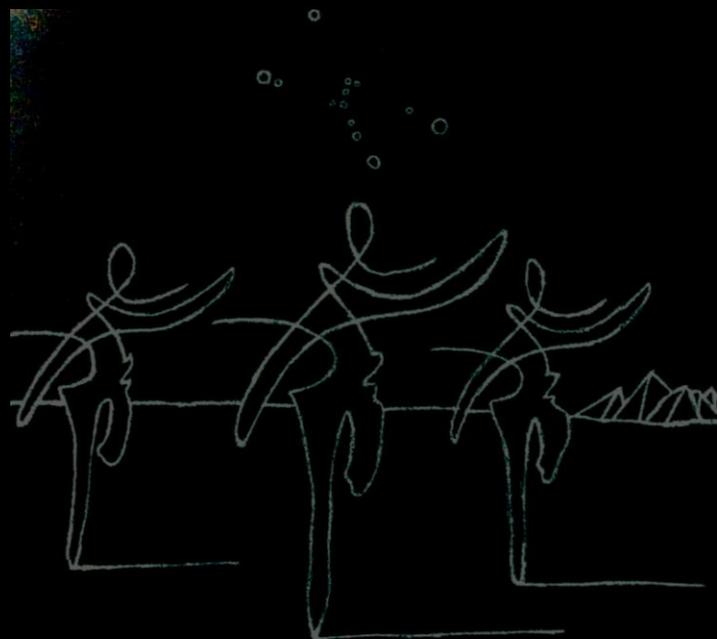




NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS DE
PROFESSORAS READAPTADAS: RUMO A
UMA PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese de Doutorado

**NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS DE PROFESSORAS READAPTADAS: RUMO A
UMA PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA**

JOSÉ APARECIDO CELORIO

Pelotas, 2015

JOSÉ APARECIDO CELORIO

**NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS DE PROFESSORAS READAPTADAS: RUMO A
UMA PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres

Pelotas, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C392n Celorio, José Aparecido

Narrativas e imaginários de professoras readaptadas :
rumo a uma pedagogia da observância / José Aparecido
Celorio ; Lúcia Maria Vaz Peres, orientadora. — Pelotas,
2015.

245 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2015.

1. Educação. 2. Imaginário. 3. Narrativas de professoras
readaptadas. 4. Pedagogia da observância. I. Peres, Lúcia
Maria Vaz, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Banca examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres (Orientadora)

.....
Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP/SP)

.....
Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM/RS)

.....
Prof.^a Dr.^a Magda Floriana Damiani (UFPel/RS)

.....
Prof.^a Dr.^a Denise Marcos Bussoletti (UFPel/RS)

Dedico este trabalho...

À minha esposa, Ana Cláudia, pelo amor, companheirismo e cuidado;

Ao meu filho, Filippo, pela sua paciência, mesmo na sua inocência de ser;

*Às professoras, Antonieta, Mariana e M.C.M., pela parceria durante essa jornada de
pesquisa;*

*A todos aqueles que depositam esperança em uma Educação que preze o humano
em suas múltiplas faces, em que o sabor e o saber se configurem como polos de um
mesmo trajeto... de um ensino e de um aprendizado com alma!*

AGRADECIMENTOS

Quando fazemos um agradecimento, devolvemos ao outro a mesma face generosa que um dia nos foi oferecida. É um ato que marca a reciprocidade como uma ação cheia de graça. Nessa jornada de pesquisa, foram muitos os que me ajudaram e muitos os que torceram por mim e, por isso, uma folha seria pouco para apresentar cada nome, cada face que se apresentou generosamente à minha vida. Sou grato pela família que me constituiu, pela família que ajudei a constituir, Ana Claudia e Filippo, e pela família Santoro-Soares, que me acolheu com carinho e me apoiou. Neste caminho de descobertas, a ajuda de alguns órgãos foi fundamental para que a pesquisa tivesse início. Sempre serei grato à Universidade Estadual de Maringá, que por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Departamento de Fundamentos da Educação e do Departamento de Pedagogia, permitiu que eu me afastasse das funções docentes para a realização do meu doutoramento. Quero dizer especialmente aos meus colegas e, sobretudo, aos amigos do Departamento de Fundamentos da Educação: obrigado por essa oportunidade! Também foi fundamental a força que meus ex-alunos, colegas e amigos do Campus Regional de Cianorte e de outros departamentos e setores da UEM me deram. Obrigado a vocês que fizeram a diferença em minha vida pessoal e docente! A pesquisa que apresento não seria possível de ser realizada sem a ajuda preciosa do Núcleo Regional de Educação de Maringá, que me forneceu as informações necessárias para o contato com professores e professoras readaptados(as) e me autorizou a iniciar a pesquisa com eles(as). Do Núcleo, foi imprescindível o apoio das professoras Ana Cristina da Silva e Verdi Silva que, generosamente, fizeram o levantamento do número de professores que estavam nessa condição nas escolas da cidade. Não posso deixar de agradecer aos diretores, que me autorizaram a entrar nas escolas e a iniciar os trabalhos com as professoras Mariana, Antonieta e M.C.M., que foram para mim, além de participantes desta pesquisa, personagens centrais para que a tese fosse encontrada. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas pelo acolhimento, pela atenção e pela rica experiência que me foi propiciada. Também agradeço à Fundação Araucária - Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná - e à Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro nas últimas e essenciais etapas do doutoramento.

Para mim, toda a jornada de pesquisa tem um sonho teórico a ser realizado, ou seja, conhecer e compreender uma teoria e torná-la visível numa holopraxis. O início da realização desse sonho aconteceu na presença da Prof.^a Maria Cecília Sanchez Teixeira que, após sua palestra na UFF, em 2009, ouviu pacientemente as minhas questões e, dias depois, enviou-me textos fundamentais para que eu pudesse ter uma compreensão inicial da Teoria Geral do Imaginário, proposta por Gilbert Durand. A ela, que acreditou e confiou em mim e também aceitou participar da banca, muito obrigado! Em alguns momentos de uma caminhada, é aceitável que as encruzilhadas se apresentem. Foi em uma dessas encruzilhadas que conheci a Prof.^a Valeska Fortes de Oliveira que, com seu olhar acolhedor, confiou em meu trabalho e acreditou que, por meio dele, fosse possível realizar outros modos de se fazer educação. Sua presença na banca é sinal de que, em algum nível, sua benção se manteve. A realização de um doutorado não se faz apenas com leitura e pesquisa, mas com a presença de bons professores e bons colegas de turma. Por isso, agradeço aos professores Jovino Pizzi, Jarbas Vieira, Denise Bussoletti e Magda Damiani, pelo conhecimento, pelos diálogos proveitosos e pelos desafios apresentados. Aos colegas e aos amigos da turma 2012, muito obrigado pela parceria e por estarem juntos na construção de uma educação melhor e mais humana. Dentre os professores, quero agradecer especialmente às Professoras que aceitaram participar da banca: Magda Damiani, que com seu cuidado metodológico, trouxe contribuições que ajudaram a aterrizar o texto, sem que ele perdesse o contato com os céus; Denise Bussoletti, de sensibilidade ímpar, que embala a ciência num movimento poético, fez-me buscar em mim mesmo a escrita que faltava. A elas, meu agradecimento especial! É nesse mesmo sentimento que me lembro com carinho dos meus antigos mestres, dos saberes da Convenção e dos saberes da Tradição, que me orientaram nesse árduo caminho do pensar; a eles e a elas, meu eterno respeito e admiração!

Como toda a pesquisa se faz com o apoio de grupos, agradeço permanentemente aos colegas de dois grupos de pesquisa. Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Imaginário e Memória, que me acolheram com carinho e souberam, aos poucos, mostrar-me cada passo da pesquisa,

alertando-me para os movimentos nocivos e me incentivando em direção aos movimentos que poderiam me levar a uma descoberta. A vocês, meu muito obrigado, especialmente à Angelita Hentges (também minha colega de turma) e ao Cláudio Carle, que acolheram a minha família no seio da sua, tornando nossas vidas um elo de amizade. Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Academia Celeste, que com bravura e seriedade perscrutam os meandros históricos e filosóficos nos quais a Astrologia se mantém viva como saber Tradicional e como fenômeno arquetipal. Um pesquisador carrega em sua bagagem livros e sonhos, mas esses elementos nada são sem a presença firme de pessoas especiais... Não há vida solitária, nem pesquisa solitária, pois mesmo sozinhos estaremos sempre acompanhados em memória da convivência salutar dos amigos. Não preciso mencionar os nomes, porque eles lerão este trabalho e saberão que a presença deles está em cada linha, curva, traçado e imagem desta escrita. Aos amigos e amigas, obrigado pela presença de vocês em minha vida!

Quando a escrita final quis parar por um momento, pensei que ela poderia se materializar de algum modo. E foi assim que aconteceu, graças às mãos do grande artista e amigo Fabrício Stevenatto. Obrigado pela tela que se tornou capa artística e face almada deste trabalho¹!

E tudo isso não estaria aqui sem a presença da artífice mor dessa pesquisa. Devo à minha orientadora e professora Lúcia Peres a realização desta escrita e do enfrentamento dessa jornada iniciática. Lúcia não foi apenas uma orientadora, ela também foi, fundamentalmente, escavadora dos sonhos e das faces que estavam timidamente encolhidas no fundo da minha psique. Foi responsável por salvar as minhas escritas do esquecimento... Trouxe novamente os céus para perto de mim! A essa deusa mãe, obrigado pelo acolhimento em sua vida e família (Sr. Nei e Samara); por me mostrar a importância de ser transparente nos pensamentos e nas ações e por ter acreditado nesta pesquisa como quem acredita na felicidade de um Filho!

Estou feliz por tê-los aqui comigo! Obrigado...

¹ A imagem superior da capa é da Nebulosa de Órion, de domínio público. Disponível em: <http://www.public-domain-image.com/free-images/space/orion-nebula-space-galaxy/attachment/orion-nebula-space-galaxy>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

[...] é a objetividade que banaliza e recorta mecanicamente os instantes mediadores da nossa sede, é o tempo que distende a nossa saciedade num laborioso desespero, mas é o espaço imaginário que, pelo contrário, reconstitui livremente e imediatamente em cada instante o horizonte e a esperança de Ser na sua perenidade (DURAND, 2002, p. 433).

A 'imaginatio', tal como a entendiam os alquimistas, é, na verdade, uma chave que abre a porta para o segredo do 'opus' [...]: Sabemos agora que se trata de representar e realizar a 'coisa maior' que a 'anima', como ministro de Deus, imagina criativamente e 'extra naturam'. Em linguagem mais moderna dir-se-ia que se trata de uma concretização de conteúdos do inconsciente que são 'extra naturam'; não pertencendo ao nosso mundo empírico, são um a priori de caráter arquetípico. O lugar ou o meio desta realização não é nem a matéria, nem o espírito, mas aquele reino intermediário da realidade sutil que só pode ser expresso adequadamente através do símbolo. O símbolo não é nem abstrato nem concreto, nem racional nem irracional, nem real, nem irreal. É sempre as duas coisas: 'non vulgi', a nobre questão daquele que foi segregado ('cuiuslibet sequestrati'), daquele que foi escolhido e predestinado por Deus desde as origens (JUNG, OC 13, § 399, 1990, p. 400).

"O estudo das vidas e o cuidado com a alma significam, acima de tudo, um prolongado encontro com aquilo que destrói e que é destruído, com aquilo que está quebrado e dói - ou seja, com a psicopatologia. Nas entrelinhas de cada biografia e nas linhas de cada face podemos ler uma luta com o álcool, com o desespero suicida, com uma terrível ansiedade, com lascivas obsessões sexuais, crueldades íntimas, alucinações secretas, ou espiritualismos paranoicos. Envelhecer traz solidão de alma,

momentos de aguda dor psíquica e lembranças que rondam à medida que a memória se desintegra. O mundo noturno no qual sonhamos mostra a alma cindida em antagonismos; noite após noite estamos amedrontados, agressivos, culpados e fracassados" (HILLMAN, 2010a, p. 133).

Há no céu tantos sonhos que a poesia, embaraçada pelas velhas palavras, não conseguiu nomear! A quantos escritores da noite gostaríamos de dizer: 'Regresse ao princípio do devaneio; o céu estrelado nos é dado não para conhecer, mas para sonhar'. É um convite aos sonhos constelantes, à construção fácil e efêmera das mil figuras dos nossos desejos; as estrelas 'fixas' têm por missão fixar sonhos, comunicar sonhos, reencontrar sonhos. Esse carneiro, jovem pastor, que tua mão acaricia sonhando, ei-lo pois lá em cima, girando docemente na noite imensa! Será que o encontrarás amanhã? Designa-o para teu companheiro. Começai os dois a desenhá-lo, a conhecê-lo, a tratá-lo por tu. Provareis a vós mesmos que tendes a mesma visão, o mesmo desejo, e que, na própria noite, na solidão noturna, vedes passar os mesmos fantasmas. Como a vida se engrandece quando os sonhos se desposam! (BACHELARD, 2001, p. 180).

Resumo

CELORIO, José Aparecido. Narrativas e Imaginários de Professoras Readaptadas: Rumo a uma Pedagogia da Observância. 2015. 245 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

O trabalho que apresento, inserido na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem, teve como objetivo desvelar de que modo as narrativas de três professoras readaptadas (que não atuam mais em sala de aula) pudessem suscitar a criação de imagens simbólicas ou mesmo de imagens que levassem a outro modo de ser professora e, sobretudo, trazer à luz os imaginários e os sentidos sobre a readaptação. O pressuposto de tese era de que a readaptação poderia marcar um momento de reinvenção de si, ou ainda, que a readaptação possibilitasse um cultivo da alma de modo que elas tivessem um novo olhar sobre suas vidas e pudessem acenar para o simbolismo ali implícito. Também que a readaptação poderia permitir que elas olhassem a realidade escolar de outro modo; talvez, de maneira mais amplificada sobre estar na escola e na sala de aula. Para mostrar se esse pressuposto se confirmaria, em parte ou totalmente, este trabalho recorreu a um campo teórico ancorado nos Estudos do Imaginário e na Imaginação Simbólica de Gilbert Durand, na Imaginação Material de Gaston Bachelard, na Psicologia Profunda de Carl G. Jung e na Psicologia Arquetípica de James Hillman. O material empírico foram quatro tipos de narrativas (oral, escrita, pictórica e ficcional) a partir da questão "como você se sente no processo de readaptação?". Foram produzidas as narrativas oral, escrita e pictórica, ressaltando que a escrita ficcional foi escrita a partir da questão "se você pudesse voltar no tempo, que professora você seria?". Além dessas quatro narrativas, usou-se a narrativa celeste ancorada no estudo da astrologia como fenômeno arquetipal. Todas foram contempladas na análise. A narrativa celeste confirmou o que elas haviam expressado sobre si próprias. Com o intuito de dar visibilidade às imagens simbólicas, foi desenvolvido um recurso teórico-metodológico chamado de Bioconto. Nele, as narrativas das professoras readaptadas foram re-imaginadas pelo pesquisador, de modo que o biográfico não se perdesse de sua face simbólica. Nesta esteira, emergiram três imagens simbólicas, as quais desembocaram em três pedagogias ou modos de ser professor: Pedagogia das Fendas, Pedagogia do Vale-do-Monte e Pedagogia das Pedras. Essas imagens e essas pedagogias ajudaram na construção da tese final sobre a readaptação. Abstraiu-se, a partir dessas três professoras, que a readaptação pressupõe uma Pedagogia da Observância, cuja prática torna as pessoas capazes de recuperar os valores perdidos. Ela traz a profissão de professor como fundante na construção do conhecimento junto aos seus alunos, bem como o renascimento do ser que está em cada um. É na observância, no momento em que a solidão nos obriga a nos despir das obrigações dos outros, no momento em que entendemos a nossa condição humana diante da ausência e da presença, que o cultivo da alma se mostra realizado.

Palavras-chave: Educação; Imaginário; Narrativas de Professoras Readaptadas; Pedagogia da Observância.

Abstract

CELORIO, José Aparecido. Narratives and Imaginary of Readapted Teachers: towards the Pedagogy of Observance. 2015. 245 f. Doctoral dissertation. Post-graduation Program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

This study, which belongs to the research line Written Culture, Languages and Learning, aimed at understanding how the narratives of three readapted women teachers (who do not teach anymore) could trigger the creation of symbolic images or even images that would lead to a new way to become a teacher and, mainly, make the imaginary and senses of readaptation arise. The thesis was that readaptation could mean either a moment of their own reinvention or a possibility to develop their souls so that they could look at their lives in a new way and get interested in the implicit symbolism they would find. It was also expected that readaptation would enable them to look at their school reality in a different way, mainly, in a broader way regarding their school and their classes. To show whether this presupposition would be totally or partially confirmed, this study applied the theoretical field based on Gilbert Duran's *Studies of the Imaginary and Symbolic Imagination*, Gaston Bachelard's *Material Imagination*, Carl G. Jung's *Depth Psychology* and James Hillman's *Archetypal Psychology*. The empirical material consisted of four types of narratives (oral, written, pictorial and fictional ones) based on the question: "how do you feel in the readaptation process?". Oral, written and pictorial narratives were produced; fictional writing was based on the following question: "what kind of teacher would you be if you could go back in time?". Besides these narratives, celestial narratives based on the study of Astrology as a archetypal phenomenon were carried out. All were included in the analysis. The celestial narratives confirmed what the teachers had expressed about themselves. In order to show the symbolic images, a theoretical-methodological resource called Biotale was developed: the readapted teachers' narratives were re-imagined by the researcher, so that the biographical aspect would not lose its symbolic representation. Three symbolic images arose, and, hence, three pedagogies or ways to be a teacher: Pedagogy of the Slits, Pedagogy of the Valley and Pedagogy of the Stones. These images and these pedagogies helped to construct the final thesis about readaptation. Based on the three teachers, it was concluded that readaptation presupposes the Pedagogy of Observance, whose practice enables people to recover lost values. It sees a teacher's career as the foundation of knowledge construction with students, as well as the rebirth of everyone's being. It is in observance, when solitude makes us free from others' obligations, when we understand our human condition in presence or absence, that the development of our souls is completed.

Key words: Education; Imaginary; Narratives of Readapted Teachers; Pedagogy of Observance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Estudos publicados sobre saúde de docentes.....	39
Figura 2 Constelações dos pontos celestes biográficos que emergiram das narrativas de Mariana.....	112
Figura 3 Constelações dos pontos celestes biográficos que emergiram das narrativas de M.C.M.....	127
Figura 3 Constelações dos pontos celestes biográficos que emergiram das narrativas de Antonieta.....	141

SUMÁRIO

UMA INTRODUÇÃO AO MAPA DA JORNADA.....	14
1 RASTROS DO QUE VENHO SENDO RUMO À PESQUISA.....	20
2 O MAL-ESTAR DOCENTE, A ESCOLA E O ADOECIMENTO DE PROFESSORES NO BRASIL: INTERLOCUÇÕES COM O IMAGINÁRIO.....	29
3 O BARRIL IMAGINAL: EM COMPANHIA DE BACHELARD, JUNG, DURAND E HILLMAN.....	56
4. BIOCONTO - HISTÓRIAS DE VIDAS IMAGINADAS COMO PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ESTE ESTUDO.....	65
4.1 Bioconto como Imagem Simbólica.....	72
4.2 O Bioconto e a Narrativa Celeste.....	80
5. PARA CONSTELAR O CÉU: O COMPOSTO NARRATIVO E SUAS CONVERGÊNCIAS RUMO AO BIOCONTO.....	97
5.1 O Primeiro Encontro com as Professoras.....	100
5.2 As Narrativas.....	102
5.2.1 A Narrativa Oral.....	102
5.2.2 A Narrativa Pictórica.....	103
5.2.3 A Narrativa Escrita de Si.....	103
5.2.4 A narrativa Ficcional.....	103
5.2.5 Narrativa Celeste.....	104
5.3 Eis que lhes apresento as Professoras!.....	106
5.4 Composto Narrativo.....	107
5.4.1 Mariana.....	108
5.4.1.1 Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso.....	113
5.4.2 M.C.M.....	124
5.4.2.1 Senhora da Colina e do Vale Fulgurante.....	128
5.4.3 Antonieta.....	137
5.4.3.1 Senhora das Terras Profundas e Celestes.....	142
6 NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS DE PROFESSORAS READAPTADAS: RUMO A UMA PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA.....	154
7 CARTA AO LEITOR SOBRE A PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA.....	167
REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	182

UMA INTRODUÇÃO AO MAPA DA JORNADA

Esta pesquisa teve como objetivo principal desvelar de que modo as narrativas de três professoras readaptadas² podem suscitar a criação de imagens simbólicas ou mesmo de imagens que levem a outro modo de ser professora e, sobretudo, trazer à luz os imaginários e os sentidos sobre a readaptação. Como toda jornada de pesquisa, ter um mapa em mãos é quase que imprescindível, pois ele indica não um itinerário a ser seguido rigidamente, mas um território, lugar onde os caminhos escritos nascem e lugar onde se forjam as intenções de um pesquisador. O caminho que iniciei no doutorado foi fundamental, por uma série de razões, e algumas delas serão apresentadas aqui; outras ficaram guardadas nos registros íntimos que doravante serão revelados nas boas conversas que temos com os familiares, com os amigos e os colegas. A proposta desta pesquisa nasceu como um anteprojeto de pesquisa, mas as ideias e seus desdobramentos surgiram, fundamentalmente, nas aulas e nos diálogos em grupo com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), coordenado pela minha orientadora Lúcia Maria Vaz Peres. Considero minha chegada ao GEPIEM um momento importante na minha vida pessoal e profissional, bem como a minha permanência - com a minha família - na cidade de Pelotas. Essa mudança abriu brechas que me fizeram ver e sentir um mundo que, talvez, nunca tivesse existido sem essa experiência. Não falo de um mundo físico apenas, de ter conhecido e vivido em outra cultura. Falo de um mundo de ideias, de vivências; falo de poder experienciar a alma de outro lugar, de ver outros semblantes e de conhecer outros saberes e outros sabores que me despertaram para um mundo ainda adormecido dentro de mim. A relação com a Lúcia permanece uma relação de descobertas, de encontros e, por que não, de estranhamentos. E isso só é possível quando há afinidade. Da mesma forma, isso ocorreu com os colegas de grupo, porém, com intensidades diferentes. A participação nas disciplinas também foi essencial, pois conheci teorias que não conhecia, pude expor e rever ideias, e abandonar vícios de pensamento que só mesmo o aprendizado com o outro pode nos proporcionar. A participação nas disciplinas também foi fundamental porque ali fiz amigos, com os quais pretendo manter laços até quando isso for possível. Não posso deixar de

² Professores que, no estado do Paraná, estão definitivamente afastados de suas funções docentes.

mencionar, em especial, a participação nas disciplinas da professora Denise Bussoletti, que me impulsionaram a criar um novo mundo ou, mais precisamente, a descobrir potenciais que um dia, na minha vida, abandonei por alguma razão. Esse encontro, com a Prof.^a Denise e com meus amigos de turma e do grupo NALS (Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade), foi formidável.

Nesta apresentação, tenho dois objetivos fundamentais: apresentar uma breve contextualização do tema e do campo teórico que baliza esta pesquisa e a forma como dividi os capítulos e sobre o que pretendi discorrer em cada um deles.

