Saturnino. PUJOL, M. Antonia. SANZ Gabriel. Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación. Barcelona : Editorial Universitat, 2006.

LAVILLE, C. DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAROSSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 3ª edição. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.
145

LENOIR, Yves. Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas. Mimeo, 2004.

LELOUP, Jean-Yves. BOFF, Leonardo. Terapeutas do Deserto: De Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim. São Paulo : Vozes, 2002.
_____. Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas de Alexandria. Petrópolis : Vozes, 2005.

LIMA, Sonia Albano de (org.). Uma leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro. São Paulo: Editora Som – Faculdade de Música Carlos Gomes, 2007.

MATOS, Olgária. Filosofia: A Polifonia da Razão. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

MONROE, Paul. História da Educação, São Paulo: Companhia Editora nacional, 1979.

MORGAN, G. Imagens das Organizações. São Paulo : Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade. Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo : Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Evandro. (org.) Jacques Derrida: Pensar a Desconstrução. São Paulo : Estação Liberdade, 2005.
146

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo: Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

PAUL, P. Sujet, autoformation, anthropoformation e niveaux de réalité. In: PAUL P.; PINEAU G. (coord). Transdisciplinarité et formation. Paris: L'Harmattan, 2005b. P 175-202.

PINEAU, Gaston. O Sentido do Sentido. In : NICOLESCU, Basarab et al. Educação e Transdisciplinaridade. Tradução Judite Vero e Américo Sommerman. Brasília : UNESCO, 2000.

PONTY, Maurice Merleau. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza (org.). Psicologia & Educação: revendo contribuições. São Paulo : Educ, 2000

PROA, Sérgio Espinosa. Em busca da infância do pensamento: idéias na contramão da pedagogia. Tradução e organização de André Pereira da Costa. Rio de Janeiro : Editora Senac Nacional, 2004

RAMOS, F.S. Forma e Arquétipo: Um Estudo sobre a Mandala. Defesa de Dissertação na UNICAMP, em 2006.

REYO, Zulma. Morte e Renascimento: A suprema alquimia. Tradução Sandra

Galeotti. 5ª edição. São Paulo – Ground, 1994.

147

RICOUER, Paul. A metáfora viva. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Percurso do Reconhecimento. São Paulo : Loyola, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, Da educação. São Paulo: Martins fontes, 2004.

SANTO, Ruy César do Espírito. Autoconhecimento na Formação do Educador. São Paulo : Agora, 2007.

SANTOS. Boaventura S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

SOKOLOWSKI, Robert. Introdução à Fenomenologia. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo : Loyola, 2000.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. Ensaio de Filosofia Ilustrada. São Paulo : Iluminuras, 2004.

Saúde e Sociedade - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e Associação Paulista de Saúde Pública. V. 14, n.3, Setembro a Dezembro 2005.

VON FRANZ, M.L. Processo de individuação. In: JUNG, C.G. O Homem e seus símbolos. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2002.

148

WATANABE, Lygia Araújo. Platão por mitos e hipósites. 2ª edição. São Paulo : Moderna, 2006.

ZIEMER, R. Mitos organizacionais: o poder invisível na vida das empresa. São Paulo: Atlas, 1996.

www.sp.senac.br/aprendizagem

www.mte.gov.br

www.rubedo.psc.br/dicjung/introele.html

149

§