Inicialmente, esta pesquisa versaria sobre o mal-estar docente, porém, entre uma orientação e outra, uma disciplina e outra, e nas conversas em grupos, novos questionamentos foram surgindo, dando início ao desdobramento de novas ideias. O próprio caminho metodológico que optei por seguir nesta pesquisa foi desenvolvido por mim nesse mesmo impulso, que fez surgir novos horizontes. No entanto, a pesquisa ainda se insere no amplo tema do mal-estar docente, mas vai além, ao propor um modo de contar e interpretar as narrativas de professoras readaptadas, o que leva o biográfico ao nível do biográfico-simbólico, por meio do que denominei bioconto³, um recurso teórico-metodológico onde me autorizei a re-imaginar as narrativas, a partir da captura do empírico, com o intuito de fazer emergir delas uma imagem simbólica. Tive como questão de pesquisa se uma ou mais imagens simbólicas poderiam emergir do processo de readaptação, mesmo sem que as professoras tivessem se "curado" dos problemas que as levaram aos afastamentos iniciais. A partir disso, defini como pressuposto de tese de que a readaptação poderia ser um momento de reinvenção de si, ou ainda, a partir de James Hillman, que a readaptação possibilitasse um cultivo da alma de modo que elas tivessem um novo olhar sobre suas vidas e pudessem acenar, assim, para outra forma de ser professora, em que o simbólico tenha guarida. Também, como pressuposto, que a readaptação permitiria que elas olhassem a realidade escolar de outro modo, talvez de maneira mais amplificada, diferente daquela quando ainda estavam em sala de aula.

Para realizar a pesquisa, foi preciso seguir algumas etapas, que aqui apresento: considerando as diferentes formas de ser e pensar de cada pessoa, a partir da questão -"como você se sente no processo de readaptação?"-, busquei em

³ O Bioconto será tratado especificamente no capítulo 4.

diferentes narrativas - oral, escrita, pictórica, ficcional e celeste - elementos que possibilitassem a construção de um texto que amplificasse a biografia de cada uma delas. Foi diante dessa necessidade que nasceu o bioconto, um caminho que me ajudou a amplificar as narrativas das professoras readaptadas de modo que uma escrita, agora (re)imaginada, pudesse desvelar uma beleza por trás das ranhuras que elas sofreram ao longo de sua vida, principalmente durante a vida docente. E, dessa forma, procurei desvelar, por meio do bioconto, uma imagem que trouxesse para cada professora uma forma de ser professora e de ser escola que havia, em algum momento de suas vidas, ficado latente.

Como doravante apresentarei em pormenores, dos cinco tipos de narrativas utilizados nesta tese, quatro deles foram construídos pelas três professoras. A quinta narrativa é a narrativa celeste, que se baseia na linguagem astrológica como manancial simbólico que me permitiu fazer as convergências necessárias para a escrita do bioconto. E cada bioconto, cujo título é uma imagem simbólica, permitiu que eu, acompanhado das histórias iniciadas pelas professoras Mariana, M.C.M. e Antonieta, vislumbrasse três pedagogias e três modos de ser professor que, por conseguinte, permitiram que eu chegasse à grande imagem de uma **Pedagogia da Observância**, que torna as pessoas capazes de recuperar as imagens e os valores perdidos no decorrer de sua trajetória. Considero a ideia da Pedagogia da Observância uma imagem que emergiu como tese, mais do que um conceito. Como imagem não pode ser facilmente conceituada ou explicada. Seguindo os autores guias dessa pesquisa (Jung, Bachelard, Durand e Hillman), sobretudo James Hillman, tendemos a perder a imagem ao tentarmos defini-la. Como uma imagem, a Pedagogia da Observância foi sendo construída ao longo do texto e ganhou materialidade nos dois últimos capítulos, quando a presença e a ausência se mostram também como nossa condição humana para o cultivo da alma. Foi a partir dessa simbólica que novos olhares sobre ser professor e sobre a educação puderam ser lançados por mim, como o leitor poderá conferir ao longo deste trabalho. E o desenvolvimento dessas ideias parte do princípio de que o adoecimento é um modo que alma tem para se expressar e, por isso, é uma maneira amplificada de enxergar outros contornos que a vida nos oferece.

Na perspectiva do Imaginário, na qual o GEPIEM se baseia, posso conceber a “doença” como “necessária” à alma de cada indivíduo, não sendo apenas uma vilã

na vida das pessoas, mas uma fonte de significados. Pressuponho, portanto, que o “estar doente” (psiquicamente ou fisicamente) pode nos fazer questionar o momento que vivemos, as coisas que queremos fazer e a vida que queremos ter. Seja qual for a característica da doença, o adoecer pode ser um momento em que nos colocamos em questão e, por isso, pode se tornar um meio para conhecermos aqueles pedaços de nossa alma ainda desconhecidos. A escola, como espaço simbolizante, pode propiciar o cultivo da alma⁴, pois como Hillman enfatiza, "*cultivar* é um termo que reflete que a própria psique faz: ela cultiva imagens. Esse fazer imagens é o primeiro dado de toda a vida psíquica" (2013, p. 201. grifo do autor).

Feitas essas considerações, a busca se inicia não por aquilo que traz consolo, alegria ou mesmo aquilo que impulsiona em direção à luz. Minha busca está em olhar o que esse vazio ou insuficiência de ser contém; que outras faces o medo, a tristeza, a angústia e a dor revelam. Posso adiantar que procuro caminhar pela noite; que esta pesquisa busca, na solidão noturna, as faces de vida e a esperança dessas professoras em sua condição de readaptação, ou seja, professoras que, apesar de se encontrarem fora da sala de aula, permanecem na escola exercendo outras funções.

No primeiro capítulo, percorro alguns rastros de minha vida que considere importantes e, de algum modo, balizadores para o meu desenvolvimento até aqui. É neste capítulo que o leitor poderá entender algumas razões que me levaram a escolher a temática, os teóricos-guias e o próprio caminho metodológico. Como sempre diz minha orientadora, é o lugar onde apresentamos os nossos matriciamentos.

Considerando que meu trabalho se insere em uma temática ampla e largamente pesquisada em nosso país e no mundo, fez-se necessária uma revisão da literatura que abarcasse pelo menos o essencial, para se compreender o mal-estar docente e escolar e apresentar o que até então tem sido pesquisado. No entanto, preferi seguir um caminho diferente daquele que tenho visto em revisões de literatura, evitando me restringir às conclusões dos autores pesquisados. Por isso,

⁴ O cultivo da alma, grosso modo, é o próprio trabalho com as imagens que desvelam o que as pessoas sentem e pensam sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca; é lidar com o mundo da interioridade e dos sonhos por meio da imaginação simbólica e criadora (DURAND, 1988), possibilitando, dessa forma, a construção de uma imagem simbólica de si. Essa imagem é o fio condutor que aponta para a nossa multiplicidade, para a pequena gente que nos habita e que nos constitui como seres impregnados de lampejos divinos.

nesse segundo capítulo, também faço inferências e questionamentos a partir dos estudos do imaginário, o que me leva a considerá-lo como uma interlocução entre as pesquisas sobre o mal-estar docente e o Imaginário. É partir desse estudo que mostro que a pesquisa com professores readaptados é praticamente inexistente em nosso país. Em qualquer pesquisa, há sempre a escolha por teorias que nos guiam, que nos oferecem certos caminhos e conceitos para sabermos se essas histórias de sofrimento levariam ao desvelar de outras imagens de ser professora e de outros modos de conceber a educação e a pedagogia diferente do que nós, professores, vivenciamos na escola.

No capítulo três, apresento quatro autores que foram fundamentais para minha trajetória e a partir dos quais pude desenvolver um caminho teórico-metodológico para esta pesquisa. Não trabalhei com todos os conceitos desses autores, mas apenas com aqueles que julguei que me ajudariam a chegar aos meus objetivos.

No capítulo quatro, apresento o caminho teórico-metodológico que percorri para a análise e a compreensão das narrativas. É aqui que apresento o bioconto como uma forma de (re)imaginar (também contar e compreender) as narrativas de vida, bem como sobre alguns pressupostos a partir dos quais ele foi pensado. Como uma seção desse capítulo, apresento a linguagem astrológica como manancial simbólico para a análise das histórias de vida e como ferramenta fundamental para a escrita do bioconto. O mapa astrológico, no seu potencial simbólico, é chamado aqui de narrativa celeste, que está entre as cinco narrativas que utilizei como corpus da pesquisa. Segue a esse capítulo, o quinto, em que apresento os desdobramentos da análise das narrativas até a escrita do bioconto.

Os capítulos seis e sete apresentam o lugar de chegada desta pesquisa. No capítulo seis, a partir das narrativas e do bioconto das três professoras - Mariana, M.C.M. e Antonieta, elenco três pedagogias que levam a pensar em um *locus* de formação humana.⁵ Não se trata de prescrições para se construir uma escola ideal, mesmo por que, no idealizado, há sempre o risco de desvalorizarmos outras possibilidades que nascem às margens do ideal estabelecido. O capítulo sete é uma entrega ao devaneio puro, uma forma que encontrei para falar de uma imagem cuja

⁵ O termo não se refere à escola, mas a uma conduta diante dos alunos, uma forma de conceber a educação. Não se trata, portanto, de um modelo para a criação de uma escola no sentido institucional.

origem se deu na convergência das três pedagogias e do encontro das três professoras (re)imaginadas no bioconto de cada uma delas. É aqui que finalizo com a Pedagogia da Observância.

1 RASTROS DO QUE VENHO SENDO RUMO À PESQUISA

Início meu pequeno mundo de sonhos com uma digressão, apresentando uma "crônica", que me acompanha há alguns anos, desde o momento em que entrei em contato com o livro de Rollo May, "O homem à procura de si mesmo", em 2002. Essa obra, escrita nos anos 50, apresenta discussões que me ajudaram a compreender melhor a minha vida e a vida de algumas pessoas com quem tive contato durante o meu trabalho como professor e terapeuta floral. Naquele momento, no início dos anos 2000, ainda não tinha em mente que faria uma pesquisa sobre a readaptação de professores, mas sabia que compreender a dor alheia - originada das perdas, da fome, do desrespeito, da indiferença, do ostracismo - deixava-me com os olhos cheios de lágrimas e coração desejoso de lançar-me a ajudar, apesar da apreensão. O texto que segue, penso eu, pode ser lido como uma metáfora do que pretendo estudar e compreender nesta pesquisa.

O Homem que foi colocado numa gaiola⁶

Certa noite, o soberano de um país distante estava de pé à janela, ouvindo vagamente a música que vinha da sala de recepção, do outro lado do palácio. Estava cansado da recepção diplomática a que acabara de comparecer e olhava pela janela, cogitando sobre o mundo em geral e nada em particular. Seu olhar pousou num homem que se encontrava na praça, lá embaixo – aparentemente um elemento da classe média, encaminhando-se para a esquina, a fim de tomar um bonde para a casa, percurso que fazia cinco noites por semana, há muitos anos. O rei acompanhou o homem em imaginação – fantasiou-o chegando a casa, beijando distraidamente a mulher, fazendo sua refeição, indagando se tudo estava bem com as crianças, lendo o jornal, indo para a cama, talvez se entregando ao ato de amor com a mulher, ou talvez não, dormindo, e levantando-se para sair novamente para o trabalho no dia seguinte.

E uma súbita curiosidade assaltou o rei, que por um momento esqueceu o cansaço. “Que aconteceria se conservassem uma pessoa numa gaiola, como os animais do zoológico?”

No dia seguinte, o rei chamou um psicólogo, falou-lhe de sua idéia e convidou-o a observar a experiência. Em seguida, mandou trazer uma gaiola do zoológico e o homem de classe média foi nela colocado.

A princípio ficou apenas confuso, repetindo para o psicólogo que o observava do lado de fora: “Preciso pegar o trem, preciso ir para o trabalho, veja que horas são, chegarei atrasado!”. À tarde começou a perceber o que estava acontecendo e protestou, veemente: “O rei

⁶ Extraído de: MAY, Rollo. **O homem à procura de si mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 121-123.

não pode fazer isso comigo! É injusto, é contra a lei!”. Falava com voz forte e olhos faiscantes de raiva.

Durante a semana continuou a reclamar com veemência. Quando o rei passava pela gaiola, o que acontecia diariamente, protestava direto ao monarca. Mas este respondia: “Você está bem alimentado, tem uma boa cama, não precisa trabalhar. Estamos cuidando de você. Por que reclama?”. Após alguns dias, as objeções do homem começaram a diminuir e acabaram por cessar totalmente. Ficava sorumbático na gaiola, recusando-se em geral a falar, mas o psicólogo via que seus olhos brilhavam de ódio. Após várias semanas, o psicólogo notou que havia uma pausa cada vez mais prolongada depois que o rei lhe lembrava diariamente que estavam cuidando bem dele – durante um segundo o ódio era afastado, para depois voltar – como se o homem perguntasse a si mesmo se seria verdade o que o rei havia dito.

Mais algumas semanas passaram-se e o prisioneiro começou a discutir com o psicólogo se seria útil dar a alguém alimento e abrigo, a afirmar que o homem tinha que viver seu destino de qualquer maneira e que era sensato aceitá-lo. Assim, quando um grupo de professores e alunos veio um dia observá-lo na gaiola, tratou-os cordialmente, explicando que escolhera aquela maneira de viver; que havia vantagens em estar protegido; que eles veriam com certeza o quanto era sensata a sua maneira de agir, etc. Que coisa estranha e patética, pensou o psicólogo. Por que insiste tanto em que aprovelem sua maneira de viver?

Nos dias seguintes, quando o rei passava pelo pátio, o homem inclinava-se por detrás das barras da gaiola, agradecendo-lhe o alimento e o abrigo. Mas quando o monarca não estava presente, o homem não percebia estar sendo observado pelo psicólogo, sua expressão era inteiramente diversa – impertinente e mal-humorada. Quando lhe entregavam o alimento pelas grades, às vezes deixava cair os pratos, ou derramava a água, e depois ficava embaraçado por ter sido desajeitado. Sua conversação passou a ter um único sentido: em vez de complicadas teorias filosóficas sobre as vantagens de ser bem tratado, limitava-se a frases simples como: “É o destino”, que repetia infinitamente. Ou então murmurava apenas: “É”.

Difícil dizer quando se estabeleceu a última fase, mas o psicólogo percebeu um dia que o rosto do homem não tinha expressão alguma: o sorriso deixara de ser subserviente, tornara-se vazio, sem sentido, como a careta de um bebê aflito com gases. O homem comia, trocava algumas frases com o psicólogo, de vez em quando. Tinha o olhar vago e distante e, embora fitasse o psicólogo, parecia não vê-lo de verdade.

Em suas raras conversas deixou de usar a palavra “eu”. Aceitara a gaiola. Não sentia ira, zanga, não racionalizava. Estava louco.

Naquela noite, o psicólogo instalou-se em seu gabinete, procurando escrever o relatório final, mas achando dificuldade em encontrar os termos corretos, pois sentia um grande vazio interior. Procurava tranqüilizar-se com as palavras: “Dizem que nada se perde, que a matéria simplesmente se transforma em energia e é assim recuperada”. Contudo, não podia afastar a idéia de que algo se perdera, algo fora roubado ao universo naquela experiência. E o que restava era o vazio.

A gaiola pode ser uma rua sem saída, um rio estancado, uma vida de sonhos desfeitos pelo aprisionamento de si e pela privação do outro. É o modo como se encontram as pessoas que foram forçadas a abandonar sua própria história, seus anseios utópicos e suas ânsias peregrinas. É a perda de uma origem e parece ser também o esmaecimento do vital enredo humano, de sua complexidade e da força de suas instâncias imaginárias. No entanto, acredito que, por meio da escrita, da invenção e da reinvenção da nossa própria história, é possível rever esses locais de entorpecimento e romper com os costumes, as crenças, os deveres teóricos, os mandamentos malfeitores e com o desrespeito que limita e aprisiona o poder criativo do ser humano. Não somos obrigados a nos render a nada e a ninguém; somos uma vida em constante feitura. Por isso, essa metáfora tem importância tanto para a pesquisa com as professoras readaptadas quanto para a busca dos meus rastros, pois é a visualização desses rastros que me fez encontrar a aura das imagens que me constituíram no que sou hoje. É a visualização dos rastros das professoras que me permitiu enxergar o que nelas ainda permanecia vivo e livre. Portanto, os rastros são a chave para que eu, você e nós reverberemos novamente no mundo e, assim, restabeleçamos o diálogo e a visão interior.

É espantoso constatar o quão diminuta é a capacidade das pessoas em admitir a validade do argumento dos outros, embora esta capacidade seja uma das premissas fundamentais e indispensáveis de qualquer comunidade humana. Todos os que têm em vista uma confrontação consigo próprios devem contar sempre com esta dificuldade geral. Na medida em que o indivíduo não reconhece o valor do outro, nega o direito de existir também 'ao outro' que está em si, e vice-versa. A capacidade de diálogo interior é um dos critérios básicos da objetividade (JUNG, OC 8/2, § 187, 2011, p. 35)⁷.

Esse diálogo, esse enxergar o outro no seu valor e na sua completude, cria a possibilidade de construir o meu olhar perante a vida, durante o vagar da minha vida, como um voo, com corpo e alma de um *flaneur*, vagabundo e descompromissado com o tempo, cuja ordem é olhar em curvas, sem que a direita ou a esquerda sejam a norma; manter-se lento em meio às ligeirezas sem rumo; um ser que acalenta o coração, ruminando as ruínas de um tempo insólito e marcado pela dor; um ser que recupera o sentido da vida humana sob as memórias em

⁷ Para melhor identificação das passagens de Jung, optei por fazer a referência do seguinte modo: autor, número do volume das Obras Completas, parágrafo, ano da publicação e página.

pedra; um ser que desdobra em faces as lembranças do presente, sob a vigilância do passado; um ser que é um ruineiro da existência, aquele que reanima as ruínas de uma vida presentes nos traços biográficos e na alma multifacetada.

É nesta vida onde procuro caminhar pelo mundo sem emoldurá-lo com a miopia do olhar, mas atento a cada sopro do vento e a cada sombra que perpassa por meus olhos. Como voante desperto na terra, volto os olhos para trás em busca dos pontos de onde minha aura reluz e persiste.

Apesar de falar na primeira pessoa, aviso o meu leitor, sou eu em muitos, permaneço atravessado por memórias e desejos e, por isso, sempre o "eu" estará presumindo a existência do Outro, o qual sempre me acompanha, desde o meu nascimento. Esse não é, também, um relato linear da minha história de vida, mas um escrito em voo que escolhe algumas imagens que, penso eu, me trouxeram até aqui. Essas imagens são matrizes, que levarão o leitor a compreender porque segui estes passos da pesquisa. Espero que, ao final desta escrita, sempre incerta, outras janelas se abram para outras formas de pensar tudo aquilo que venho pensando e pesquisando hoje. Talvez a busca dos meus rastros não seja para saber de onde vim, mas como e para onde estou indo. Penso que toda a reflexão, todo o retorno para nossa história, exige coragem para novas descobertas, pois nossa memória é guardada em imagens e essas imagens sempre nos dizem algo cada vez que olhamos para elas. Ou ainda, que são as imagens que escolhem as nossas experiências e as nossas memórias.

É marcante uma fase da minha infância (entre cinco e dez anos) em que vivia parte da manhã dentro de uma barraca, montada no fundo do quintal da minha casa. Ali era o meu laboratório, refúgio da manhã, lugar de múltiplas experiências, onde os sonhos borbulhavam como bicarbonato na salmoura, uma das "poções" que gostava de fazer. O que muitas vezes não perguntamos é: por que algumas coisas chamam mais atenção do que outras e por que certas vivências da infância se tornam experiências para algumas pessoas e não para outras? Meu pai tinha uma loja veterinária, o que sempre foi uma mina de ouro para o meu laboratório. A matéria-prima para os experimentos vinha do sítio e de uma praça, em frente à nossa casa; era de lá que vinham as flores e as folhas que, depois de maceradas num tipo de pilão, tornavam-se poções que eram identificadas, uma a uma, com uma fita de esparadrapo. Tinham nome e serviam sempre para alguma coisa.

Anos mais tarde, uma amiga da minha irmã convidou-me para conhecer o laboratório de química do Ginásio. No primeiro dia, fiz questão de levar a minha caixinha com algumas "poções" para a laboratorista Vera avaliar. Ela, sempre muito cuidadosa, jamais disse qualquer coisa que desqualificasse as minhas primeiras incursões no mundo da química. Lembro que levava todo o inseto que eu encontrava morto na rua ou no sítio para o laboratório da escola. Saía pelo sítio com alguns amigos para fazer "expedição" e, no retorno, trazíamos plantas, pedras, insetos, além de muitas histórias travessas para contar. Essa prática, sem dúvida, nunca deixou nenhuma mãe tranquila! Se, como diz Hillman (2011, p. 64), "o vidro, como a psique, é o meio pelo qual enxergamos dentro, enxergamos através", então, talvez, nesse período da minha vida, enquanto estive nas brincadeiras, entre vidros e poções, eu tenha realizado o meu primeiro experimento na fornalha anímica. Em nenhum momento o vidro é visto como prisão do ser, mas como cada ser forma seu olhar sobre o mundo; o vidro, com sua textura e contornos, dá pistas sobre a perspectiva desde a qual se olha o mundo. Com o vidro em punho, derramo as poções que trarão o mundo até mim.

Este é um esboço de uma primeira imagem da infância, fase importante que repercute, de alguma forma, na maneira como encaminho a vida e no modo como me relaciono com as pessoas. Da mesma forma, para mim, essa imagem repercute na compreensão de que a vida é uma grande experiência e que o sentido da existência é tê-la plenamente em nossos braços. Penso que esse elixir ainda exista na vida escolar, apesar dos desencantos de que ela vem sendo vítima nas últimas décadas. Não seria a escola um grande laboratório alquímico, onde se forja o corpo principal da *opus* de cada um de nós?

A primeira imagem que apresentei, do menino feiticeiro, não nasce, como tudo no mundo, separada de outras imagens. As imagens se apresentam em um movimento epifânico⁸, pois conduzem ao mistério e à sabedoria. Aprendemos com elas quando as encaramos como autônomas e as perdemos quando reduzimos o seu sentido à projeção das nossas incompletudes. Se o laboratório foi o lugar de refúgio das manhãs, o céu foi o lugar de refúgio das noites. O céu, esse grande livro aberto sobre as nossas cabeças, tocou-me e me fez, também, perscrutar os

⁸ Movimento epifânico porque são imagens simbólicas e, como todo símbolo, remetem-nos a outro mundo de possibilidades, a outra forma de participarmos do mundo, como mundo povoado de deuses. (DURAND, 1988).

mistérios que nos cercam, seja da nossa origem ou da nossa responsabilidade como habitantes desse planeta.

Da imagem do pequeno céu alquímico, passo às observações astronômicas que eu fazia durante as noites reluzentes da minha infância. Todas as vezes que retornava do sítio com o meu pai, ele me mostrava o céu e dizia o nome popular de algumas constelações; em outros momentos, mostrava-me as "estrelas andantes", satélites artificiais que caminham pela órbita da Terra e podiam ser vistos como se fossem pequenas estrelas. Observava-as até desaparecerem no horizonte. Quem mora em regiões do interior, com pouca luminosidade, tem o privilégio de poder ver um planetário ao vivo, com o céu cheio de estrelas de uma ponta a outra do horizonte. Ainda vejo alguns flashes da série Cosmos, apresentada pelo astrônomo Carl Sagan e exibida no Brasil em 1981, considerada uma das melhores séries de divulgação científicas já produzidas para a televisão. Meu pai nem imaginava que, ao mostrar constantemente as estrelas para mim, me fizesse ficar tão interessado em conhecer os mistérios do cosmos. Poderia ter-me interessado pelo gado, pela plantação, pelo retiro de leite, pela roça, mas não, fiquei interessado naquilo que o sítio me propiciava indiretamente: colecionar meus vidros, fazer minhas expedições e conhecer as estrelas. Meu primeiro instrumento de observação foi um binóculo pequeno, que ganhei no meu aniversário de oito anos (está comigo até hoje). Anos depois, após muita insistência (foram algumas semanas pedindo o instrumento emprestado), o diretor da escola - Prof. Alcir -, emprestou-me o telescópio da instituição. Fiquei com ele por alguns anos, pude fazer muitas observações e, para quem quisesse, oferecia-me para mostrar planetas, constelações e algumas estrelas. Naquela época, eu perguntava se seguiria o caminho da astronomia, mas a minha vida estava impregnada por outras imagens, que me fizeram olhar para dimensões mais obscuras e mais misteriosas da realidade. Seguindo pela margem, aquém do que os pais planejam para um filho, ou enxergando através de outros olhares, do mistério das poções mágicas e da escuridão que sustentava as estrelas, apaixonei-me intensamente pelo conhecimento que mais tarde identificaria como Esoterismo e Artes Mânticas. Nesse período, também conheci os Florais de Bach, a respeito dos quais me tornaria um especialista, anos depois. De tudo que pude estudar, centrei meus interesses na Astrologia, a partir de 1990 até a minha formação em 1999; e na Terapia Floral, formação realizada de 1996 a 1998. A

carreira acadêmica apareceu em minha vida tempos depois, aos 23 anos, quando iniciei o curso de licenciatura em História. O meu interesse era Filosofia, mas, na região, não havia como fazer esse curso e, por isso, optei por fazer História. Nessa época, ainda trabalhava no banco, meu primeiro emprego, ainda em São Paulo, o que me ajudou a me relacionar melhor com o público e a ter menos medo do mundo. Deixei o emprego de bancário em janeiro de 2000 e, paralelamente aos meus estudos universitários, ampliei as minhas atividades no consultório, onde prestava atendimento em terapia floral e astrologia, desde 1996. Em 2001, iniciei minha carreira como professor, no Ensino Fundamental e Médio, passando, com o término do mestrado, para o Ensino Superior, a partir de 2004. Por não conseguir mais conciliar todas as atividades, deixei de atender como terapeuta floral, atividade que desenvolvi por 14 anos, mantendo-me apenas como professor em cursos de Formação de Terapeutas Florais, até 2011. Nesse tempo da clínica, percebi, em muitas pessoas que procuram o tratamento com essências florais, uma falta de clareza sobre os projetos que tinham para a própria vida e, para muitas, a perda de sentido que a vida parecia estar sofrendo. Percebi, em muitos casos, que a alma e a poesia se afastavam da vida quando essas pessoas deixavam de fazer aquilo que tinha sentido para elas. Tanto o trabalho com os pacientes, quanto o trabalho desenvolvido com os meus alunos de Terapia Floral mostravam essa insatisfação com a própria vida, o que fazia com que muitos buscassem o curso não para seguirem uma profissão, mas como uma forma de se encontrarem como pessoas.

Meu envolvimento intenso com a Astrologia resultou em minha dissertação de mestrado em Educação, na qual relacionei a educação e o ensino da Astrologia no século XIII (CELORIO, 2004). Ali, defendi que o conhecimento da Astrologia permitia que o homem conhecesse suas inclinações corporais, seus desejos e paixões, para que assim fossem compreendidos e elaborados (educados). É um saber que busca no céu o sentido para a vida na terra. Seu conhecimento, portanto, é vertical, como se a humanidade quisesse retornar aos deuses.

Posteriormente, como professor universitário, somei essas experiências ao meu trabalho de docência e pesquisa e, desde então, procurei trilhar um caminho investigativo que possa me ajudar a compreender e a oferecer saídas efetivas para recuperar essa imagem do homem tradicional – simbólico – em que os seres humanos estejam, de algum modo, conectados entre si e com o mundo, em m

processo de re-ligação. Essa ideia é, no meu entender, fundamental para permanecermos vivos. De certo modo, as consequências do enfraquecimento dessa imagem do Homem da Tradição, no sentido durandiano (2008), são vivenciadas tanto por professores, quanto por alunos, como mostrarei ao longo desta pesquisa.

Acredito que a escola, além de ser um espaço de ensino, também pode ser um espaço iniciático, um lugar que nos convida a sermos nós mesmos, para nos apropriarmos de nossa própria vida, para que ela seja escrita e inscrita em todo o processo de formação, nos seus aspectos de luz e de sombra, diurnos e noturnos (DURAND, 2002), discutidos a seguir.

Hoje, acredito que exista uma liberdade inscrita em nossa condição biológica, psíquica e cósmica. No meu entender, o ser humano é um ser biopsicossocial e cósmico, permeado pelo Imaginário, que é cultural, simbólico e arquetípico. Portanto, tudo o que nos afeta assim o faz porque toca em algo semelhante, que está em nós. Aquilo que sentimos e pensamos afeta o modo como realizamos as coisas. É por isso que, da mesma forma que consigo ter um olhar atento - processo doloroso - desse fio de vida que me tece desde a infância, suponho que as pessoas, ao buscarem esse fio em suas vidas, poderão encontrá-lo, seja na forma de um lampejo, de um símbolo ou de um anjo protetor - como algo que as leva para um tempo perdido de sua história.

De menino feiticeiro e leitor do céu, de intérprete dos astros e cultivador de essências florais, hoje, como professor universitário, não me reconheço sem essas imagens e talvez seja por isso que busquei desenvolver uma tese que preconize o cultivo da alma como condição *sine qua non* para reestabelecer o diálogo entre as porções claro-escuras da vida. Se hoje me considero uma pessoa mais realizada, menos egoísta e mais respeitosa, não é exclusivamente pela minha formação universitária, mas fundamentalmente por não ter excluído da minha vida essas imagens tão importantes que me ajudaram a seguir a passos lentos na estrada trilhada até aqui. Quando certas idiosincrasias são guardadas em nossa história, elas acabam nos acompanhando para as salas de aulas e nos tornando, por fim, professores genuínos. Penso que só conseguimos tocar o outro quando nos permitimos ser tocados pelos rastros que traçam a nossa história que, por sua vez, se transforma em saga arquetipal-simbólica-epifânica. Arquetipal porque nossa história sempre está atrelada a um desejo e a um movimento ancestral da espécie

humana; simbólica porque voltamos os olhos para nós e para o mundo como intérpretes, como hermeneutas vivos; e epifânica porque toda história de vida se apresenta primordialmente como um ruído divino, uma imagem arquetípica, primeva e também sonhada e compartilhada por aqueles que nos antecederam.

Parece-me que a perda desses rastros é que leva à falta de brilho nos olhos, como se faltasse uma linha que unisse os pontos de nossa vida e impedisse o surgimento da bela imagem de um tapete persa. Penso que esses rastros são contornos de vida almada, ricos em símbolos e que, quando acordados dentro de nós pela imaginação criadora, fazem surgir uma nova flor no céu cósmico, fazem despontar um novo ser-professor no horizonte. Como mostrarei a partir de agora, esta pesquisa está fincada em meu modo de ver o mundo, em minha história e conforme a qualidade do tempo em que fui apresentado ao mundo. É a partir daqui que parto para apresentar a situação do mal-estar docente no Brasil, fazendo interlocuções com os estudos do imaginário.

2 O MAL-ESTAR DOCENTE, A ESCOLA E O ADOECIMENTO DE PROFESSORES NO BRASIL: INTERLOCUÇÕES COM O IMAGINÁRIO

Neste capítulo, optei por trazer não somente uma revisão da literatura⁹ sobre o mal-estar docente, mas também algumas interlocuções com autores dos estudos do imaginário e do pensamento transdisciplinar, que me acompanham na escrita deste trabalho. Dessa forma, não restrinjo minha análise apenas ao que apreendi das pesquisas sobre o mal-estar docente, mas procuro problematizar esse fenômeno com questionamentos e inferências.

O mal-estar docente assola as instituições de ensino no Brasil e também no exterior. Não se trata de um problema recente, mas de um problema que afeta as escolas há pelo menos 30 anos, conforme as pesquisas que serão discutidas nesta revisão da literatura. Essas pesquisas¹⁰ foram apresentadas em eventos de referência da área de educação (ANPED, ANPESul), dos estudos (auto)biográficos e de Histórias de Vida (CIPA), da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Redestrado) e em grupos de pesquisa na área dos estudos do Imaginário (UFPE; UFF, USP, UFPel, UFSM). Também consultei o banco de teses da CAPES e da SBPC, bem como no portal da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). E, mais recentemente, nos trabalhos publicados nos Anais do III Seminário Internacional de Educação Medicalizada, ocorrido em São Paulo, entre os dias 10 e 13 de julho de 2013. A maioria das pesquisas parte das áreas de educação e saúde, abordando categorias específicas de professores, por exemplo: de história, geografia, da educação infantil, da educação superior, da rede de ensino pública ou privada. Na base de dados da CAPES¹¹, há 99 dissertações de mestrado (defendidas a partir de 1998) e 20 teses de doutorado (defendidas a partir de 1999) com o assunto "mal-estar docente". Nas reuniões da ANPED, encontrei 14 trabalhos que tratam da temática relacionada com o trabalho docente e a formação de professores. Nas edições da ANPESul, de 1999 a 2012, localizei 13 trabalhos que abordaram o mal-estar docente e o adoecimento de professores, publicados em vários eixos temáticos. Nas reuniões da SBPC, da 53^a a 63^a, 11 trabalhos

⁹ Estou ciente de que este levantamento não esgotou as bases de dados existentes, mas pude ter uma visão ampliada dos trabalhos produzidos no Brasil, os quais estão preocupados com o adoecimento dos docentes nos últimos anos.

¹⁰ Evidentemente, que as pesquisas levantadas neste trabalho não abarcam tudo o que se tem produzido sobre a temática em nosso país.

¹¹ Pesquisas realizadas até 2012, ano em que fiz o levantamento bibliográfico para o projeto de tese.

abordavam o mal-estar docente. Na Redestrado, percorri dois caminhos: com base na lista de pesquisadores vinculados ao eixo "Saúde e Trabalho Docente", busquei, na base SCIELO, possíveis publicações sobre o mal-estar docente. Essa pesquisa retornou com 41 artigos publicados. No segundo momento, consultei os Anais do VI, VII, VIII e IX SEMINÁRIO DA REDESTRADO, realizados, respectivamente, em 2006 (Rio de Janeiro), 2008 (Buenos Aires), 2010 (Lima) e 2012 (Chile). No eixo **Saúde e trabalho** foram apresentados 11 trabalhos em 2006; em 2008¹², três trabalhos foram apresentados em painéis e 14 no eixo temático Saúde e Trabalho docente; em 2010, foram apresentados, no mesmo eixo, 15 trabalhos e 14 em 2012. Pude ver, a partir da pesquisa na base de dados da REDESTRADO, que o problema da saúde dos professores não atinge somente o Brasil, mas outros países da América Latina. Apesar de não ter analisado essas pesquisas, listo algumas delas a título de informação: **México** (GONZÁLEZ, 2008), **Argentina** (LISS; COLAZZO, MARTINEZ, 2008; FUMAGALLI; MARTINEZ, 2010; CAPONE, 2012; GRETTER; SUAYA, PEROTTO, 2012), **Chile** (ASTROZA-LEÓN, 2012; REYNALDOS; ALFARO, GARIAZZO, 2012), **Cuba** (MORALES; SUAYERO, 2008) e **Peru** (VILLANUEVA, 2010).

Após realizar o levantamento nessas bases, consideradas por mim como amplas e de grande referência na área de educação, busquei trabalhos em duas bases que estão relacionadas diretamente ao meu campo de pesquisa, o CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica e no Ciclo do Imaginário. No CIPA, encontrei apenas um trabalho que versava sobre autobiografia e adoecimento de professor; nos anais das edições do Ciclo do Imaginário não encontrei trabalhos sobre mal-estar docente.

O trabalho encontrado no campo das pesquisas (auto)biográficas é fruto de um projeto coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosário Genta Lugli, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde do Campus Guarulhos, da Unifesp, e foi apresentado com resultados parciais no IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, em 2010. A pesquisa, realizada por meio de entrevistas individuais com os professores "readaptados", aponta para a importância de se compreender o processo que se desenvolve, na interioridade do sujeito, a partir do momento em que ele percebe que está com um problema e recebe o diagnóstico de uma doença

¹²Por falha no sistema, não se pode acessar os trabalhos completos do eixo Saúde e trabalho docente.

(LUGLI, 2010). Dentre os trabalhos levantados inicialmente, localizei duas pesquisas que recorrem a autores do campo do Imaginário: KUREK (2009), cuja tese de doutorado é uma escrita autobiográfica e antropofenomenológica sobre a dor na docência; UENO (2006), cuja pesquisa discorreu sobre o mal-estar docente a partir da perspectiva da sociologia do cotidiano, de Michel Maffesoli. Na área de histórias de vida, destaco o trabalho das pesquisadoras Aguiar e Almeida (2008), que trabalharam sobre o sofrimento psíquico dos professores a partir da psicanálise de tradição freudiana e dos relatos autobiográficos, com o objetivo de "apreender os principais sintomas e as condições socioculturais e institucionais que se relacionam com o mal-estar do professor na educação". Recentemente, em dezembro de 2013, uma tese foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel (BRAND, 2013), cuja pesquisa, realizada com professores readaptados do Núcleo Regional de Educação de Toledo, discorreu sobre as causas do adoecimento e do afastamento da função docente. A pesquisa se propôs a analisar, por meio de entrevistas, a vida escolar desses professores, do afastamento temporário até a readaptação. Cabe também mencionar, que grande parte das pesquisas sobre o trabalho docente e saúde, adoecimento de professores e mal-estar docente se utilizam de referenciais teóricos de base psicanalítica (Freud), da psicodinâmica do trabalho de Chistophe Dejours e do materialismo histórico-dialético.

Quero destacar três trabalhos que fizeram um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil sobre o mal-estar na educação, sendo um deles uma dissertação de mestrado defendida em 2012, na FEUSP (CAMARGO, 2012). O trabalho do professor José Manuel Esteve (1999) – um dos pioneiros na temática – apresenta os resultados das pesquisas realizadas na Espanha, na década de 80. No Brasil, destaca-se o trabalho coordenado pelo pesquisador Wanderley Codo (1999), cuja pesquisa foi publicada no livro *Educação: Carinho e Trabalho*. Os autores Esteve e Codo são citados na maioria dos trabalhos pesquisados, pois tratam dos problemas gerados ou desencadeados pelo trabalho docente, em professores. Nas palavras de Wanderley Codo (entrevista cedida à SEED-PR, durante sua estada em Curitiba – 2011), os trabalhos sobre o mal-estar docente precisam ser ampliados e atualizados. Para Esteve (1999), o termo mal-estar docente se refere a algo que “sabemos que não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que” (p. 12). Há questões coletivas e individuais envolvidas, particularidades de

cada escola que, fundamentalmente, estão relacionadas ao atual modelo de escola, o qual, a meu ver, parece estar colapsando. “Nossa sociedade e nossos professores precisam definir os valores em que acreditam, os objetivos por que trabalham e o tipo de homem que querem formar” (ESTEVE, 1999, p. 21). O mal-estar não é somente escolar, é coletivo, é social, está na maioria das instituições, públicas ou privadas. O mal-estar docente não é mais importante que o mal-estar na fábrica, no hospital, na política, na igreja ou mesmo na sociedade como um todo.

Durante os dias em que estive envolvido mais intensamente com a escrita desta revisão, foi-me entregue a edição de dezembro/2013 do Jornal da APP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do PR) que traz, na página 9, a notícia: "Pesquisa sobre saúde mental do(s) educador(es) iniciará em dezembro". A pesquisa é realizada pela parceria entre Secretaria de Saúde e Previdência da APP-Sindicato com o Núcleo de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (NESC-UFPR), que tem como objetivo "mapear o grau de sofrimento mental que afeta os(as) professores(as) da rede estadual, tentando comprovar onexo causal entre o adoecimento e a condição de trabalho". Ainda conforme o mesmo jornal, "dos aproximadamente 76 mil docentes (entre efetivos e temporários), 9.550 manifestaram, comprovadamente, algum transtorno mental e/ou comportamental". A pesquisa se faz necessária, conforme o Prof. Idemar Beki, porque a perícia médica do Estado não reconhece a existência de nexo causal entre o adoecimento do professor e as condições de trabalho a que ele está submetido. Ainda de acordo com o Professor, Secretário de Saúde e Previdência da APP, a pesquisa será fundamental para cobrar, do governo do Estado, direitos que ainda são negados para os trabalhadores da educação, como

aposentadoria por invalidez no trabalho e implementação de programas e medidas que visem à melhoria nas condições de trabalho, a exemplo da diminuição do número de alunos por turma, mais hora atividade, programas de saúde vocal e mental e tratamento digno às pessoas. (p. 9).

A pesquisa alerta sobre o risco que a educação formal como um todo está correndo no Estado do Paraná. Os professores acometidos por alguma intempérie física ou psíquica estão amparados na Lei n. 15.308, de 24 de outubro de 2006, que "Dispõe que o professor afastado de sala de aula com base em laudo médico

permanece suprido na demanda de professor, com a mesma jornada de trabalho que vinha cumprindo" (PARANÁ, 2006). No caso da readaptação de professores, o Decreto 6805 - 19 de dezembro de 2012, "Dispõe sobre normas e procedimentos referentes à readaptação na Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo, inclusive as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná" (PARANÁ, 2012). Os professores readaptados, mesmo afastados de suas funções de sala de aula, na sua maioria, ainda estão sob tratamento médico, sejam relativos a um problema físico ou psíquico.

Conforme o Art. 2º do Decreto 6805/2012, a readaptação se dá "para as hipóteses em que a concessão de licença para tratamento de saúde ou aposentadoria por invalidez não mais se justifica". Nesta pesquisa, das três professores que participaram, duas ainda se encontram em tratamento, e uma, em razão das lesões físicas que sofreu (problemas osteomusculares), mesmo com o tratamento encerrado, não pode mais assumir a função de docente. No caso da readaptação, está sempre "precedida pelo afastamento de função" (PARANÁ, 2012, Art. 12). Embora o professor esteja readaptado, conforme o Art.17, "em qualquer etapa do processo de afastamento temporário de função ou readaptação, o servidor poderá ser convocado a comparecer perante a perícia médica do Estado para reavaliação e acompanhamento multiprofissional" (PARANÁ, 2012). O servidor readaptado será obrigatoriamente reavaliado por equipe multiprofissional a cada dois anos (PARANÁ, 2012, Art.18), o que pode levar o professor a retornar para sua função caso seu problema esteja sanado.

Apesar de a legislação apresentar em seu texto o termo "readaptação", é facultado a nós questionar sobre o que significa e o que poderia indicar tal "rótulo". Os professores, afastados definitivamente de sua função docente, estão readaptados a qual função, a qual realidade? Sei, com base nos primeiros contatos que tive com os meus sujeitos de pesquisa, que eles exercem, como readaptados, outras funções na escola, tais como: auxiliar de secretaria, laboratórios - informática, física, química -, auxiliar de direção, monitores de alunos etc. Porém, ao considerar que o problema de saúde foi desenvolvido no ambiente escolar, não seria a readaptação a tentativa de adaptar o servidor a uma realidade que ainda permanece a mesma? Como parto da premissa de que o todo afeta as partes e as partes afetam o todo, mesmo que o professor esteja exercendo outra função na escola, de uma

maneira ou de outra, a realidade da escola continuará afetando sua corporeidade. Seguindo esse raciocínio, lanço a hipótese de que a readaptação só seria de fato benéfica se a realidade escolar, mediante políticas públicas efetivas, sofresse mudanças significativas em seu modelo. Ainda é possível ver, em alguns ambientes escolares, práticas pautadas em relações de domínio, de poder e de controle sobre o outro, seja esse outro o conhecimento, o aluno, o professor ou mesmo o gestor. Essas relações, quando predominam no ambiente escolar, tornam-se nocivas ao bem-estar daqueles que ali vivem e trabalham. Apesar de não ser minha hipótese de pesquisa, poderia questionar se o número de afastamentos e readaptações não se dá com maior intensidade nos espaços onde as relações entre as pessoas estão mais pautadas no desrespeito do que no respeito pela legitimidade do outro.

Ao retomar as pesquisas de Blase (1982) sobre o estresse de professores, Esteves (1999) aponta que os problemas que configuram o mal-estar são de ordem primária e de ordem secundária. Os de ordem primária afetam diretamente o campo afetivo do professor, pois estão relacionados com o trabalho em sala de aula, gerando sentimentos e emoções negativas. Os de ordem secundária referem-se ao contexto onde é exercida a docência, são mais amplos e agem indiretamente no trabalho do professor.

Esteves (1999) discorre sobre algumas transformações pelas quais a escola passou nas últimas décadas, como a recusa da família em se responsabilizar parcialmente pela educação das crianças, a incorporação da mulher na docência - figura tão oprimida e reprimida socialmente e, por conseguinte, desvalorizada -, o advento das tecnologias e dos meios de comunicação que desbancaram a escola do lugar de única transmissora de saberes e o professor como a fonte de conhecimento, colocando-o, em algumas situações, apenas como coadjuvante do aprendizado. Assim, uma situação desafiadora para os que conseguiram suportar a transição e atrelaram seu trabalho às novas fontes de informação, pode ser angustiante para aqueles que ainda resistem e se mantêm no modo tradicional de ensino: seja com o livro didático ou com as suas fiéis escudeiras, as fichas de anotação. O docente que se mantiver resistente às mudanças, mantendo o seu papel de “transmissor exclusivo de conhecimento e o de hierarquia possuidora de poder tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar” (CARLOTTO, 2002, p. 3).

Para Esteves (1999, p. 139), na sua realidade social (da Espanha), “formam-se químicos, historiadores, matemáticos e linguistas com um enfoque que tende a identificá-los com a pesquisa e a ciência pura, na linha das mais tradicionais concepções universitárias”. Assim, quando o professor chega à sala de aula, depara-se com uma realidade que não conheceu suficientemente durante a graduação, mesmo por meio do estágio obrigatório que, diga-se de passagem, do meu ponto de vista, é outro quesito para se discutir em pesquisas sobre formação de professores, pois parecem contribuir pouco para aquisição de experiência de sala de aula. Posso inferir que essa situação vivida pelo professor iniciante é sinal de que os cursos de formação de professores não conseguem reproduzir bem a realidade das escolas, e o estágio torna-se um protocolo a ser cumprido, em vez de ser um espaço de convivência entre futuros professores e os problemas mais urgentes da escola.

Pensar em ser professor e não prever que se envolver com as questões existenciais do aluno é quase que inexorável, é enxergar a profissão como meramente funcional. Como disse Carloto (2002, p. 5), os professores “também têm que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade”, o que gera ainda mais sofrimento levando ao *Burnout*¹³. Não obstante, professores e alunos não são computadores, e os contatos entre eles não se dão apenas na esfera corporal e intelectual, mas, sobretudo, na esfera psíquica, envolvendo aspectos emocionais, sentimentais, conscientes e inconscientes. Parece-me que os cursos de formação resistem em discutir essas questões durante a formação de professores. Na minha experiência, ainda não vi matrizes curriculares que ajudem os futuros professores a lidarem com esse tipo de relacionamento que ultrapassa as relações de ensino e aprendizagem.

Há também uma falta de diálogo entre muitos docentes, que reverbera também entre os alunos e entre as disciplinas, o que, por sua vez, desencadeia uma sensação de não pertencimento à profissão que escolheram, pois ser professor é, acima de tudo, ser um promotor de diálogo. Nos estudos apontados por Esteves (1999), o isolamento aparece como “a característica comum mais sobressaltante dos professores seriamente afetados pelo mal-estar docente”. É diante dessa pouca solidariedade entre os promotores do saber que incorre a crítica de Morin (2003) ao

¹³ Conf. p. 108: “algo como perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente” (CODD, 1999, p. 238).

sistema escolar. Para ele, retomando suas leituras de Montaigne, é preferível uma cabeça bem feita a uma cabeça bem cheia; uma cabeça aberta aos diálogos e menos propensa a apenas registrar informações não refletidas. É saudável uma escola que oriente seus alunos para aquilo que considere o certo e o bom, mas, principalmente, que adote uma educação que se dedique “à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2000, p. 21).

O trabalho docente, influenciado pelo modelo industrial, esmaece a imagem humana de totalidade, do seu modo de ser psíquica, corporal, social, histórica e cósmica. O trabalho, na forma como tem sido instituído na maioria das escolas, pode reduzir a figura do professor à sua força de trabalho, sem considerar outros aspectos fundamentais para sua vida e existência. É de se questionar se o modo produtivista, consumista e progressista é adequado ao ser humano e se essa forma de viver não é uma ameaça à própria vida humana. Não é somente o trabalho industrializado, é também a alimentação industrializada, o desejo industrializado e o sonho industrializado que esmorecem qualquer perspectiva de humanidade em bem-estar. O trabalho, quando reduzido a si próprio na sua forma faustiana, ignora a importância do humano e de suas relações na escola e na sociedade, resulta em inúmeras queixas dos professores, torna custosas as relações afetivas com os alunos, porque essa é uma dimensão ignorada, na maior parte das vezes, mesmo por aqueles colegas que criticam o modelo “taylorista” do seu trabalho. Pautados nas investigações de Neves e Silva (2006), muitos professores se queixam da falta de reconhecimento da sua imagem perante a sociedade, do não incentivo às atividades, que são ou podem ser desenvolvidas na escola, e das poucas condições e tempo para se atualizarem, diariamente, diante da velocidade com que as informações chegam até nós. Além disso, há uma cobrança social para que eles se tornem multiespecialistas em áreas para as quais, muitas vezes, nem têm formação adequada; também trabalham com um número excessivo de alunos por sala, não têm tempo para descanso e momentos de lazer, e devem, infelizmente, triplicar sua jornada de trabalho para aumentar a renda. Por fim, essa situação leva o profissional a se culpar por não conseguir atender às demandas do lar. Além disso, muitas famílias acabam por transferir suas responsabilidades para as escolas e os professores.

É por isso que penso que é nas ações locais – mas não isoladas –, que o enfrentamento às imposições normóticas (e às mudanças) se iniciam e ganham força. Não basta apenas exigir políticas públicas, é preciso ação local, pôr em prática um saber-fazer que promova mudanças reais na escola e faça os educadores refletirem sobre a sua condição psíquica, cultural, social, histórica e cósmica. Como aponta Carlotto (2003, p. 40), é importante “estimular a participação de pais ou responsáveis na vida escolar, sensibilizando-os para a valorização da escola e do trabalho do professor junto aos seus filhos, enfatizando a importância de sincronia entre as estratégias educativas utilizadas na escola e em casa”. Essas ações com a comunidade ajudam a mudar culturalmente a concepção que os pais têm dos professores e a própria imagem que estes têm de si mesmos. Ainda é muito marcante na sociedade a representação do “mestre da renúncia de si, do sacrifício pelo outro, apesar das condições de trabalho e de vida” (VIEIRA, 2010, p.16). O trabalho sacrificial muitas vezes compensa o desprazer em ser professor e oculta a falta de atenção que o docente dá à sua própria vida.

Sinto que a imagem paradoxal do docente “mártir”, que se sacrifica em nome de um ideal, está relacionada à imagem de um “civilizador”, que tem como missão levar o que falta aos carentes de conhecimento, de fé e de civilidade. Essa ação preconiza “que aquele que “educa”/“civiliza” se supõe detentor de um saber e de um poder sobre o “outro”. “Instrumentos” e “tecnologias” estas capazes de, uma vez bem operadas, torná-lo diferente do que se presumia que ele era” (COSTA, 2005, p. 4).

Mencionei anteriormente que a profissão docente vem se desgastando nas últimas décadas, sobretudo pelas novas tecnologias de informação, pelos baixos salários que inibem o investimento na carreira e pelas relações afetivas negativas no ambiente de trabalho. A escola, enfraquecida na sua imagem de instituição social e fortalecida na sua imagem de prestadora de serviços, revigora ainda mais o papel atribuído ao professor de “salvador de almas ignorantes”, tornando a vida docente um fardo a ser carregado, em profundo desalento. Em vez de olhar esse quadro como catastrófico, procuro ver sinais nesses problemas que acompanham a nossa vida profissional desde a formação docente. Antonio Nóvoa (2007b) aponta três dilemas para a formação de professores no século XXI. Para ele, a escola deve estar centrada na aprendizagem e não no aluno, e integrar ao seu currículo avanços

das ciências neste século que, para ele, ainda são pouco integradas ao universo escolar. A escola deve trabalhar na perspectiva da “diferenciação pedagógica” e substituir a tendência de uniformizar os alunos como se eles fossem uma única massa a aprender; toma-se como exemplo da Escola da Ponte, onde “o professor é mais um organizador das diversas situações de aprendizagem. Trata-se de uma escola extraordinariamente focada na aprendizagem” (NÓVOA, 2007b, p.7). Ao propor um ambiente escolar que saiba diferenciar os alunos, a escola se abre a uma perspectiva “matrística¹⁴” (MATURANA, 2004), em que os alunos vivenciam práticas de cooperação não hierárquica, e onde aprendem a se abrir para a diferença, de compreender o que outro tem a dizer e a oferecer. O terceiro dilema é a escola como serviço ou instituição. Para Nóvoa (2007b, p. 11), é preciso fortalecer a escola como instituição, onde “se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma, nas sociedades contemporâneas”. As propostas neoliberais, somadas à privatização do ensino, ameaçam a escola como instituição social e tendem a tornar o espaço escolar democrático em guetos de ensino isolados dos interesses comuns e focados apenas nos interesses particulares de grupos que veem o ensino como ensino de técnicas a serem aprendidas para o mercado de trabalho. Há necessidade, como aponta Nóvoa (2007b), de uma maior organização no interior das escolas para que se criem sistemas de cooperação entre os professores.

Com as relações afetivas em decadência, muitos professores, sobretudo os novos, não possuem apoio dos seus pares no início da carreira e, em muitos casos, essa ajuda também é escassa entre os mais experientes. Outro desafio apresentado por Nóvoa (2007b) é uma formação mais focada nas práticas docentes do que na teoria. Para ele (2007b, p. 14), “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Penso que a reflexão sobre as práticas, feita coletivamente, evitaria as dificuldades que muitos colegas enfrentam com os avanços tecnológicos que tendem a invadir ainda mais o espaço escolar. Isso também atenuaria a carga

¹⁴ Maturana usa essa expressão para “designar uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não-hierárquica” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 25).

excessiva de trabalho de alguns professores que, para Gomes e Brito (2006, p. 58) “está relacionada às dificuldades enfrentadas diante das diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, dentro e fora da escola, frente ao quadro atual da educação”. No entanto, como alertam Santos, Antunes e Bernardi (2008), a cooperação não parece ser um caminho fácil para aqueles grupos que ainda se organizam de forma competitiva, em que sempre deve haver um ganhador e vencedor. Da mesma forma, isso se aplica às escolas que mantêm vivas as gincanas e as competições entre os alunos, pois podem minar qualquer possibilidade de instigarem nos alunos atitudes cooperativas e solidárias. Essas antinomias também estão na base do surgimento do mal-estar docente (e discente) que preocupam tantos educadores na contemporaneidade. Assim, o papel dos cursos de formação de professores não está apenas em formar os professores em conteúdo, “mas, sobretudo, direcioná-los para refletir e interagir em sala de aula [...] O futuro professor deve ser orientado na perspectiva do autoconhecimento” (JESUS, 2003, p. 25).

Conforme as pesquisas de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), o afastamento dos docentes se dá mediante a impossibilidade de se recuperarem de anterior “sobreesforço” ou “hipersolicitação” a eles imputada. O aumento de estresse e síndrome de *burnout* em professores tem repercutido significativamente no meio acadêmico como mostra o aumento das pesquisas realizadas sobre trabalho docente e saúde, a partir do ano 2000, conforme apresentado anteriormente (FREITAS, CRUZ, 2008) e ilustrado na Figura 1

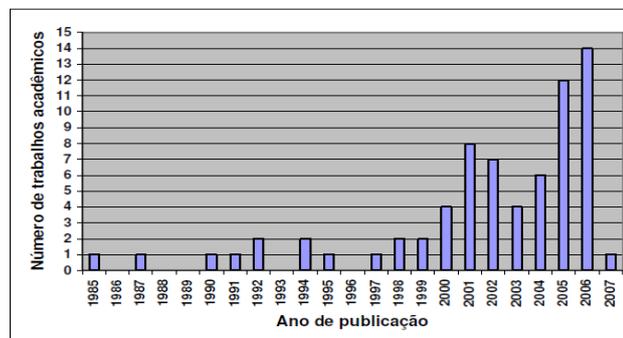


Fig. 01: Estudos publicados sobre saúde de docentes.

Fonte: (FREITAS; CRUZ, 2008, p. 3)

Ressalto que, apesar do aumento de pesquisas sobre o mal-estar docente, o problema ainda cresce consideravelmente, conforme pude verificar em matérias de jornal publicadas nos últimos três anos (ESTRESSE... 2011; 2012; Profissionais... 2012; Professor... 2013). Muitas das pesquisas são realizadas sobre o professor e não com o professor. No meu entender, há uma significativa diferença entre aplicar um questionário, seja com perguntas fechadas ou abertas, e nunca mais retornar à escola. As pesquisas dessa natureza só fazem confirmar os vários problemas vividos pelos professores no ambiente escolar, mas poucos as fazem para atenuar esse quadro, restringindo-se a levantamento de dados.

Há trabalhos que não estão apenas preocupados em fazer estudos teóricos acerca do mal-estar docente, mas intervir na realidade docente por meio de projetos que visam ações paliativas que atenuam os dramas vividos pelos professores nos ambientes escolares. Aponto aqui os trabalhos desenvolvidos por Marilda Lipp (2002), que ajudam a lidar melhor com o estresse e reduzem sua influência negativa sobre o corpo e a mente. Entendo que o estresse é uma reação natural do organismo, porém, quando essa reação é desencadeada constantemente, por situações vividas no trabalho, por exemplo, ele passa a ser nocivo para a saúde integral da pessoa. Ações que minimizam essa nocividade do estresse precisam ser desenvolvidas no trabalho mediante grupos de apoio, com atividades que focam atenção no corpo e na mente dos envolvidos em cada situação. Importante aqui é refletir se medidas paliativas não mascaram os problemas de fundo que estão na base do desenvolvimento do estresse nocivo. A nosso ver, a solução não está em desenvolver “habilidades” para driblar o estresse no trabalho, mas modificar o modo como o trabalho é desenvolvido e por quais tipos de exigências os professores estão passando. Apesar de contribuir para atenuar o mal-estar, ações que visam remediar o estresse não rompem com o modo como o trabalho vem se configurando nas escolas. Muitas vezes, as atividades laborais e antiestresse mantêm o trabalhador mais “sadio” para continuar suportando um trabalho que em si é noivo e desumanizador, pois o trabalhador sacrifica a vida – pessoal e familiar – para manter um o *status quo* escolar competitivo e individualista.

Em razão da complexidade do mal-estar, alguns professores chegam ao seu limite, não somente por problemas na escola, mas em razão de uma vida familiar problemática que não se resolve e que repercute no trabalho, por exemplo. Como

dito anteriormente, mesmo sob as mesmas condições de trabalho, não são todos que sucumbem diante dele, como é confirmado por Gomes e Brito (2006, p. 10):

O limiar entre a saúde e a doença é singular, ainda que seja influenciado por planos que transcendem o estritamente individual, como o cultural e o socioeconômico. Porém, em última instância, a influência desses contextos dá-se no nível individual. Isso pode ser verificado na medida em que há diferentes respostas diante da mesma estimulação num mesmo grupo socioeconômico e cultural.

Esse fator apontado, pelas autoras, sugere que se dê, também, atenção ao aspecto individual dos docentes, sem perder de vista os problemas de ordem macro, como as questões salariais, as condições de trabalho influenciadas pela agenda do governo para a educação e pelo avanço das tecnologias de informação. Neste sentido, algumas ações, anteriormente apontadas, podem modificar a forma como a pessoa lida no e com o trabalho, principalmente quando as dificuldades partem de lacunas na formação profissional, questões de ordem afetiva, familiar ou mesmo por não identificação com a profissão que escolheu. Por isso, questiono se o problema de fundo do mal-estar docente não está na forma como a escola está modelada e como vem operando nas últimas décadas. Apesar da importância das ações paliativas para reduzir o mal-estar docente, temo que elas tornem o professor mais resistente à sobrecarga de trabalho sem questionar se todas essas funções exercidas por ele são realmente importantes e necessárias para a educação deste século. Não avento a possibilidade de “abolir a escola”, como sugere Camargo (2012), mas de rever urgentemente seu modelo, pois, caso contrário, a escola será um grande pátio, vazio de sentido e repleto de desertores. Parece-me que um dos caminhos possíveis para essa reflexão seja focar mais atenção aos programas de formação de futuros docentes, porque eles, quando “formados” sob novas perspectivas, contribuem para a criação de um novo modelo de escola que seja subversivo e se abra a outras razões de saber-fazer.

Dentre os trabalhos que visam promover o bem-estar na docência, destaco o Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência da PUC-RS, coordenado pelos professores Claus D. Stobäus, Juan José M. Mosquera e Bettina Steren dos Santos (2007). O objetivo do grupo é dar “um sentido de prevenção, através de estratégias de apoio, em direção ao bem-estar, com repercussões na formação enquanto futuro educador e pessoa, como discente, e nos aspectos de sua atuação

profissional e pessoal” (p. 260). Sinto uma proximidade entre a leitura que faço do mal-estar docente e a leitura que o grupo desenvolve mediante aportes teóricos com forte influência do humanismo existencial. Em minha compreensão, os cursos de formação de professores, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, precisam oferecer condições para que o discente, futuro educador, amplie o olhar que tem de si mesmo e do mundo que o cerca. A resistência de alguns formandos, em seguir a carreira na escola, alerta para uma dificuldade no enfrentamento de fatores que tornam o trabalho escolar muito penoso do ponto de vista psicológico e financeiro. Com o ensino fragmentado e praticamente dominado pelas tarefas – ler textos e fazer provas – enrijecem-se o corpo e a mente. A leitura é fundamental e necessária, mas o excesso a torna fatigante e sem sentido. É impossível fazer uma boa reflexão sobre determinado assunto quando a carga de leitura é muito alta. Sei que refletir e ler têm seus momentos de prazer e dor, quando algo se descortina diante de nós, mas, ainda sim, é uma leitura que nos faz querer mais, pois instiga-nos à investigação contínua e a novas ações para compreender o mundo. Diferentemente de quando se lê muito – e se reflete pouco – para cumprir alguns cronogramas, para fazer prova ou para entregar um trabalho. Nesse aspecto, a leitura é fatigante e esmorece qualquer espírito desejoso por novas descobertas, aprisiona ao invés de libertar. Quando um curso se volta não somente para o aluno como futuro profissional, mas também como pessoa, isso permite que ele amplie seus olhares sobre aquilo que o influencia a partir de sua interioridade e exterioridade. Assim, penso eu, terá mais clareza como ser que constrói e transforma realidades e passará a ter, por conta disso, mais conhecimento sobre o ambiente que o circunda.

No trabalho "Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil" (2010), coordenado pelas professoras Marcia de Paula Leite e Aparecida Neri de Souza, ambas do Departamento de Ciências Sociais na Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp, foram resenhadas 65 obras produzidas no Brasil entre os anos de 1997 e 2006. A pesquisa propunha-se a saber como eram os trabalhos dos professores e como eles entravam no processo de adoecimento. Para as autoras, no que se refere à Educação Básica, "há estudos suficientemente embasados para caracteriza (sic) a influência do trabalho no surgimento de patologias, como os distúrbios vocais e os

distúrbios psicológicos” (FERREIRA, 2010, p. 30). Esse dado é fundamental e contradiz o que acredita a perícia médica do Estado do Paraná, como apresentei anteriormente ao falar da pesquisa que será encaminhada pela APP-Sindicato (PR). Além disso, a pesquisa alerta para "o cuidado de não homogeneizar a profissão, mas respeitar sua heterogeneidade e as diversas situações em que é exercida" (FERREIRA, 2010, p. 30). Assim, parece-me que não podemos pensar em um novo modelo de escola, mas em novos modelos, que atendam realidades e culturas específicas de cada região do país. Padronizar o ensino como se ele fosse se desenvolver igualmente em todos locais é querer simplificar aquilo que é complexo.

No trabalho "Saúde e Trabalho Docente", os pesquisadores Claudia Regina Freitas e Roberto Moraes Cruz (2008), ambos da UFSC, realizaram um levantamento bibliográfico exaustivo sobre as pesquisas acerca do mal-estar docente produzidas entre os anos de 1985 e 2007, mostrando que houve aumento significativo delas partir do ano 2000. Conforme a revisão que os autores fizeram, as pesquisas seguem metodologias diversas, como:

revisões bibliográficas, estudos exploratórios, de caso ou descritivos, e fazendo uso de diferentes instrumentos. Os estudos mencionados tratam de vários enfoques, tais como transtornos mentais, estresse, síndrome de *burnout*, problemas vocais, doenças osteomusculares e outros. (FREITAS, CRUZ, 2008, p. 3)¹⁵

Esses dados corroboram outras investigações, como as de Giordano e Andrade (2006), que apontam que os problemas relativos à saúde do professor aumentaram no mesmo período em que as reformas educacionais da década de 90 começaram a ter vigência. No entanto, como atestam Cabral e Azevedo (2012), o mal-estar docente não é um fenômeno novo, pois já estava presente no início do século passado, conforme exemplificam os pedidos de licença, solicitados pelos professores do Grupo Escolar Silveira Brum (GESB), do município de Muriaé/MG. Em razão desse fator, no meu entender, criar um nexos causal entre as reformas educacionais com o adoecimento de professores é reduzir demais o fenômeno; contudo, não podemos negar que é nesse momento em que os professores sofrem uma responsabilização maior pelo baixo rendimento dos alunos. Talvez, o mais coerente seja pensar que outros fatores, como a gradativa desvalorização da

¹⁵ Levantamento semelhante foi realizado por Camargo (2012).

imagem do professor, foram também responsáveis ou corresponsáveis por tal aumento. Para os autores, é importante que novos estudos apresentem saídas efetivas para a melhoria das relações de trabalho dos professores, principalmente nas que se referem à valorização da imagem do professor, como na questão salarial, o que evitaria que o professor trabalhasse em diversos turnos para ter sua renda aumentada, tendo, conseqüentemente, mais desgaste físico e psíquico (2008).

Em 2012, na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Groppa Aquino, o pesquisador Danilo Alexandre Ferreira de Camargo defendeu sua dissertação de mestrado "Abolicionismo Escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores", em que selecionou 66 trabalhos, entre dissertações e teses. Na esteira dos estudos de Michel Foucault, a pesquisa tem como pano de fundo a seguinte questão: "até que ponto a clausura lógico-cognitiva da escola pode ser considerada a letargia política do nosso tempo?" (2012, p.17). Para o autor, essa questão está em dois sentidos:

primeiro, no sentido que o confinamento escolar apresenta-se como irrevogável à cognição do *homo scholé*¹⁶; segundo, no sentido de que a necessidade da escola configura uma espécie de limite do pensamento e da prática política nas sociedades modernas" (Ibid., p. 17. grifo do autor).

A partir dessa questão, o adoecimento não seria um basta a um modelo que está desgastado e carente de relações humanas¹⁷? Para Camargo (Ibid., p. 106), alguns desafios:

ético, no sentido de uma recusa ou de uma deserção dos espaços escolares; político no sentido de uma luta pela desescolarização como urgência histórica contra a vida ordinariamente fascista; e filosófico, no sentido de uma tentativa incansável de desconstruir a cognição escolar que nos convoca a todo instante para nos engajarmos em sua causa, alistarmo-nos em frente, lutarmos em sua guerra; uma guerra, diga-se, contra tudo o que não faz parte do jogo dicotômico entre o perguntar e o responder, o dizer e o calar, a punição e a recompensa.

¹⁶O autor se refere "ao produto de um determinado trabalho, o trabalho escolar" (2012, p. 13).

¹⁷Relações humanas no sentido atribuído por Maturana. Só há relações humanas onde o outro é respeitado no seu legítimo outro. Cf: Maturana, Humberto; Varela, Francisco. Formação humana e capacitação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

A partir de suas análises, o autor, na contramão dos demais trabalhos sobre mal-estar docente, sugere, em relação à escola, "a suspensão dos seus rituais, de seus comandos morais, de sua gramática cognitiva, e, sobretudo, o enfretamento político de seu triunfo inabalável." (2012, p. 107). Talvez não uma suspensão total da ritualística escolar, mas uma mudança na sua estrutura que se configure em outro modo de se fazer escola.

Enquanto isso ainda não acontece, a medicalização é um recurso utilizado por muitos docentes para que a rotina escolar seja suportada. Algumas pesquisas, como as desenvolvidas na Universidade Federal de Pelotas, por Martin *et. al.* (2013), apontam nessa direção, com resultados alarmantes. A pesquisa, mediante aplicação de um questionário, foi realizada com 196 professoras da Rede Municipal de Educação (99% mulheres), com regime de trabalho de 40h semanais. Dentre elas, 89 utilizam alguma medicação, porém 120 docentes tomam algum tipo de medicação apenas para dar aulas. A partir disso, os autores consideraram o alto consumo de medicamentos como "medicamentação", que é "a relação entre a adequação das professoras a situações conflituosas do seu ofício e as tentativas de atenuar os efeitos prejudiciais dessas condições sobre a sua saúde, através do consumo de medicamentos." (2013, p. 214). Está é uma estratégia para que as professoras permaneçam no meio escolar e suportem a situação de mal-estar em que estão inseridas, reorganizando "as emoções, os sentimentos de inadequação e as desordens do corpo ocasionadas pelo dia a dia da escola" (2013, p. 215). A pesquisa desenvolvida por Paschoalino (2008, p. 19) chega a conclusões próximas ao evidenciar que:

[...] vários professores trabalhando doentes, medicando-se nos intervalos das aulas, queixando-se de diversas doenças, mas presentes no seu trabalho, tentando, ainda, ser um diferencial para os jovens com que trabalhavam e tentando dar uma resposta a sua cobrança pessoal (sic).

Como os objetivos impostos à escola tendem a seguir as demandas do mercado de trabalho, exige-se cada vez mais para escola uma formação adequada e um profissional polivalente, o que gera ainda mais insegurança e mal-estar entre os docentes. Dessa forma, muitos professores acabam vivendo a sensação de estarem passando por um calvário, ao serem responsabilizados pelo fracasso do

aluno em razão de lacunas em sua formação, que não os prepararam para tais desafios, como discutem Paschoalino, Cunha e Aranha (2013) em sua pesquisa. Para as autoras Silva et al. (2006), a situação dos professores é desencadeada pelo modelo capitalista que exige que o profissional seja polivalente e multitarefado, o que leva, conseqüentemente, a uma exaustão física e mental. Essa situação em que se encontram os docentes, atrelada às condições de trabalho, agrava ainda mais a saúde dos professores, como aponta a pesquisa de Assunção (2008). A autora concluiu, após suas investigações, que:

A inadequação ou a insuficiência das condições de trabalho geram obstáculos ao desenvolvimento do trabalho docente e mostraram-se associadas a problemas de saúde na população alvo e podem explicar, ao menos em parte, as manifestações do mal-estar docente (p.1).

Apesar disso, também acredito que a escola possa se "abrir a um saudável modelo de gestão compartilhada do trabalho" (p. 16). Essa expectativa vem ao encontro daquilo que eu disse sobre a necessidade de aumentar os espaços de convivência e cuidado no seio escolar, sem que a (auto)formação seja negada em prol das necessidades do mercado de trabalho. Giordano e Andrade (2006), em pesquisa realizada na Amazônia, apontam para outras queixas dos docentes, como o excesso de alunos por sala, a ausência de salas informatizadas, a excessiva jornada de trabalho, a falta de valorização profissional, a dificuldade para participar de cursos de aperfeiçoamento, os riscos de acidentes de trabalho e os riscos ergonômicos¹⁸, além de terem sido vítimas de algum tipo de violência física ou moral.

Por fim, não menos importante, pelo contrário, considerado um dos principais acidentes de trabalho do professorado, conforme Jardim, Barreto e Assunção (2006), os problemas com a voz são muito comuns e também são motivo de afastamento e readaptação. Conforme Vianello, Assunção e Gama (2006), tem crescido o número de disfonia¹⁹ entre professores, o que torna os cuidados com a voz fundamentais. Outro estudo (FERREIRA *et al.*, 2006), realizado com 422

¹⁸ Riscos que levam a problemas de ordem física ou mental do trabalhador. A LER (Lesão por esforço repetitivo) e o DORT (Distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho).

¹⁹Conforme Jardim et al. (2008), disfonia é "qualquer alteração na qualidade vocal expressada por sinais e sintomas, tais como, pigarro ou tosse frequentes, cansaço ou esforço para falar, ardência, irritação ou sensação de corpo estranho na garganta" (sic).

professores da cidade São Paulo, confirmou que "a falta de hidratação, o uso inadequado de voz e o hábito de fumar estão associados a sintomas vocais em professores do Ensino Fundamental e Médio" (p. 6). Além disso, o estudo mostrou que as "alterações temporomandibulares²⁰ e problemas relacionados ao sono também podem contribuir para o aparecimento de alterações vocais" (p. 6). Penso que um problema físico não vem desacompanhado; da mesma forma, um transtorno psíquico pode ser acompanhado de muita dor e sofrimento físico. Não é diferente nos problemas de disфония, como mostram as conclusões de Giannini, Ferreira e Passos (2008), que, em suas investigações, se depararam com histórias de medo, angústia e sofrimento que estavam silenciadas pela voz esmaecida. Elas concluem que "os profissionais da saúde que atendem com seus métodos clínicos, além do sofrimento físico e fisiológico causados pela alteração vocal, o desgaste advindo dos enfrentamentos cotidianos, pela forma como cada professor vive as condições do ambiente e da organização de seu trabalho" (p. 14). Na mesma direção, apregoam Jardim, Barreto e Assunção (2006) que "a prevenção da disфония baseada no princípio da melhoria das condições de trabalho relacionadas ao uso da voz poderia alcançar os resultados de promoção de saúde e evitar a evolução desfavorável dos sintomas vocais" (p. 4).

Por fim, não se pode dizer, no entanto, que o mal-estar é causado por este ou por aquele fator, pois esse fenômeno exige um olhar mais amplo, sem reduzi-lo, necessariamente, a esta ou àquela causa. Um exemplo disso são professores que vivem sob as mesmas condições de estresse e trabalho que seus colegas afastados, porém não adoecem, necessariamente. Alguns deles, apesar das dificuldades, buscam mudar o ambiente criando saídas para que a escola se torne um excelente lugar de convivência. Essa realidade parece mostrar que o mal-estar docente tem, além das determinações sociais e econômicas, origens em desordens internas, subjetivas e individuais. Em alguns casos, o adoecimento é desencadeado na escola, mas não é causado por ela.

²⁰ São problemas na articulação temporomandibular (ATM), articulação que liga o maxilar ao crânio.

2. 1 Interlocuções com o Imaginário

A partir das leituras e reflexões que fiz, penso que o mal-estar docente não pode ser visto na perspectiva das dicotomias saúde-doença e causa-efeito, pois não há como partir do pressuposto de que a causa e o efeito se dão em forma de cascata, como prefere a lógica científico-racionalista que ainda impera em nossas escolas e universidades. Não se trata de explicar causas ou efeitos, mas de compreender o fenômeno em sua complexidade. Alguns desses trabalhos, acima citados, apontam como "causas" para o mal-estar docente: salas superlotadas, indisciplina dos alunos, salários baixos, escolas sem material adequado para o trabalho e violência. Entendo que esses fatores são importantes quando se pensa em qualidade no ensino; por outro lado, não são todos os professores que adoecem diante desses fatores, como disse anteriormente. Esse mal-estar docente parece possuir várias facetas, não significando apenas o adoecimento físico e psíquico de professores, mas também outros fatores que estão modificando a escola negativamente, como o enfraquecimento das relações afetivas positivas entre os trabalhadores da educação - professores, alunos, diretores, secretários, zeladores etc. -, as indesejáveis condições físicas da escola, o pouco reconhecimento do profissional da educação pela sociedade e pelos órgãos governamentais nacionais, estaduais e municipais, a transferência para a escola de responsabilidades que são da família e do Estado, bem como o distanciamento desta em relação à sua própria função, no século XXI. Não saber a razão da existência da escola no século XXI torna o mal-estar docente (e escolar) ainda mais premente.

A ideia de mal-estar implica um sentimento e uma sensação de incômodo diante da escola, dos alunos e da atividade docente, de modo geral, sem que seja possível localizar onde, de fato, está o problema, que afeta, a cada dia, centenas de professores da rede de ensino, pública ou privada, básica ou superior. Daí resulta sua natureza complexa. Ressalta-se que o mal-estar docente é uma face de um mal-estar coletivo, nascido no mesmo processo cujo sonho foi de uma sociedade sem dores, feliz, segura e produtora de riquezas e não excludente. Esse sonho, muito bem retratado por Aldous Huxley (2009), no seu livro profético "Admirável Mundo Novo", passou a ser fonte de pesadelos e torturas, ao longo das últimas décadas. Esse "sonho" é vivido como um pesadelo indolor por pessoas que, no afã de se

ajustarem ao sistema perverso dos valores não-morais²¹, tornam a vida sem sentido - ou com sentido destrutivo - ao espalharem ações que negam o outro e as suas diferenças: riqueza a qualquer custo e, por isso, inconsequente; competição desenfreada, em detrimento da existência do outro; esquecimento dos sentimentos perante o império racionalista, esterilização das imagens oníricas e dos devaneios e o conseqüente arrefecimento do sentido da vida. Tudo isso, acaba por minar a compreensão de suas próprias idiossincrasias, o que se poderia ocorrer por meio do cultivo da alma.

O cultivo da alma, grosso modo, é o próprio trabalho com as imagens que desvelam as bases que sustentam a dinâmica da vida e a relação que se estabelece com o entorno. É também lidar com o mundo da interioridade e dos sonhos por meio da imaginação simbólica e criadora (DURAND, 1988), possibilitando, dessa forma, a construção de uma imagem simbólica. Na perspectiva dos estudos do Imaginário (DURAND, 1988, 2002, 2008; HILLMAN, 1984, 2010, 2013; JUNG, 1997, 2002a, 2002b, 2002c), a vida, comumente sustentada apenas em bases de uma consciência heroica, pode ser recriada em bases de uma consciência poética, pois "o cultivo da alma também tem uma mística, o mistério da morte, que abarca o crescimento orgânico e emprega suas imagens no trabalho com alma" (HILLMAN, 2013, p. 201). Tomo aqui a morte como metáfora; como caminho para a transcendência, como meio para se buscar o que de cada pessoa (o professor) ficou do outro lado do rio depois de a vida se distanciar do sentido daquilo que a palavra professor evoca. Se for considerada a prevalência de uma lógica da normalidade - uma normose²² - (CREMA; WEIL, LELOUP, 2003) na escola e na universidade, toda e qualquer forma de adoecer será vista como "erro". Portanto, deve ser consertado! Afasta-se o "anormal" e acolhe-se o "normal". Afasta-se o que não "produz", acolhe-se o que "produz". O entendimento da alma como aquela parte de cada um que experiencia a vida, dá sentido às coisas e, portanto, é sede de uma interioridade multifacetada. A escola, na lógica da normalidade, ofusca a presença da alma, tornando o indivíduo cético de si mesmo (os trabalhadores da educação de modo

²¹Conforme Araújo e Puig (2007): ver referência.

²²Termo cunhado por Pierre Weil, Roberto Crema e Jean-Yves Leloup. Pode ser definido "[...] como o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. Em outras palavras, é algo patogênico e letal, executado sem que os seus autores e atores tenham consciência de sua natureza patológica" (2003, p. 22).

geral). O desvio da norma - e talvez o adoecimento possa ser visto assim, também - pode abrir uma brecha para a alma reivindicar seu espaço, procurando olhar para a docência na perspectiva da interioridade (alma). E, assim, possivelmente, desvelar outras percepções de si que podem surgir no processo de adoecimento, que são instauradoras de outros sentidos para a vida do professor. Considerando a afirmação de Hillman (1995) de que boa parte dos problemas que são levados para a psicoterapia se deve ao fato de o sentimento ter sido negligenciado pela escola, tem-se, no adoecimento de docentes, uma chave para compreender a situação da alma da escola. O mal-estar docente pode revelar o quê dos professores ficou do outro lado do rio. O que estaria por trás das brumas do adoecimento? Quero confiar, apesar de tudo, que há uma beleza!

Posso dizer, a partir dos estudos de Gilbert Durand (1988), que o desequilíbrio existente entre os regimes do imaginário (diurno e noturno) pode ser resultado de uma formação baseada na lógica da normalidade - normose - que silencia o diálogo entre esses regimes, exaltando a ordem e o controle (diurno) e afastando a desordem e o caos (noturno). Em consequência desse maniqueísmo perverso, a pobreza e a miséria gritantes no mundo favorecem o aparecimento das violências contemporâneas, que para além das causas socioeconômicas, têm

raízes paradoxalmente fincadas, por um lado, numa crença infinita na razão, que pretende explicar o medo por meio do conhecimento científico e eliminar simultânea e gradativamente formas simbólicas de tratá-lo; por outro, num excessivo individualismo próprio do liberalismo moderno (*selfmade man*), que vem promovendo, cada vez mais, o distanciamento entre os indivíduos (SANCHEZ-TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 3).

No meu entender, esse modo racionalista de ler a realidade divide-a em mundos estanques, sem qualquer participação do outro, do diferente em nossas vidas. O racionalismo – e não a racionalidade – e o individualismo – e não a individuação –, como a própria partícula “ismo” significa, figuram como atitudes excludentes, pois se reduzem a si mesmas, ao seu próprio universo de explicações. A escola, esse espaço de saberes, também sofreu (e ainda sofre) influência dessa perspectiva unilateral, excludente e individualista do racionalismo e do liberalismo moderno. A violência, quando olhada pelo viés racionalista, manifesta-se como desordem e caos, arqui-inimigos da racionalização que povoa o mundo

contemporâneo. A escola e a sociedade padecem, portanto, dessa armadura normótica que sufoca a alma, mortifica o corpo e desritualiza a vida. Não podemos ser ingênuos e pensar que a escola pública sempre foi acolhedora das diferenças; não, pensar assim é ter uma visão idílica desse espaço. Assim, pode haver uma relação, como aponta Guimarães (1987, p. 70), “entre a depredação e o rigor nos sistemas disciplinares da escola, ou seja, a depredação não seria resultado do bairro ser pobre, mas do rigor punitivo da escola”.

Permitam-me uma breve digressão. A atenção exclusiva aos docentes em “perigo” tende a esconder outros dramas, presentes e passados, vividos por alunos e alunas, nas suas várias formas de sentir, pensar e ser. Como mencionei anteriormente, em âmbito geral, a face normótica e perversa da escola também “cala” vozes, emudece almas e estanca vidas. Quantos de nós, alunos e alunas, não sofremos nas mãos de professores punitivos, de atos e ações persecutórias? Não podemos nos esquecer de alunos desautorizados por professores, das perguntas não respondidas, das humilhações perante a turma que muitas crianças sofreram. Situações como essas são de um passado recente, das últimas décadas e ainda mantêm suas raízes em alguns espaços que insistem que a melhor forma de educar é impor o saber, não importando o contexto em que a pessoa vive. Os professores que, do alto de sua posição, coíbem ações e desrespeitam seres aprendentes, também passaram pela mesma educação repressora, também tiveram seus sonhos e sentimentos tolhidos por vozes autoritárias.

O mal-estar retrata aqueles atos de gente que ignora gente, de professores que não cumprimentam professores, de alunos que disputam com seus pares. Revela também a dificuldade de ser cúmplice, de ser leal, de dialogar e dizer o que está errado e o que deve ser feito para melhorar. Quando o que se julga ser o “bom”, o “correto” e o “científico” desqualifica e desrespeita o outro na sua legitimidade, a escola e a universidade resvalam para a mediocridade intelectual e ética. Em muitos casos, essas instituições já estão em franco desmoronamento de princípios antes mesmo de serem prejudicadas pelo desprezo da sociedade e pelas políticas de governo. Como alerta a frase de Will Durant, no início do filme Apokalipto²³, “uma

²³ Filme dirigido por Mel Gibson, em 2006. Sinopse: "Jaguar Paw (Rudy Youngblood) levava uma vida tranquila, que foi interrompida devido à uma invasão. Os governantes de um império maia em declínio acreditavam que a chave para a prosperidade seria construir mais templos e realizar mais sacrifícios humanos. Jaguar é capturado para ser um destes sacrifícios, mas consegue escapar por acaso. Agora, guiado apenas pelo amor que sente por sua esposa e pela filha, ele realiza uma corrida

grande civilização não é conquistada desde fora antes de se ter destruído a si mesma por dentro”. Com as relações humanas entrando em colapso, sobretudo dentro da instituição escolar, não há força suficiente para barrar os ditames intrusos que vêm de fora. Por isso, no meu entender, faz-se necessário desarmar-se contra o outro para amá-lo em sua legitimidade; é preciso amar o diferente para amar o mundo. É buscar uma razão sensível que alimente a razão e o sonho, simultaneamente, exercendo o seu papel de *ex-ducere*, de levar alguém para fora de si mesmo, de fazer nascer o ser que esta em nós; é praticar uma educação da sensibilidade, uma pedagogia iniciática (CREMA, 2009), que abençoa ao invés de amaldiçoar, uma pedagogia que acolhe em vez de escolher, uma pedagogia que escuta, olha, sente e “nos abre para a dimensão da Vida” (CREMA, 2009, p. 91), uma pedagogia que promove “processos que vislumbram a inteireza in-tensiva da condição humana. Dis-posição para a percepção, a apreensão e a compreensão da inteireza de existir” (ARAÚJO, 2008, p. 40). O trabalho do pedagogo e professor, iniciador nos mistérios do mundo, em razão de sua complexidade, adoece quando fragmentado e mantido sob o jugo e o controle daqueles que não se importam com a autonomia intelectual e afetiva a ser adquirida no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Codo e Gazzotti (1999, p. 51), “é um trabalho impossível de ser taylorizado, de se enquadrar em uma linha de montagem fordista, um trabalho que, ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza”.

Feita essa consideração, reconheço que a escola também tem suas faces amorosas, onde professores-mestres despertam vidas e sonhos, enchem de vontade os que estavam prestes a desistir. Sim, nas entranhas dessa escola há fôlegos de esperança, onde se abrem brechas para pensar um modo de ensinar que veja o outro sempre como uma potência de existir, de um sonho a se realizar, de um destino a se cumprir. Se o adoecimento físico e psíquico que assola a escola nos faz pensar em crise generalizada e decadência do sistema escolar, também pode nos levar a compreender esses sintomas e a buscar saídas para a escola. Como uma instituição humana, um determinado modelo por ela assumido não é eterno; muda, portanto, conforme o espírito de uma época. Utilizando um conceito durandiano (2003), pode-se vislumbrar mudanças no escoamento de novas ideias que podem

gerar um novo modo de pensar coletivo, um novo saber, permeado de um semantismo de teorias e ideias, que torna possível o nascimento de um novo ser humano, que cumpra, oxalá, seu destino de *homo symbolicus* (DURAND, 2008). É na imagem coletiva, arcaica e ancestral, que está a promessa de um novo ser humano, pois “o imaginário e os símbolos, na vida humana, são uma espécie de ‘malha’ onde são tecidas as relações dos homens no e com o mundo; consigo próprios, com outros homens e com as “coisas” demandadas pela cultura” (PERES, 1999, p. 20). O imaginário escolar não é movido apenas na superfície, mas subrepticiamente, por uma força plural e anônima, temida e indesejada, necessária e sempre anunciadora de algo. A vida tanto é diurna, orientada pela razão e pelo intelecto, como também noturna, orientada por imagens oníricas e arquetípicas que dão forma ao imaginário que move a humanidade perante a sua perecibilidade.

O docente, professor, educador e pedagogo, sem entrar nas diferenças que estes termos podem suscitar, além de se terem enfraquecido diante da desvalorização política e econômica dos últimos anos, estão imbuídos, fundamentalmente, de um imaginário “civilizador”, europeu, cristão e branco. Na perspectiva durandiana, esse imaginário é movido pela face heroico-diurna que tem como objetivo salvar o outro de sua ignorância, por meio da conquista de suas almas. As questões político-econômicas são reflexos dessa mesma face e enrijecem, ainda mais, o aspecto salvacionista presente na função docente. Esse modelo de professor como deus e do aluno sua imagem e semelhança, está sendo diluído, esmaecido por diversos fatores que ainda não podem ser identificados em sua totalidade.

O professor não é imune aos problemas dos outros – dos alunos especialmente –, não é polivalente e parece não suportar mais a imagem pesada e imbuída de antinomias que carrega. No processo de ensino e aprendizagem, seu papel é de incentivador e co-criador da autonomia e da liberdade dos alunos; por outro lado, também é a de disciplinador dos costumes e algoz dos levantes criativos. Além disso, o professor tem sua face de mestre, responsável por tornar a vida do aluno uma obra de arte e tornar o diálogo entre o diurno e o noturno uma prática pedagógica.

Se o adoecimento de professores serve como alerta para gestores e governantes de que a educação e a escola estão em risco, a urgência não está em

adaptar ou readaptar a pessoa àquilo que é nocivo, mas transformar esse espaço de risco em espaço de vida, onde trajetos possam ser partilhados sem que um sirva de modelo e/ou padrão para o outro. A escola, ao aceitar e estabelecer padrões de "inteligência", "capacidade", "competência", "bom aluno", "bom professor" não faz mais do que uniformizar as mentes (porque os corpos já estão assim), supondo apagar suas diferenças e semelhanças. Digo supondo, porque uma questão que me acompanha, há pelo menos dez anos, é saber se a razão, em algum momento da história, conseguiu suplantar, de fato, o lado noturno da vida, das imagens arquetípicas e oníricas. Diante disso, ao falar sobre mal-estar na educação, estou dizendo que há uma crise, no sentido de haver uma transformação em processo, em latência, na educação formal, não formal e informal, ao ter a sua representação questionada e debatida não só por educadores, mas por filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos e neurocientistas. Não somente a escola está em crise, mas o papel dos professores, dos alunos e do próprio ensino está em um processo de re-invenção, processo este que, espero, reconheça a complexidade da educação e de todos aqueles que nela estão envolvidos e instaure o pensamento simbólico como seu leitmotiv, pois

o pensamento simbólico é gnóstico, o pensamento científico é agnóstico, ele somente acredita que 'dois e dois são quatro' ou, o que vem a ser o mesmo, acredita apenas no que vê. Atrás do número, atrás do fenômeno, o pensamento simbólico procura o sentido [...] o que domina o processo de pensamento 'indireto' ou simbólico é a pluralidade qualitativa, ao contrário da quantidade unificadora do idealismo matemático da ciência positivista. (DURAND, 2008, p. 46)

Por fim, é nascente uma nova racionalidade, aberta às intempéries da alma e à complexidade do universo, acolhedora do outro como legítimo outro, pois "palavras, imagens, gestos e produções são, sem dúvida, matérias inconsistentes e móveis que reclamam por serem experimentadas em profundidade, na intimidade da substância e da força, do familiar e do desconhecido que nos co-habita" (PERES, 1999, p. 143). Essas "matérias inconsistentes e móveis", ou ainda as imagens simbólicas formadas pela nossa alma, quando não experimentadas em sua legitimidade, acabam por se transformar em monstros ferozes que se tornam quase invencíveis. O mal-estar docente, penso eu, não é somente uma questão política, econômica ou sociocultural, mas, fundamentalmente, resultado do ato do

esquecimento dessa "pequena gente"²⁴ que co-habita nossa vida do lado de fora da casa, desse lar interno que nos mantém. Para perscrutar essas imagens - simbólicas - das professoras readaptadas, no âmbito do mal-estar docente, recorri aos referenciais teóricos da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, da Imaginação Material de Gaston Bachelard, da Psicologia Arquetípica de James Hillman e da Psicologia Profunda de Carl G. Jung, apresentados a seguir.

²⁴ Expressão utilizada por James Hillman ao se referir à característica politeísta e múltipla da psique/alma.

3 O BARRIL IMAGINAL: EM COMPANHIA DE BACHELARD, JUNG, DURAND E HILLMAN

Carl Jung, Gaston Bachelard, Gilbert Durant e James Hillman, profundos conhecedores da alma humana e de seu pertencimento à alma do mundo, serão meus companheiros-guias neste trajeto árduo, de descidas, subidas, voos e mergulhos. Sem diminuir a importância de outros autores importantes, os trabalhos de Jung, Bachelard, Hillman e Durant (conhecidos por mim nessa ordem), permitiram-me compreender vários aspectos da minha história de vida, principalmente aquelas imagens apresentadas na minha autobiografia. Foram escolhidos por dois motivos: primeiro, porque seus estudos inauguram um novo olhar sobre a imaginação e o imaginário, recuperando a importância das imagens e do arcaísmo psíquico-social-cósmico na constituição do ser humano e no seu modo de agir no mundo; segundo, por uma questão de afinidade, pois tocaram em mim de alguma forma na primeira vez em que os li. Acredito que um pesquisador só segue um determinado caminho teórico se, nesse mesmo caminho, ele compreender a si próprio e o seu entorno. O que parece dar sentido a uma pesquisa é justamente quando a teoria e o caráter do pesquisador entram em ressonância.

O recurso teórico-metodológico - Bioconto - e as análises sequenciais das narrativas foram desenvolvidos partindo de quatro pilares teóricos: a psicologia profunda de Carl G. Jung, que alargou a noção de inconsciente para a esfera coletiva, mostrando que não temos apenas o inconsciente pessoal, mas também a presença de arquétipos (coletivos) que dão sentido à vida humana e que são dotados de uma força criativa fundante. O inconsciente, portanto, não é um local de conteúdos reprimidos, mas de imagens fundadoras de ordem e desordem. É também a partir dessa retomada dos arquétipos, que Jung enxerga a alquimia como um lugar onde o processo de individuação acontece. Nesta pesquisa, posso dizer, que as narrativas, de algum modo, apresentam elementos de uma obra alquímica, um lugar de vivência de opostos.

Bachelard, para quem a imaginação está sustentada pela força poética dos quatro elementos da natureza conhecidos na antiguidade (Fogo, Terra, Ar e Água). Por meio do devaneio, como fonte de criação, foi possível enxergar nas narrativas essas imagens materiais e, a partir delas, amplificar e redesenhar pontos biográficos

de conteúdo simbólico. O bioconto não deixa de ser um modo de mostrar essa materialidade das imagens presente nas narrativas de vida.

Com Gilbert Durand, vimos como é possível manter em diálogo os regimes diurno e noturno que aparecem nas narrativas. A partir da estrutura dramática ou sintética²⁵, e da ideia de imaginação simbólica como equilibradora psicossocial, foi possível trazer, no bioconto, alguns antagonismos presentes nas narrativas, mostrando que a força vital de cada pessoa está justamente no diálogo entre essas faces diurnas e noturnas, conjuminando assim uma imagem simbólica de cada composto narrativo.

Com Hillman, foi possível compreender como é ver através da imagem, como enxergar a imagem sem que para isso seja preciso defini-la ou conceituá-la. Com a noção de "patologizar" (1992; 2010a), a doença, passou a ser um modo de alma dessas professoras falarem. O bioconto recupera os dramas decorrentes do adoecimento e não os condena como certo ou como errado, mas como meio para se compreender quem fala nesse processo. Com Hillman, aprendi que a multiplicidade da alma é constituidora do ser humano e que, para conhecer suas faces, é necessário, antes, reconhecer que os antagonismos são o modo de ser da alma. Assim, doença e sofrimento passam a ser uma brecha por onde essas faces da alma podem ser (re)conhecidas por nós como fonte de beleza.

Esses quatro autores, sendo Jung, Durand e Hillman membros do Círculo de Eranos²⁶, nos seus respectivos campos de estudo, tiraram o véu de simplificação que pairava sobre a sociedade humana, descortinando suas mais ricas origens, de cunho simbólico e arquetípico. Compreenderam que o corpo dos saberes, formado sob a égide da ciência cartesiano-positivista, era envolto por um véu de simplificação que impedia que o próprio ser humano pudesse perceber que a sua maior certeza era também seu maior algoz. A certeza de uma verdade absoluta impedia que outros saberes fossem compartilhados como formas de conhecimento. Em contrapartida, esses quatro senhores da imaginação resgataram essa criança e a adotaram como a filha mais preciosa; cresceu assim a bela e pujante

²⁵ A Estrutura dramática ou sintética tem relação com o Terceiro Termo Incluído de Stephane Lupasco, que será explicado no capítulo 4.

²⁶ O Círculo de Eranos foi criado em 1933, por Olga Froebe-Kapteyn, em Ascona, Suíça. Esse encontro, um verdadeiro banquete na própria acepção da palavra, reunia pesquisadores de várias áreas do saber e, por isso, configurou-se num verdadeiro diálogo transdisciplinar, um lugar onde as faces de Janus trocam sinceros olhares na busca de compreender o claro-escuro da vida.

Respeitabilidade pela diferença e por tudo aquilo que há de vasto e simbólico em nós e no mundo. A Respeitabilidade permite vermos a dança dos opostos, em suas várias coreografias e roupagens, sendo um ato de humildade psíquica, adquirida somente quando somos tomados pelo símbolo, alcançando, assim, uma consciência simbólica (PANIKKAR, 2004). Retire as imagens da narrativa e você abaterá o narrador de devaneios do próprio sonho-narrado.

No meu entender, esses quatro pastores de imagens lançaram o desejo de ver o ser humano mais voltado para esse manancial de imagens divinas das quais tiramos a energia para driblar a morte e, por conseguinte, nos deleitarmos no berço da eternidade. Deles, apreendo a imaginação simbólica como equilibradora psicossocial (DURAND), a alquimia como vivência dos opostos e experiência da totalidade (JUNG), a ação de patologizar a alma ou a patologia como necessidade da alma, como reveladora de sua multiplicidade e de sua beleza (HILLMAN).

Aprendemos a dividir e a fragmentar o mundo, ou o mundo é fragmentado conforme sua natureza? Parece-me que é a necessidade heroica, no sentido durandiano de divisão e de excludência, do ser humano que fragmenta os saberes construídos por ele próprio, não para tentar compreendê-los, mas apenas para explicá-los e reduzi-los a representações, a signos e a conceitos.

Partindo de uma visão transdisciplinar, como apregoa a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand, o mundo é complexo e seus elementos se relacionam como uma grande teia, sendo, portanto, repleto de sentido e prenhe de imagens epifânicas, como um grande oceano, ainda não perscrutado em sua profundidade. Essa epifania aparece no intercâmbio entre o mundo concreto, imanente, onde vivemos e o mundo dos sonhos, onde nascem as imagens, onde nossa imagem de seres humanos está destinada a uma transcendência, a uma recondução às imagens sagradas. Com a racionalização do mundo e seu conseqüente desencantamento, sobretudo a partir da Modernidade, as imagens, simbólicas e epifânicas, reveladoras de um mundo alçado, foram ignoradas e mantidas como discurso fantasioso, sem nexos com a realidade e permeadas por obscurantismos. Esse iconoclasmo é bem mais remoto do que possamos crer, e é, de certa forma, perpetuado e mantido pelas nossas instituições de ensino. Durand (1988; 2004) aponta que toda uma tradição, desde Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), passando pela Idade Média e Modernidade e chegando ao nosso mundo contemporâneo, foi

responsável pela transformação do símbolo em signo, retirando da imagem seu caráter mítico-arquetipal e reduzindo a complexidade da alma humana a uma face apenas espiritual, heróica e unilateral. Essa face procura sempre se destacar do mundo - se desligar do corpo -; em vez de se mesclar e se fundir, prefere conceituar a manter o mistério, prefere a luz ofuscante da razão ao barro mole e úmido dos afetos. O iconoclasmo Moderno parece mesmo representar a preferência por uma simplificação do símbolo e uma redução da imagem ao seu conteúdo concreto. O pensamento indireto foi substituído pelo pensamento direto, as epifanias da transcendência pelos dogmas e a "imaginação abrangente" pelas explicações causais do cientificismo que, de certo modo, ainda são válidas para alguns contextos e campos do saber.

Durand (1988), ao criticar a postura moderna ocidental perante a imagem e a imaginação, procura instaurar a imagem como meio de evocar um sentido, que é sempre transcendente e múltiplo. Ou seja, o autor propõe restaurar a imaginação como imaginação simbólica que nos "permite viver em um mundo da intercessão ontológica onde se epifaniza um mistério". Uma imagem, com sua situação histórica e existencial marcada, precisa ser sempre revivida para que seu mistério permaneça. Símbolo, nas palavras de Durand (1988, p. 36) é a "confirmação de um sentido para uma liberdade pessoal" que, por sua vez, é "poética de uma transcendência". Aquilo que ele denomina de hermenêutica redutora é responsável por tirar o mistério do símbolo, pois o transpõe sempre para o mundo da luz, onde sua epifania é apagada e deformada por um dogma, conceito ou definição. Desse modo, cabe pensar se os dicionários de símbolos, apesar de toda a sua importância para os nossos estudos, não deixam de ser redutores ao atribuir significados às imagens que as fecham e que as impedem, de certa forma, de serem revividas ou imaginadas por outrem. Do mesmo modo, a pedagogia, iconoclasta, rouba-nos a possibilidade de sermos seres de múltiplas faces e possibilidades, impõe-nos uma forma de ser, pensar e sentir, que reduz o nosso olhar para aquilo que é diferente de nós e transcendente aos nossos passos. Da mesma forma que reduzimos o símbolo ao signo, a educação iconoclasta que, por um lado, nos legou grandes avanços científicos e tecnológicos, por outro, reduziu o humano a um cumpridor de normas e preceitos racionais, ditados por um saber fechado e preconceituoso, autoritário e excludente. Uma pedagogia iconófila, portadora e doadora de símbolo, pode

restaurar o que há de epifânico em mim, em nós e no mundo, tornando a vida um mistério não a ser apenas explicado, mas, fundamentalmente, compreendido. Como diz Durand (1988), o ideal não é subjugar as produções diurnas em prol das noturnas, mas mantê-las em harmonia com a força da imaginação simbólica.

A imaginação simbólica, que confere à imagem a sua capacidade de se apresentar sempre diferente, infinitamente, é função equilibradora da psique. A perda dessa função torna o pensamento doente, ou seja, "um pensamento que perdeu o 'poder de analogia' e no qual os símbolos se desfazem, se desempregam de sentido" (DURAND, 1988, p. 59). O pensamento simbólico é um restaurador de equilíbrio (GARAGALZA, 1990, p. 68) e, portanto, tem função de mediador entre as faces simbólicas diurnas - produzidas pelo modelo científico-positivista, com ideais de progresso e conquista - e noturnas - produzidas pela arte, pela poesia e pela psicologia profunda - que constituem o Imaginário coletivo. Se a doença mental é a perda do poder da função simbólica, a "saúde mental é sempre, e até as portas do desmoronamento catatônico, uma tentativa de reequilibrar um regime através da outro" (DURAND, 1988, p. 104), compreendendo esse "reequilibrar" como relacionado ao fluxo e refluxo entre um regime e outro, sem cair nos excessos de um e de outro. O caminho do meio, percorrido pelo símbolo, mantém em comunicação as falas diurnas e noturnas propaladas pelo capital simbólico e cultural da humanidade. Assim, uma pedagogia inocófila, que não se restringe apenas à escola, pode-se configurar como "uma verdadeira psiquiatria que dosa com muita precisão, para uma determinada sociedade, as coleções e as estruturas de imagens que ela exige para seu dinamismo evolutivo" (ibidem, p. 105). Concebo, portanto, a imaginação - simbólica - como função (re)equilibradora das perspectivas racionais e afetivas que nos constituem e que se manifestam em toda a sua força na dinâmica escolar (e educacional). É a imaginação simbólica que me permite buscar a imagem ou as imagens expressas nas narrativas das professoras readaptadas, tendo como pressuposto de tese que a readaptação abriria para o cultivo da alma e amplificaria o olhar delas sobre o ser professor e a escola.

A ideia de imaginação como função simbólica, como mediadora entre os dois regimes de imagens que formam o Imaginário, aproxima-se, no meu entender, do processo alquímico de união dos opostos. Conforme Jung,

A operação alquímica consistia essencialmente numa separação da primeira matéria do assim chamado caos, o princípio ativo, isto é, a alma, e no princípio passivo, isto é, o corpo, os quais posteriormente se reunificavam sob a forma personificada da 'coniunctio', do 'matrimonium chymicum'; em outras palavras, a 'coniunctio' era vista como uma alegoria do hierosgamos, a união ritual do Sol e da Lua. Dessa união nascia o *filius sapientiae*, ou *philosophorum*: o Mercurius transformado, considerado como hermafrodita (OP 13, §157, 2002, p. 125).

A imaginação, como figura hermafrodita, como filha de Hermes, é um transeunte entre as produções humanas da planície e do vale. O pensamento simbólico, gnóstico e tradicional, busca sempre um sentido em tudo que vê (DURAND, 1998). Como observa Hillman (2013, p. 89), "o trabalho alquímico teve que deformar a natureza a fim de servir a natureza. Teve que machucar (ferver, separar, despelar, dissecar, putrefazer, sufocar, afogar etc.) a natureza natural a fim de libertar a natureza animada". Nessa perspectiva, as reflexões de Jung acerca da Alquimia, sobretudo nos volumes XII e XIII de suas obras completas, são fundamentais para compreender o construto simbólico do trajeto de vida - desde o processo de adoecimento até a readaptação, compreendendo a readaptação como um lugar de onde se poderia vislumbrar um outro modo de ser professora e de ser escola - e ultrapassar a visão dicotômica que temos sobre aquilo que o ser humano constrói. Assim, a ideia alquímica de união dos opostos se relaciona com a ideia de Durand sobre a razão hermética, em que a lógica das contradições é substituída por uma *coincidentia oppositorum*, ou seja, aquela em que não há opostos, mas polos de um mesmo elemento; os antagonismos sendo mantidos. Essa ideia, acolhida por Jung e Durand, está relacionada diretamente ao que Durand (2004) denominou de trajeto antropológico, ou seja, a troca que existe no nível do imaginário entre as perspectivas subjetivas e as intimidações objetivas do mundo material.

É nessa perspectiva da imaginação como função simbólica, que estudos e reflexões de James Hillman sobre as **imagens** são fundamentais para o meu trabalho, sobretudo porque ele desenvolve a ideia de que o "patologizar" é uma hermenêutica que leva os eventos até o significado, pois

apenas quando as coisas se despedaçam é que elas se abrem para novos significados; apenas quando um hábito diário se torna sintomático, uma função natural torna-se uma aflição, ou quando o corpo físico aparece nos sonhos como uma imagem patologizada, um significado desponta" (HILLMAN, 2010a, p. 231).

É partir disso que considero a readaptação como um processo pelo qual a pessoa pode vislumbrar novas imagens construídas sobre si ou que podem ser construídas sobre si. O próprio trabalho de Hillman nos ajuda a entender que as histórias de vida de cada sujeito são arquetípicas por si mesmas, sem que haja necessidade de relacioná-las, diretamente, com os mitos conhecidos. Arquetípicas por se reportarem a realidades comuns à humanidade, que convergem fundamentalmente nas tramas míticas. Hillman ajuda-me a entender a Imagem por si mesma, sem reduzi-la à vida diária de cada professor, como se fossem apenas compensação ou recalque, oriundos da vida prática. Na leitura que faço desse autor, a Imagem, de fundo arquetípico, não é o resultado, mas a origem do sentido que damos às nossas vivências e experiências diárias.

Apesar de não reconhecer esse necessário intercâmbio entre diurno e noturno, como fez Durand, Gaston Bachelard elevou a imaginação novamente ao seu posto de fomentadora de devaneios, transbordante de afetos e de sonhos materiais. Para Bachelard (1994, p. 58) "a fenomenologia primitiva é uma fenomenologia da afetividade: fabrica seres objetivos com fantasmas projetados pelo devaneio, imagens com desejos, experiências materiais com experiências somáticas e fogo com amor". A imaginação material de Bachelard tem algo de somático, pois está fincada nos quatro elementos da natureza pensados pelos gregos. A vida humana é poética da natureza, é veiculada por meio dos devaneios naturais e materiais que governam nosso mundo. "A imaginação opera no seu extremo, como uma chama [...]" (BACHELARD, 1994, p. 161), em instantes de eternidade, movida por energias em mutação, como o próprio turbilhão do cosmos.

No meu entender, ao dar vida aos elementos básicos da natureza - o fogo, a terra, o ar e a água - Bachelard nos transporta para um nível de realidade onde nós somos herdeiros dos hábitos cósmicos. Temos em nós esses elementos e, da mesma forma que a imaginação está em nós, ela também está no mundo, no universo. Nossa vida é movida por ciclos, por mortes e renascimentos, por suspiros de dor e alegria; é governada por uma imutabilidade inconstante, que, como um sistema aberto, se atualiza como um mito do eterno retorno. Não inventamos o universo, mas seguimos seu fluxo, comportamo-nos como ele, e ao tentar interpretá-lo, não fazemos mais do que cumprir o destino dele em nós. Assim, as imagens

também revelam uma realidade interna, sem que tenhamos necessidade de as transportamos para uma realidade diurna. Muitas vezes, o que é da noite quer permanecer na noite e o que é do dia quer permanecer do dia. Fazer transposições pode sufocar a imagem e destituí-la da força criadora. É com essa força criadora que o "que a educação não sabe fazer, a imaginação realiza como for" (BACHELARD, 2003, p. 8); por isso que a "maior luta não é travada contra as forças reais, é travada contra as forças imaginadas. O homem é um drama de símbolos" (2003, p. 68). Apesar de não fazer a oposição entre forças reais e forças imaginadas, compreendo que o humano é um canal de imagens que estão para seu caminho assim como as estrelas estão para o céu. Só reconhecemos o céu noturno graças às estrelas que nele se manifestam; da mesma forma, reconhecemos o humano graças às imagens que nele provocam vida. Seja o humano diurno ou noturno, é pelas imagens que o imaginário se desvela em beleza, profundidade e mistério.

Da mesma forma que o ser humano é mantido pelas imagens, também sua narrativa é escrita a partir de imagens. A imagem, "com efeito, é menos social do que o conceito, é mais apropriada para nos revelar o ser solitário, o ser no centro de sua vontade" (BACHELARD, 2008, p. 139). É por isso que, quando buscamos em cada narrativa uma imagem de imagens, estamos renovando aspectos inconscientes e aspectos da própria narrativa. Essa renovação não implica na criação do novo, mas na mudança de perspectiva em relação a uma determinada face da narrativa. Assim, praticamos a "micropsicologia ao trabalhar no nível de nossas pequenas imagens" (BACHELARD, 2008, p. 63). O ato de criar é também isso, rever de outro modo o que foi visto, ver pela primeira vez o que ainda não foi visto. Por isso, seguimos uma imaginação criadora em vez de uma imaginação reprodutora. Uma imaginação criadora é um portal de sonhos, pois "os sonhos são maiores: ultrapassam as razões e os símbolos. Os sonhos são imensos. Têm, por uma fatalidade de grandeza, uma cosmicidade" (BACHELARD, 2008, p. 63). É também por isso que uma "imagem tem uma função mais ativa [do que o símbolo psicanalítico]. Por certo tem um *sentido* na vida inconsciente, por certo designa instintos profundos" (BACHELARD, 2008, p. 62; grifo do autor). Seguindo, portanto, Durand (1988), o imaginário, como um cosmos grávido de imagens, é sempre a "epifania de um mistério". É por isso, no meu entender, que não há necessidade de

que todas as coisas sejam explicadas humanamente, por interesses e objetivos sociais. Sonhar a matéria, sonhar a narrativa talvez não seja uma forma de explicar o humano, mas sim de compreendê-lo.

A ideia de imaginação criadora e material de Bachelard autoriza-me, na minha compreensão, a elevar as narrativas e os elementos que nela estão contidos (dados biográficos) a graus metafóricos, ou seja, autoriza-me a amplificar as imagens nelas expressas de modo que eu dê mais espaço para que elas falem. Para Bachelard, e aqui está um conceito importante para esta pesquisa, a imaginação é "antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*" (BACHELARD, 2001, p. 1; grifo do autor). As narrativas, como lugar de imagens, na perspectiva da imaginação deformadora, além de conter conteúdos presentes, também carrega uma narrativa ausente. Por isso, também podemos deformar a biografia a fim de que ela se abra em múltiplas faces de significados. Uma narrativa sem imagens amplificadas, sem ser tocada pela imaginação, resume-se a um relato de memórias, lembrança de percepções, cores e formas. É aqui que a imagem do ruineiro da existência, conceito que estou desenvolvendo neste trabalho, também se aplica. Ao imaginar a narrativa das professoras em seus meandros, em seus becos, ele busca a imagem ausente na narrativa e, por conseguinte, torna essa ausência uma Ruína, um lugar onde a existência narra a si própria. É desse modo que as narrativas, agora imaginadas materialmente, via Bachelard, compreendidas em sua dinâmica arquetipal e alquímica, via Jung, restauradas pelas vestes de uma alma múltipla, via Hillman, e organizadas pela imaginação simbólica em seu movimento dialógico do dia e da noite, via Durand, rompem com o instituído e anunciam a novidade para quem, um dia, pensou que a vida era uma fraude dos deuses.

Partindo desses estudos, apresento a seguir uma proposta teórico-metodológica que chamarei de Bioconto, um caminho que desenvolvi para ampliar as narrativas de vida produzidas pelas professoras em ressonância com a narrativa celeste, que abarca as demais, permitindo criar uma imagem que integre o processo pelo qual elas passaram (e ainda passam) rumo a um novo modo de ser professora e ser escola.

4. BIOCONTO - HISTÓRIAS DE VIDAS IMAGINADAS COMO PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA ESTE ESTUDO

O bioconto emerge neste trabalho como uma possibilidade de amplificar as narrativas de vida no contexto da readaptação, tendo a imaginação simbólica como potencial "constelador" dos pontos biográficos levantados na análise dessas narrativas. Mediante o bioconto, foi possível chegar a uma imagem simbólica de cada professora readaptada.

A minha vida, como a nossa vida, é permeada de mistérios que resistem a qualquer explicação, porém se abre a atitudes compreensivas, que buscam sempre enxergar em sua totalidade a quem o mistério fala e como fala. Uma história de vida é uma história feita de lampejos de memória onde cada traço e cada laço da trama é permeado por um fio condutor que nos acompanha em todas as andanças e as paradas da existência. Como damos um sentido e um significado à existência, os atos de existir também são atos ficcionais; nossas histórias também são as histórias dos outros, as nossas glórias e os nossos dramas também são as glórias e os dramas dos outros. Mas o que torna a nossa história a "minha" história? O que torna as imagens coletivas as "minhas" imagens? Esse entrelaçamento entre histórias individuais e coletivas, esse baile de memórias encenadas no berço primordial, refere-se, no meu entender, à comunhão das almas preconizada por Durand na sua *Antropologia do Imaginário*. É como se nós, ao nos banharmos no mar, não saíssemos incólumes, ou seja, uma vez nascidos, seríamos impregnados pelas águas salgadas que um dia também nos originaram. Esse mar é o imaginário, é o berço de imagens, de natureza camaleônica, que dão o tom de uma época histórica e o ritmo de uma vida. É esse reduto de imagens que se origina da lida do ser humano com as faces do tempo, é a tentativa de driblar sua própria finitude (DURAND, 2002). Se a contação de nossa própria vida se dá pelo fio da ficção, dando-nos sempre novos elementos para que a nossa vida nunca seja a mesma, pois é inventada a cada verso de prosa, a cada balbúcio da memória. Temos uma história de vida permeada por muitas outras histórias que nos constitui. Assim, a história de vida, multifacetada, é o bioconto - uma narrativa de si amplificada pela imaginação do narrador ou daquele que prefiro chamar de ruineiro da existência.

Assim, quando olho para a vida como história, no seu sentido linear e causal, perco-a como imagem, mas, ao olhar a vida como um poeta, olho para o mundo,

com o saber-sentir da imaginação simbólica e criadora, torno-a uma imagem poética. Olhar a própria vida como imagens é permanecer em terreno alçado, é contemplar a existência em estado poético, pois "em muitas circunstâncias, deve-se reconhecer que a poesia é um compromisso da alma [...] Numa imagem poética a alma acusa sua presença" (BACHELARD, 1988a, p. 98). Assim, tanto no poema quanto em uma vida poetizada, a alma está de guarda como um anjo atento ao chamado. Esse retorno para nossa história, como uma volta para casa, é fundador para quem vê na existência um com-viver²⁷ com o outro, seja esse outro o que está em nós ou alguém de nós. Uma história de vida só pode ser constelada, não relatada, pois nossa história é uma imagem de imagens, e cada ponto de existência ligado a outro, desvela um novo sentido. A solidão, quando ligada à bronca de um pai furioso, desvela o medo e o pavor diante da autoridade; por outro lado, a solidão, quando ligada a um lugar de refúgio, é onde "a criança pode acalmar seus sofrimentos" (BACHELARD, 1988b, p. 94). Constelar é aproximar cada imagem da nossa vida, tornando esse encontro uma nova imagem, como um caleidoscópio de estrelas. A imagem nos escolhe e nós escolhemos a imagem, sincronisticamente.

Se considerarmos que as histórias de vida são mantidas por um manancial de imagens fortes - coletivas - cujos significados são menos claros e objetivos do que enigmáticos e subjetivos, penso que somos então movidos e não moventes, somos sonhados antes de sermos sonhadores.

Quando adentramos no mundo do imaginário, no terreno fértil das imagens arquetípicas, as cenas que são amplificadas pela imaginação revelam mais do que as cenas que foram, muitas vezes, forçosamente explicadas. A explicação de uma cena ou de um enredo de vida reduz sua importância simbólica, deixando de ser, por isso, algo surpreendente. Ao deixar de ser surpreendente, o enredo de vida passa a ser algo próximo de uma descrição de fatos imbuídos de causalidade sem força poética. A narrativa - posso dizer "sempre ficcional" - não

está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do barro (BENJAMIN, 2012, p. 221).

²⁷ No sentido de viver e estar com o outro em partilha e comunhão.

O narrador de si, portanto, é um artesão de si! Penso que o bioconto, a narrativa ficcional, é fonte inesgotável de enredos, é um emaranhado de possibilidades, de caminhos que, ou foram seguidos, ou poderiam ter sido seguidos ou, ainda, que poderão ser seguidos. A nossa história se desenrola na estória que contamos a nós próprios e aos outros. É o que acreditamos, sentimos e pensamos ser, que move e leva o conto de si para o drama, para a dor, para a felicidade, para o sofrimento, para a realização ou mesmo para o desconhecido. A nossa vida não é tecida no singular, é tramada no plural, por isso, o conto de si revela também o conto do outro; o meu conto pode ajudar a localizar a dor, o sofrimento e a alegria do e no outro. O meu conto, o conto do outro, é aquele alentejo onde se escondem pequenas gentes esperando para serem ouvidas e trazidas para junto da vida.

Penso que o bioconto também é um exercício educacional, pois se uma das faces da educação é fazer o ser que está aí, ele, como um modo de amplificar a narrativa de si, pode nos abrir para novas possibilidades, em que criamos mundos e novas perspectivas sobre aquilo que pensamos saber sobre nós mesmos. Ele incita um processo de descobertas, que re-significam a vida, constelando cenas da vida que ainda não haviam sido experienciadas. É por isso que o verbo "constelar" se aplica melhor às ficções de vida do que "análise" ou "relato" ou "descrição". Por meio do bioconto, alimentado pela imaginação simbólica (DURAND, 1988), constelamos as múltiplas faces da nossa alma, colocamos em comunicação "cenas teatrais" da nossa vida, oferecendo a nós mesmos a possibilidade de vivermos um evento sob novo sentido e sob a égide de uma nova esperança, de um si renovado. Um fato está lá, acontecido, mas o sentido que damos a ele é mutável, é intercambiável com outras experiências que tivemos, com outros momentos de significado, pois a "procura da unidade e [...] a descoberta da multiplicidade constituem, desta forma, o fundo musical, a banda sonora da tarefa autobiográfica" (DEMETRIO, 2003, p. 19). Assim, "a reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em *potencialidades inesperadas*" (JOSSO, 2010, p. 62, grifo da autora).

Nesta pesquisa, com as narrativas de vida no contexto da readaptação, o ruineiro da existência, como cuidador de imagens, é aquele que pode ajudar as

professoras a encontrar aquele traço biográfico e aquela face da alma outrora apagada pelo processo de adoecimento e a consequente readaptação.

É desse modo que a escola pode ser vista não apenas como um lugar de ensinamentos e aprendizagens, mas também um lugar onde a alma pode ser cultivada, por meio da revisão de biografias. Como todo o conhecimento e toda a informação são filtrados pelas nossas crenças e visões de mundo, pela nossa história e pelo contexto no qual vivemos, a escola se configura como um lugar consagrado a Hermes, por sua vez, é o que "*guía a las almas en salto heurístico al vacío que toda interpretación comporta*" (GARAGALZA, 1990, p. 116). A escola tem as pessoas por inteiro e, por isso, o lugar de onde elas vieram, o que elas pensam e sentem e o que elas esperam daquilo que está prestes a aprender é fundamental para qualquer processo que vise reunir os polos diurnos e noturnos do ser antropológico. É, nesse sentido, que a escrita sobre nós mesmos e sobre o nosso entorno, torna-se fundamental para a compreensão do nosso próprio caráter.

Estas revisões da escrita biográfica e histórica visam exibir almas individuais em meio à confusão dos acontecimentos. A teoria que as fundamenta é a mesma que eu gostaria de defender aqui: o caráter dá forma à vida de uma pessoa, independentemente do grau de obscuridade com que se leva esta vida e do grau de incidência da luz das estrelas sobre ela (HILLMAN, 1997, p. 272).²⁸

Quando narramos a nós mesmos ou somos narrados por outrem, por meio da imaginação simbólica, os sonhos e o desejo de ser se desprendem da relva seca como dragões desencantados, protegendo seus tesouros. Essa forma de narrar, na mesma proposta do método de Histórias de vida, é também uma "prática de produção de si mesmo que contribui para que cada um 'tome em mãos' a própria vida. É assim que ela [História de vida] se torna formadora" (LANI-BAYLE, 2012, p. 65). E posso dizer (auto)formadora na medida em que ela permite localizar em que momentos da vida - escolar ou não - estávamos inteiros e em que momento apenas uma parte de nós foi permitida entrar em cena. O bioconto recupera essa face excluída e abre uma brecha para repensarmos a vida como reduto de imagens, oferecendo momentos de ruptura com o que foi estabelecido e padronizado para a nossa vida. Pois, "a capacidade de mudança postulada nos procedimentos de

²⁸ Aqui, Hillman não se refere, especificamente, ao método autobiográfico e nem ao método de histórias de vida. Apesar disso, penso que podemos aplicar sua análise àquilo que estamos apresentando como narrativas ficcionais - bioconto.

formação pelas 'histórias de vida' repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99). Antes dessa existência humana, há um mundo permeado por um onirismo criado pelo devaneio coletivo, que dota a memória de força poética, que, por sua vez, é prosa do insondável. A partir da imaginação simbólica, é dado enredo às ficções e às histórias de vida não vividas concretamente, mas que ainda permanecem moventes do imaginário individual. No meu entender, as histórias de vida e as (auto)biografias estão atrás daquilo que preenche a vida biográfica. O bioconto também quer isso, mas, fundamentalmente, busca a imagem das imagens que emerge nas narrativas; no caso desta pesquisa, nas narrativas de readaptação. Esse "rememorar" a vida, esse percorrer o próprio trajeto, através de uma perspectiva, talvez diferente daquela sobre a qual ele foi construído, pede que estejamos inteiros, mesmo que em situações nas quais as imagens do passado pareçam ter sido apagadas da memória. É, muitas vezes, na narração de sua própria vida, que as pessoas localizam fragmentos que pedem para serem olhados e escutados sensivelmente. Nesse percurso, "cada um de nós é um *homo viator*, cada um de nós está engajado em uma odisséia única" (MOORE, 2004, p. 35. grifo do autor).

Ouvir e falar as coisas do passado não é retornar a ele, mas buscar nele os fragmentos que completam outras faces de vida não vividas e não experienciadas. É um pacto de solidariedade para com aqueles momentos em que fomos insignificantes diante da força repressora do outro ou para aqueles momentos em que deixamos o nosso peso cair sobre o mais fraco. Parece-me que esses períodos em que o tempo fica suspenso, como se fosse provocado em nós um espanto diante de tamanha incompreensão, referem-se àquilo que Josso (2010) denomina de "momento charneira". São as dobras que nos abrem a outro tempo biográfico, desde que façam a diferença para que a vida das pessoas alavanque processos de mudanças. E talvez a readaptação possa ser considerada um momento em que essas professoras possam re-significar, de algum modo, sua vida docente. "Por sorte, alguns momentos de ruptura existencial balizam nossa memória. Sofremos com eles, claro, mas depois, quando repensamos aquilo, eles estruturam nossa identidade narrativa" (CYRULNIK, 2009, p. 25). Esse caminho "penumbral" que atravessa a nossa história é, como na jornada do herói, necessário para que o ser

humano renasça como ser cômico de suas escolhas, possibilidades e limites, sem negar, todavia, o mar de relações no qual navega e no qual torna sua vida uma vida de sentido. Quanto mais o ser humano busca sua alma, mais ele se encontrará no colo da alma do mundo, esta que é "a inseparável conjunção de indivíduo e mundo; e, ademais, essa é sempre uma conjunção profunda" (SARDELLO, 1997, p. 15).

Assim, o trajeto antropológico, essa "incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (DURAND, 2002, p. 29), reporta-me à própria ideia de um diálogo existente entre a alma individual e a alma do mundo, como início e fim da caminhada humana. É esse diálogo entre o que pulsa dentro de nós e o que pulsa dentro do mundo que torna a vida almada. No tempo em que vivemos, não é o combate e a luta perversa com os outros que nos tornará seres humanos melhores. Podemos nos fortalecer na negação da história do outro, mas estaremos ao mesmo tempo cavando o próprio fim. Um mundo desalmado, que torna a vida banal, e o mal, seu grande arquétipo, é fadado à destruição. "Se o pensamento e a abstração intelectual constituem a fonte de mal-estar mundial que tudo permeia, não é o pensamento em si que é a doença, mas o fato de que o pensamento está carente de qualidades vivas" (SARDELO, 1997, p. 24). A readaptação é também marca de um processo de relações que foram sendo destruídas pelo descaso para com a importância do professor e para com a escola como espaço formador e autoformador.

O pensamento que cultiva a alma, o pensamento que se alimenta de qualidades vivas é o que denomino de "pensamento úmido", aquele que se abre ao mundo por meio do diálogo, que acolhe as diferenças e que encara os arquétipos como chaves que nos abrem para a compreensão do destino. Não vamos ao encontro das nossas ficções de vida como se fôssemos a um passeio pela estrada. As ficções nos puxam para baixo, para onde se refugiam as imagens interiores, é um processo de queda, portanto. Na perspectiva do bioconto, a viagem que fazemos pela nossa biografia não é feita horizontalmente, mas verticalmente, de modo que os polos antagônicos dialoguem entre si. Nele, ocorre o entrelaçamento das imagens do firmamento com as imagens aterradas no solo dos viventes, como podemos ver no belíssimo curta-metragem "A casa em Pequenos Cubos²⁹", onde um senhor, em

²⁹Título original em japonês: "Tsumiki no ie". Divulgado internacionalmente com o título francês: "La

um breve descuido, deixa seu cachimbo cair no alçapão que liga o andar superior a todos os outros andares inferiores da casa, que estão submersos. O momento em que o senhor idoso resolve buscar o cachimbo é rodeado de surpresas, pois ao passar por cada andar da casa submersa, ele se encontra com suas memórias e as revive intensamente. As imagens do filme reportam-nos para o lado noturno da existência humana onde estão guardadas as imagens-guias que fundam o nosso viver. Nessa busca pelo cachimbo, ele mergulha intensamente em suas memórias sem saber ao certo quais sentimentos serão despertados. É como se as imagens o escolhessem. Essa descida é comparável ao engolimento pelo monstro marinho em Pinóquio e a queda no mar, na história bíblica de Jonas. Ele passa, de fato, por uma iniciação e, de certa maneira, nos convida também a passarmos pelo mesmo processo. No andar térreo, ele encontra uma taça de vinho com a qual partilhou belos momentos com sua esposa que partira. É quase que inevitável o afloramento de nossas próprias histórias diante de tanta sensibilidade das imagens. Quando ele retorna para o andar superior, no único cômodo da casa, põe o jantar à mesa e brinda com aquela taça, agora permeada de memória viva, à sua nova vida. Ele pode continuar só, mas agora não estará mais solitário, pois "seu mundo interno está povoado pelos outros" (CYRULNIK, 2009, p. 149). O bioconto seria, então, uma possibilidade de se encontrar com essa memória a partir da imaginação simbólica, em que o ser humano é compreendido na sua inteireza, em que os conflitos podem ser reelaborados no diálogo com os atores presentes na trama biográfica e celeste.

Para a construção do bioconto não há necessidade de que as narrativas utilizadas em uma pesquisa sejam cotejadas, necessariamente, porém é importante que um das narrativas tenha, explicitamente, conteúdo simbólico. Temos várias fontes simbólicas onde as imagens aparecem sem serem estimuladas por exercícios ou técnicas de visualização e que poderiam ser utilizadas como fonte de narrativa, tais como: os sonhos, os mitos, os testes projetivos, o exercício com baralhos de tarô, os desenhos, as escritas automáticas e, no caso desta pesquisa, o mapa astrológico. São meios que não se resumem a uma análise da personalidade, pois são fontes arquetípicas que ultrapassam a esfera individual. É neste sentido que o bioconto procura elevar o biográfico para o que é de caráter biográfico-simbólico,

Maison en Petits Cubes". Este curta-metragem foi criado pelo diretor Kunio Katō, em 2008, e ganhou o Oscar de melhor curta de animação de 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jUVhV1px6js>>. Acesso em: 05 dez 2011.

resultando em uma imagem que agrupe as várias facetas apresentadas nas narrativas. Para a escrita do bioconto, construída por mim, deve-se seguir das narrativas biográficas para a narrativa simbólica, ou seja, busca-se convergir as narrativas produzidas pelos sujeitos com as narrativas de cunho simbólico, produzidas por meio do pensamento indireto. Por meio do bioconto, também é possível personificar cada imagem simbólica. Foi o que fiz no último capítulo, em que as três imagens das professoras que participaram desta pesquisa transformaram-se em três senhoras que se encontram no deserto. Por isso o bioconto também é um exercício da imaginação e sempre retém traços biográficos e antropológicos amplificados pela escrita. O bioconto emergiu da necessidade de buscar, nas narrativas de readaptação, brechas que poderiam levar uma história pessoal de sofrimento a uma imagem simbólica com traços de uma antropologia conectada com o imaginário fundador pensado por Gilbert Durand (2002).

4. 1 Bioconto como Imagem Simbólica

A construção do bioconto leva em consideração o ato de constelar faces da vida nem sempre concordantes, pois a nossa psique é múltipla e por isso é permeada por antagonismos. Essa capacidade de fazer dialogar os opostos e também o que é antagônico, de fazer dialogar aquilo que se ilumina na luz e aquilo que se apaga na sombra, por meio dos símbolos, é a função transcendente para a qual nos remete a psicologia junguiana:

Essa qualidade mediadora e 'lançadora de pontes' do símbolo pode ser literalmente considerada um dos equipamentos mais engenhosos e importantes da 'administração' psíquica. É que ela forma, diante do caráter fracionário da Psique e da constante ameaça que isso representa para a sua estrutura unitária, o único contrapeso verdadeiro e preservador da saúde, que a natureza pode enfrentar com esperança de sucesso (JACOBI, 1990, p. 91).

Essa função transcendente, "complexa e composta por várias funções" (1990, p. 91), "resulta da união dos conteúdos *conscientes* e *inconscientes*" (JUNG, OC 8/2, §131, 2011, p. 13), reveladores da condição camaleônica da alma, daquilo que ela tem de enigmático, enérgico e fantástico. Tomando a metáfora de Jacobi, a qualidade dessa função, de ser lançadora de pontes, permite que olhemos a vida

não apenas de duas, - consciente e inconsciente -, mas de três perspectivas. Imagine um penhasco, uma grande fenda que separa duas grandes porções de terras férteis, com uma ponte que liga essas duas faces, esse estreito de vida e morte. Pode ser qualquer ponte, mas aqui quero me reportar àquelas pontes que alguns filmes e desenhos gostam de retratar: pontes antigas, com tábuas soltas, suspensas por cordas naturais - cipós, sisal - e muito instáveis, que parecem não servir de estrada há muitos anos. Nessa cena, apesar da coragem de alguns, a ansiedade e o medo marcam a real situação humana diante do desconhecido, do impreciso e do fabuloso: a sensação de espanto diante dos momentos insólitos da vida. Abaixo da ponte, só resta o abismo tomado por águas correntes. Esse é o terceiro elemento: o rio, com suas corredeiras, que parece avançar sem medo, como um desbravador de mistérios. Portanto, a imaginação torna-se simbólica quando capta as belezas e as feiuras que estão dos dois lados do desfiladeiro, mostrando sua capacidade de enxergar sentido onde, aparentemente, só restam pedras mortas. A imaginação simbólica transforma essas pedras mortas em ruínas onde, abaixo das estruturas decepadas, uma alma pede acolhida.

Gilbert Durand (1988, 2003) recorre às novas epistemologias - Lupasco, Bohm, Bachelard, Jung - para reafirmar a importância do Terceiro Termo Incluído no estudo do Imaginário. Esse terceiro termo, apresentado como a estrutura sintética, tem função de manter em diálogo os regimes nos quais as imagens se formam. Em nenhum momento se torna síntese, em nenhuma ocasião as duas faces se tornam uma. Aqui relaciono o Terceiro Termo Incluído³⁰ com a Função Transcendente, cujo sentido converge para aquilo que entendemos como Símbolo, como figura hermesiana que põe em diálogo o que aparentemente é contraditório. Como Jacobi disse anteriormente, essa travessia precisa ser quase que constante, sem que fiquemos nem muito cá e nem muito acolá. A passagem sobre o rio é sempre marcada por ansiedade e medo, pois diante da multiplicidade da alma, sempre encontramos nessa passagem alguma parte de nós ainda desconhecida.

³⁰ A Lógica do Terceiro Termo Incluído foi elaborada a partir do desenvolvimento da Física contemporânea. A diferença entre essa lógica e a lógica clássica está no terceiro axioma, que diz: um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A (NICOLESCU, 1999, p 33-38). O terceiro termo incluído está em outro nível de realidade, onde o contraditório surge como não contraditório. Como esclarece Nicolescu (1999, p. 38) “na lógica do terceiro incluído os opostos são antes contraditórios: a tensão entre os contraditórios promove uma unidade mais ampla que os inclui” (NICOLESCU, 1999, p. 38. grifo do autor). Assim, os elementos contraditórios não desaparecem ao surgimento de um terceiro, como a neve ao sol, mas permanecem como uma convivência de contrários.

Não seria dessa forma que o universo (foi) é criado? Não seria nesse encostar de lábios, mediado pela condição erótica do símbolo, que do cosmos e do caos surge o universo em sua imensidão escura, brilhante e misteriosa? Como anuncia um dos princípios da tradição hermética³¹, há uma correspondência entre o Micro e o Macrocosmo. O ser humano, na sua pequenez, é um fragmento do universo, uma imagem hologramática que contém um céu em si, também escuro, brilhante e misterioso. A cor crepuscular, que marca o casamento entre o dia e a noite, é também a cor do símbolo, que agrega o desconhecido ao conhecido, tornando o horizonte um terceiro céu. É quando estamos mergulhados nas águas desse terceiro céu que a vista fica mais confusa; é o período do tempo em que enxergamos pouco, confundimos as coisas, não reconhecemos as pessoas à certa distância, dirigimos com cuidado redobrado; a luz e a sombra parecem não chegar a um acordo para saber qual das duas permanecerá. Por isso, se o símbolo tem uma cor, essa é a cor crepuscular, pois o símbolo é "o termo que melhor traduz um fato complexo e ainda não claramente apreendido pela consciência" (JUNG, OC 8/2, §148, 2011, p. 20).

A atitude intelectual-heroica do ser humano diminui a força das imagens, de forma que elas - simbólicas - fiquem reduzidas a um signo, a um sintema, que "acrescenta assim à noção de 'arbitrário', as de 'livre escolha' e de 'convenção'" (ALLEAU, p. 48). O sintema revela a própria atitude de "virar as costas" para o mistério, para o indizível e para o insondável. Como disse anteriormente, esse iconoclasmo, como um agente pedagógico, de certo modo é "ensinado" sub-repticiamente às nossas crianças, mediante a própria estrutura curricular que não contempla os conhecimentos construídos em teias, de forma participativa. Como dizia David Bohm (2003), não se pode mudar o método sem antes mudar a forma de pensar. Parece-me que para qualquer mudança na escola, que a torne acolhedora de outras hermenêuticas, amplificadoras de realidade e significado, é preciso que mude o modo como concebemos o ser humano. É fundamental que uma nova forma de pensamento comece a ser gerida no seio escolar, porém não um pensamento duro, mas um pensamento úmido, que se molda, se mescla, absorve, acolhe e nutre o que está ao seu redor.

³¹ Referência ao que diz a Tábua de Esmeralda, texto atribuído a Hermes Trimegisto.

Entretanto, no meu entender, um pensamento, para sair de sua secura e dureza, precisa ser irrigado constantemente pela imaginação criadora. O reconhecimento da imaginação simbólica, como criadora de mundos, exige que mudemos o formato da escola de modo que ela se abra à diversidade que ali se apresenta a cada dia. A situação de mal-estar docente também denuncia essa dificuldade que o sistema educacional tem em lidar com as diferenças. A readaptação de professores, como posteriormente veremos nas narrativas, é vista como algo fora da norma, que encontra resistências tanto por parte dos colegas professores, quanto dos gestores. Os professores também foram alunos e passaram pelo mesmo sistema de ensino que ainda predomina em nossas instituições. Ensino que, grosso modo, ainda não considera os seres interpretantes que são o aluno e o professor, pois o conhecimento ainda é visto como algo pronto, que vem de fora e que precisa ser assimilado de qualquer modo. No caso da readaptação, os professores ainda são incentivados a buscar forças para se adaptarem ao que parece ser impossível de se adaptar. Em linhas gerais, se o adoecimento é desencadeado no espaço escolar, talvez seja porque o mesmo espaço também esteja doente, antes mesmo do professor.

Ainda na esteira de Bohm (2003), ressalto que uma pedagogia cujos motivos são sustentados pelas imagens arquetípicas e desvelados pela imaginação simbólica, não entende o método como algo a ser estipulado antecipadamente e seguido dogmaticamente. Não, por meio do pensamento úmido, o método é sempre entendido e, por isso, vivido, como caminho a ser construído ao longo do trabalho de pesquisa (MORIN, 2003). No trabalho baseado em uma pedagogia simbólica, a partir do imaginário (PERES, 1999), a imaginação, seu veículo máximo de expressão, é compreendida como tendo "inteira autonomia em relação ao império da lógica da identidade" (DURAND, 1988, p. 58). Na lógica do terceiro termo incluído, formada e criada na estrutura sintética do imaginário, a educação e a escola podem sofrer uma re-significação, de iconoclastas e algozes de almas para iconófilas e libertadoras de vida e sentido. É por isso que acredito que a escola pode restituir a multivocidade do símbolo (DURAND, 1988), tornando o imaginário um lugar por onde passa aquilo que está infinitamente longe do início e aquilo que está infinitamente longe do fim. Imaginar é acalantar a mente com o sopro do coração!

Nesse não lugar, para onde os sonhos nos levam e de onde a alma nos fala, há uma "tensão criadora" - que caracteriza o ecumenismo do imaginário (DURAND, 1988) - geradora de imagens apenas compreendidas pelo universo do símbolo. A não compreensão desse universo permite dizermos que nem tudo é simbólico, nem tudo é arquetípico. Se assim não fosse, não haveria a existência dos signos e dos sistemas. Apesar de as coisas terem um fundamento arquetípico, não significa que tudo seja arquetípico, pois há aspectos que são pessoais, sem ligação direta com os aspectos coletivos. Há uma dor pessoal, há uma dor coletiva, há uma angústia pessoal, há uma angústia coletiva, mas isso não significa que elas sejam a mesma coisa. Assim, "quanto mais universal for a camada da alma de onde brota o símbolo, mais forte se expressará nele o próprio mundo" (JACOBI, 1990, p. 78). Quanto menos a dor é pessoal, mais simbólica ela é, pois é expelida por uma imagem arquetípica, como um vulcão em erupção. "Quando um arquétipo aparece no aqui e agora do espaço e do tempo, podendo, de algum modo, ser percebido pelo consciente, falamos então de um símbolo" (JACOBI, 1990, p. 72).

O símbolo, na sua qualidade de mediador (DURAND, 1988; JACOBI, 1990; JUNG, OC 8, 2011), de unificador de contrários, revela o que há de coletivo no pessoal, dando sentido arquetípico ao que antes parecia apenas uma expressão individual. Ele está entre "o oculto e o revelado", entre a sombra e a luz, é o intérprete da comunicação entre as forças do inconsciente e do consciente; os símbolos "jamais são inventados conscientemente; nascem espontaneamente" (JACOBI, 1990, p. 96). Essa espontaneidade nasce do espanto do "homem" primordial - da Tradição - diante da imensidão da *physis*, e ele, este "homem da Tradição", está mantido no grande manancial de imagens que são os mitos.

Hay más en el sueño o en el deseo mítico que en el acontecimiento histórico que a menudo lo hace realidad, porque los comportamientos concretos de los hombres, y precisamente el comportamiento histórico, repiten tímidamente, y con mayor o menor acierto, los decorados y las situaciones dramáticas de los grandes mitos (DURAND, 1993, p.11).

É nos dramas e nas tramas míticas que as nossas histórias foram tecidas primordialmente. Posso dizer, portanto, que os dramas da escola contemporânea, dos professores, especificamente, também são acompanhados por rastros arquetípicos. A pluralidade do mito, sua face multívoca e politeísta torna a história

humana uma ficção engendrada em uma "história verdadeira", como Eliade (1998) considera os mitos. Os mitos, enredos que articulam *schèmes*, arquétipos e símbolos (no sentido lato do termo) (DURAND, 1988, 2002), só dão sentido à vida humana com o aparecimento do símbolo. É ele que intermedeia a teia mítica e o universo do vivido e do conhecido. Essa capacidade de ser "lançador de pontes", o qualifica como um *"caso límite del conocimiento indirecto en el que, paradójicamente, este último tiende a volverse directo pero en otro plano que el de la señal biológica o del discurso lógico"* (DURAND, 1993, p. 18). No entanto, o símbolo perde a sua força mediadora quando sua significação cai na convenção ou ele se torna totalmente decifrado. Quando o símbolo perde o seu mistério, ele deixa de ser símbolo. A cruz, ao remeter apenas ao sinal de adição, perde a sua força simbólica ligada à paixão de Cristo como rito iniciático do herói. Símbolo, portanto, *"no se refiere a la historia, al momento cronológico de tal o cual acontecimiento material de un hecho, sino a la revelación constitutiva de sus significaciones"* (DURAND, 1993, p. 34). A Cruz, quando retratada como sinal de adição ou como a morte do Jesus histórico na cruz, perderá sua função simbólica. Enquanto se mantiver a Cruz como sentido de algo que está para além da crucificação, continuará com sua força simbólica e com seu caráter multívoco, sem desvelar este ou aquele significado. O símbolo, portanto, na sua raiz arquetípica, transcende o sentido pessoal rumo a um sentido universal, imerso no que Jung denominou de Inconsciente Coletivo (JUNG, OC 7/1 e 7/2, 2012). Por isso, quando se diz "isto é simbólico" é porque sua origem está fincada em experiências partilhadas coletivamente, não se resumindo, portanto, à experiência localizada e isolada de um grupo.

Embora a formação individual dos símbolos e a dos símbolos coletivos (cada grupo, seja família, tribo, nação, etc., pode produzir de seu inconsciente comum os símbolos importantes para ele) andem exteriormente por caminhos diferentes, numa camada mais profunda baseiam-se, no entanto, num 'motivo fundamental' semelhante, isto é, num 'arquétipo' (JACOBI, 1990, p. 97).

Mesmo que um "símbolo" tenha sido convencionalizado em algum momento da história, sua permanência no inconsciente coletivo e sua redundância nas manifestações culturais, o dota de valor simbólico. É símbolo porque nos remete a uma imagem arquetípica; pois *"el simbolo sólo 'funciona' cuando hay distanciaci3n, pero sin corte, y cuando hay plurivocidad, pero sin arbitrariedad"* (DURAND, 1993, p.

22). Um signo e um sintema nos remetem a algo convencional e arbitrário, comum a todos, com o mesmo sentido e significado.

A característica plurívoca do símbolo não nos autoriza a interpretar um "candidato" a símbolo de forma aleatória e desenraizada de seu universo arquetípico. A razão de um signo, desconhecido a priori, sugerir várias interpretações, ao se apresentar como enigmático, confere-lhe *status* de símbolo. Não é o fato de ter o seu "mistério revelado" que dota um signo de força simbólica, mas a permanência desse mistério, de sua obscuridade e ambiguidade, pois a "*figura sensible, fugaz y concreta, resulta siempre inadecuada para expresar directamente el sentido simbólico, invisible e inefable, al tiempo que este último desborda siempre el simbolizante y la 'letra', no quedando nunca atrapado en él*" (GARAGALZA, 1990, p. 51. grifo do autor). Em razão de sua característica semântica e pluridimensional, o reconhecimento de um símbolo se dá na busca de redundâncias, às vezes, tão laboriosa como "buscar uma agulha no palheiro". O símbolo se distribui, conforme Durand (1980) em estruturas polarizantes, antagônicas, portanto. E esse antagonismo é o que confere riqueza ao psiquismo humano. Temos, como *anthropos*, uma concepção polar da vida e do mundo, pois nos orientamos por quatro polos horizontais e dois polos verticais (DURAND, 1980, p. 67). A concepção polar desse nosso microcosmo confere às estruturas do imaginário um modo dinâmico e não estático; um modo polarizador. Por isso sua capacidade de variância figurativa e permeada de tensões. Diante disso, ainda seguindo Durand, a monopolização, a vida orientada nos parâmetros apenas de um polo, tende a ter seu campo mental reduzido. Nesse sentido, uma despolarização significa um distanciamento do pensamento simbólico e seu subsequente enfraquecimento, "afinal, todas as imagens se desenvolvem entre os dois pólos, vivem dialeticamente seduções do universo e certezas da intimidade [...] As imagens mais belas são amiúde focos de ambivalência (BACHELARD, A2008, p. 7). E aqui pergunto, se a escola, como filha de uma sociedade, cuja estrutura é mais heróica, não favoreceria também a essa despolarização? Acredito que o bioconto pode ser uma das formas de recuperar essa concepção polar da vida, pois procura, por meio de sua escrita, apresentar as tensões e também os riscos de despolarização e, conseqüentemente, do próprio adoecimento escolar como enfraquecimento simbólico.

Essa busca se faz fundamentalmente pela via poética, re-memorando os locais sonhados pelos "homens" primordiais e re-significando a nossa vida conforme seu teor mítico-simbólico. Apesar dessa natureza sagrada do símbolo, parece ser oportuno dizer que o "simbólico" e o "mítico" não se apresentam como faces beatificantes para nossas vidas. O signo sagrado - símbolo - traz consigo o que há também de perverso no ser humano, cuja força pode levá-lo à destruição. Buscar o que há de psique - alma - e mundo sob as nossas tramas culturais é poder se orientar para uma vida que contrabalance as faces noturnas e diurnas do imaginário sem cair na demência do isto ou aquilo! É tornar o conhecimento vivo a partir de uma base poética, pois uma "ciência sem consciência, ou seja, sem afirmação mítica de uma Esperança, marcaria o declínio de nossas civilizações" (DURAND, 1988, p. 111).

Como, no período contemporâneo, podemos evocar o imaginário que comunique o mais profundo e mais ricamente desenvolvido sentido de experiência de vida? Essas imagens devem apontar além de si mesmas para aquela verdade definitiva que é imperioso exprimir: que a vida não possui nenhum significado absolutamente fixo. Essas imagens têm de apontar para além de todos os significados dados, além de todas as definições e relações, para aquele mistério realmente inefável que é justamente a existência, o ser de nós mesmos e de nosso mundo. Se atribuímos a esse mistério um significado exato, reduzimos a experiência de sua real profundidade. Mas quando um poeta transporta a mente para um contexto de significados e a arremessa adiante deles, conhece-se o maravilhoso arrebatamento que advém de ir além de todas as categorias de definição. Aqui percebemos a função da metáfora que nos permite realizar uma jornada, que de outra maneira nos seria impossível de realizar, ultrapassando todas as categorias de definição (CAMPBELL, 2002, p. 40).

O pensamento simbólico, portanto, recupera a vida que há nas metáforas. Em minha concepção, o bioconto permite chegarmos a uma grande metáfora da vida de uma pessoa, que pode conferir algum sentido para essa vida. Ele é, portanto, uma maneira metafórica de contar a vida de uma pessoa. O bioconto, por sua vez, não é explicativo, mas compreensivo e a metáfora, como o símbolo, são elementos fundamentais na sua escrita.

E o que pretendo mostrar, nesta pesquisa, é que essa base poética, movida por vislumbres de esperanças, pode ser vista através do bioconto dessas três professoras readaptadas consteladas em sua narrativa celeste.

4.2 O Bioconto e a Narrativa Celeste

Neste subcapítulo, faço considerações sobre a astrologia como manancial de imagens da humanidade e o céu como poética da alma. Pretendo tecer a relação entre o potencial simbólico e arquetípico do mapa astrológico - como uma imagem do território onde habita a alma humana e o percurso metodológico que venho construindo até aqui - o bioconto. No decorrer destas linhas, vou recorrer, oportunamente, a alguns autores dos estudos do Imaginário que me acompanham nesta escrita-trajeto: Gilbert Durand, James Hillman, Michel Maffesoli, Laurence Hillman e Gaston Bachelard. Estes autores possuem em comum o ato de reconhecer a astrologia como uma linguagem simbólica e também como um modo de conhecimento indireto, capaz de abrir nossos olhares para a pluralidade da nossa alma e de despertar em nós o sentimento de pertença à vastidão universo ou, mais propriamente, a *anima mundi*.

A astrologia, para Durand (1995, p. 218) é um mesocosmo que "se manifesta como a homologação, na mesma figura, do sentido numerosífico dos números, das situações astronômicas ou cosmográficas 'planetárias' (macrocosmo) e das situações sublunares, terrestres (microcosmo)". Essa homologação se dá não de forma arbitrária, como o lançamento de cartas ou varas do I-Ching, mas por uma ordem natural, o que teria levado Newton e Kepler a se interessarem por ela. Durand (1995, p. 217) também afirma que "a astrologia é uma ciência visionária, uma 'arte divinatória' a qual permite ler as qualidades e o destino dos homens nas configurações cosmográficas e nos números que elas implicam.

Quando tomo emprestado a linguagem astrológica, como manancial metafórico e fenômeno arquetipal³², para compor o bioconto, é para mostrar que nossa biografia não é cronológica, é cíclica e sempre com tramas ressurgentes e intercambiantes. O cronológico aqui não significa somente historiar a nossa vida do nascimento até o momento presente, mas também começar do momento presente até o nascimento. Seja uma história contada no sentido crescente ou decrescente, sempre será cronológica. Tomando um dos pressupostos do bioconto, que as

³² Portanto, aviso o leitor de que não tenho intenção alguma de discutir a cientificidade da astrologia. Para a discussão da cientificidade da astrologia ver: MACHADO, Cristina Amorim. A falência dos modelos normativos de filosofia da ciência – a astrologia como um estudo de caso. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

histórias de vida só são histórias de vida quando consteladas, a nossa biografia - e também a própria biografia coletiva - é sustentada por uma recursividade de caráter espiralado, que apresenta para cada um de nós, em vários momentos de nossa vida, uma face - um fato, um traço de personalidade, uma pessoa - diferente da anterior. Na mesma perspectiva, nossa biografia também é marcada por ficções, por faces ficcionais, que são geradas pela própria psique, para responder ao e agir no mundo que nos cerca. Por isso, a biografia, quando apresentada em seus momentos recursivos - redundantes - e ficcionais, é um bioconto. E é por isso, também, que nossa história sempre pode ser re-imaginada. E o ato de re-imaginar surge diante da aparição de um momento insólito, reservado ao único lugar onde o inesperado acontece, o destino.

Na perspectiva que estou trabalhando nesta pesquisa, o destino é um lugar que se desdobra em não-lugares, onde a psique é mistério porque resiste em mostrar todas as suas faces simultaneamente. Não seria a psique o próprio terreno do não-lugar? O destino, como o terreno da psique, é fundamentalmente coletivo.

Como seres anímicos, almadados e filhos das estrelas, cada um de nós guarda em si um pedaço do cosmo. Esse sentimento de pertença foi, talvez, um instinto precursor para que o ser humano começasse a buscar no céu o sentido para suas vidas e uma resposta para suas questões mais fundamentais: De onde viemos? Para que viemos? E para onde vamos? Esse ato de se vincular a algo maior que nós mesmos requer uma capacidade imaginativa que torna o homem da tradição um ser responsável por preencher os vazios da vida com imagens divinas, tornando o mundo plural e acionado por símbolos que revelam um sentido e um significado para cada ação humana, para cada investida do destino. A imagem do Homem da Tradição (DURAND, 2008) é daquele que se baseia no princípio de similitude, que vê relação entre si e o mundo que o cerca, como se um estivesse incluído no outro.

A astrologia é o olhar voltado para o céu como símbolo máximo da expressão da alma humana; é um meio de perscrutar as nossas coordenadas poéticas, é retornar aos deuses como seres sonhados pela psique e transformados em um elixir que mantém a vida em fluxo e refluxo, em ação e reação, entre a *ratio* e a *poesis*, fundando o claro-escuro como imagem primeva de uma ordem e desordem humana.

Foi com os pés na terra e os olhos no céu que o ser humano sonhou pela primeira vez, pois guardamos em cada um de nós o céu como primeiro sonho, como

primeiro refúgio de uma noite escura. Céu e terra, ambos interligados pela imaginação que epifaniza a vida, tornam-na também um sonho dos deuses. Da mesma forma que nossos ancestrais sonharam os deuses, nós também estivemos presentes no sonho de cada divindade, ou seja, cada face divina se manifesta em nós inconscientemente. Nesse sentido, somos feitos à imagem e à semelhança dos deuses. Temos um fator divino que nos habita e que nos enlaça de tal forma que nos tornamos vítimas de um destino insólito que parece mais um devaneio crepuscular do que um piscar de olhos diante da aurora. Em outras palavras, carregamos essas imagens e elas se fazem destino em nossas vidas, mesmo que as neguemos. Esse devaneio crepuscular é a própria condição de colocar essas faces de luz e sombra em diálogo, pois é dessa forma que se constitui o caráter (HILLMAN, 1997, 2013). Essas divindades que nos habitam, como metáforas vivas da vida vivida, representam a multiplicidade humana em seu melhor desempenho diante de toda a criação. Sobre o solo da terra um dia nos pusemos em pé e iniciamos nossa trajetória como fazedores de mundos. Sob o céu longínquo, um dia levantamos o olhar e sonhamos os deuses. Não é o sonhador um fazedor de mundo? Não estaria aí o maior dos destinos humanos?

A leitura dos céus, iniciada pelos antigos sacerdotes caldeus, foi acompanhada, muito possivelmente, de uma ânsia em compreender a própria condição do ser humano na Terra, de uma preocupação diante do porvir, diante dos passos que ainda não tinham sido dados, diante do mistério que engole a vida, diante da morte que aguarda um aperto de mãos. Ler o céu também é destinar o nosso olhar para aquilo que nos habita, mas que não vemos. Ler o céu é acolher, sem pressa, a responsabilidade diante da nossa própria vida. Perscrutar os mistérios da noite celeste tornou o homem da tradição (DURAND, 2008) abençoado pela ideia de que ele seria o rastro de restos divinos, de centelhas de um mundo imaginal cuja aura ele legaria para todos que viessem depois dele. Esse legado também foi responsável pelo sentimento de pertença a uma roda que eternamente volta - a roda da fortuna, o tear das Moiras³³ -, à ideia de que as coisas no mundo seguem um ciclo que nasceu no momento em que o céu passou a ser um modelo de vida e de sonho. Ler o céu, portanto, é navegar em círculos espiralados, é enfrentar a nebulosidade da existência e abrandar a morte com mais um degrau alcançado. A

³³ Eram as filhas da Necessidade, responsáveis pelo destino dos seres humanos - Láquesis, Cloto, Átropos.

astrologia, como uma lente para focarmos o céu, é, em sua essência, "um fenômeno arquetipal" (HILLMAN, 1997b), pois está presente - e sempre o estará - como guardião das imagens primeiras que habitaram a psique humana. É assim que ela se torna exótica, encantadora, misteriosa e perigosa. Todo leitor do céu sabe que o mesmo céu que nos guarda das intempéries também é responsável pelo envio das fúrias; todo o leitor do céu precisa atentar-se para o fato de que a imensidão azul-negra do firmamento é digna de mistério, e que todo mistério exige contemplação e uma abertura ainda maior para o próprio mistério.

A astrologia, como "fenômeno arquetipal" é, portanto, um modo de ler e de compreender a vida, um modo de perscrutamos cada trajeto como um destino; um destino que aponta um começo e um fim, mantendo-nos sempre, no presente trágico da vida. Quando essa linguagem simbólica é tomada por lentes de aumento, o mundo surge como um mar de cores, o ser humano em sua psique se torna uma multiplicidade de faces e a vida aparece muito mais vasta do que aparenta ser. Essa linguagem nos mostra que o universo é sempre portador de um silêncio que exige plena atenção para poder ser desvelado. A ação de estar pleno diante do silêncio é uma ação poética, que não nos torna prisioneiros do *logos*. Se as tentativas de racionalizar o tempo foram bem sucedidas e, por conseguinte, tornaram o literalismo um risco para a vida simbólica, mantenho aqui a perspectiva fenomenológica de que a astrologia deve ser re-imaginada em seu simbolismo múltiplo, em suas variâncias e pregnâncias simbólicas, fazendo-a uma arte que "devolve os acontecimentos aos deuses" (HILLMAN, 1997b) e traz o sentido para a terra.

É o enlace do ser humano e da terra que torna a leitura do céu uma heurística - um meio de descoberta - para compreendermos as envergaduras da psique humana e sua pertença à existência cíclica, com suas certezas e incertezas. É a partir dessa ideia que a leitura do céu contribui para enxergarmos a vida em sua tragicidade - pela força do destino - e em sua dinamicidade - pela força do símbolo. Da mesma forma, considero a condição de readaptação das professoras um estado trágico e, por isso, prenehe de metáforas que podem mostrar faces ainda escondidas dessa realidade. A vida humana também é, simbolicamente, um drama celeste e, por isso, é re-significada a cada despontar de um ciclo daqueles sinais errantes do céu diurno e noturno. Cada um de nós, em nossa existência singular-plural, por

vivermos uma vida "tramática", busca, de alguma forma, respostas naquilo que temos de mais enigmático e de mais longínquo, naquilo que nos mete medo e nos dá esperança. Sobretudo em se tratando da natureza cósmico-primordial. Seja pela ciência, pela religião ou pela poesia, o céu, o universo e o cosmos ainda se mantêm como motivadores de sonhos e de respostas para a vida trágica, marcada por um presenteísmo movido por uma roda que não cessa de girar, pois o "zodíaco é um teste de Rorschach da humanidade criança. Por que se fez dele eruditos hieróglifos, por que se substituiu o céu da noite pelo céu dos livros?" (BACHELARD, 2001, p. 180).

O presenteísmo marcado pelo incessante girar melancólico, oferece às pessoas, mesmo que elas não percebam, um instante eterno (MAFFESOLI, 2003), em que o passado e o futuro não são suas causas, mas suas extensões. A eternidade do instante mostra que o trágico é cíclico, e por isso, presenteado por começos e recomeços, por redundâncias de imagens (DURAND, 1988) arquetípicas. O presente, em sua instantaneidade e eternidade, é uma fonte de ressurgências, de novos suspiros acompanhados de novos desejos. Esse olhar para o *hit et nunc* (aqui e agora) é subversivo, pois embaça as lentes monocromáticas da inconoclastia moderna e contemporânea. Vivemos um tempo de passagem de "um tempo monocromático, linear, seguro, o do projeto, a um tempo policromático, trágico por essência, presenteísta e que escapa ao utilitarismo do cômputo burguês" (MAFFESOLI, 2003, p. 9). Essa imobilidade do tempo, de sua qualidade e do seu pedido por contemplação, traz a face mais terna de Saturno³⁴: do olhar atento, do passo lento e da escuta minuciosa. É na urdidura do tempo cíclico que Saturno oferece espaço a Kairós, e impõe que as pessoas assoprem vida em suas ruínas e vivam intensamente o *hic et nunc*, levando "à perda do pequeno eu em um Si mais vasto" (MAFFESOLI, 2003, p. 8). A astrologia, saber ancestral, dos ciclos e das metamorfoses, sensora das faces do tempo, remete-nos ao eterno, na medida em que somos filhos de um caso entre a Terra e o Céu mais profundo. Em seu drama, o Homem da Tradição (DURAND, 1998), aprendeu que o destino é o momento oportuno que aparece sem aviso, mas que dá sentido ao que vivemos. O destino é avesso às previsões, chega sempre de solapo, perscruta nossos andares e nos agarra ao menor descuido. O destino, caminhante soturno, faz de cada brecha e

³⁴ Saturno na astrologia também carrega uma face autoritária, fria e calculista.

cada fissura aberta em nosso coração um momento de aprendizado e de reconhecer a metade oculta de nossas vidas, de onde outras faces da alma estão sempre a sambar no mesmo território em que vivemos o nosso drama singular-plural. O destino é sempre uma oportunidade, inesperada como uma brisa que entra e umedece nossos rostos quando abrimos uma porta. E, talvez por ser essa sua principal característica, ele, o destino, aterroriza as mentes mais imediatistas e adoradoras da lógica da certeza e da previsão. No entanto, o destino aqui é sempre a insurgência de um instante, pois só podemos conhecê-lo na sua aparição, que é, por sua vez, sempre reveladora de um sinal em nossas vidas, que interliga os vários pontos biográficos, pontos estes, circulares e espiralados.

Considero, neste trabalho, que o singular-plural está imerso num pequeno manancial dentro de um grande manancial de imagens. "A força do destino não faz senão acentuar a ascensão e a potência do que é impessoal" (MAFFESOLI, 2003, p. 31). Se eu tomo o destino exclusivamente como "meu", perco de vista o outro o qual também me faz e me constrói. Se eu tomo o destino como "meu", livro-me de responder pela dor e pelo sofrimento alheio, livro-me de aprender com o outro na existência erótica comum (do eros que liga), livro-me, por fim, de conhecer as outras faces que me constituem e apagar, assim, o humano do ser. Entre a graça e a desgraça, está o desenrolar do fio das moiras, o não-lugar que oferece a humanidade na sua bondade e na sua maldade. Negar o destino como "nosso" é negar a porção de santo, de assassino e de salvador, é ser um sem-caráter, quando caráter é justamente a condição de lidar com essas faces de luz e sombra que nos pertencem. Se "caráter é destino" (HILLMAN, 1997a, p. 219), não ter caráter é ser um sem-destino, um amorfo, sem medos e sem esperanças, sem desejos, sem razões, sem poesia, sem mesmo um nada que o consome. É negar o próprio confronto com o sentido trágico da existência. "Ora, o destino recorda que o ser é acontecimento, até mesmo advento [...] Ele se intromete. Ele força e violenta" (MAFFESOLI, 2003, p. 26).

Esse não-lugar é um "lugar" onde o indivíduo é visto em sua globalidade, envolvido em uma circularidade de qualidade urobórica. O que está em jogo aqui não é mais a ideia do mito do progresso, que marcou a modernidade, mas a ideia dionisiaca do inesperado, do ato de abandonar as mordaças ideológicas e de se abrir à criação. Não se trata de negar os avanços científicos e tecnológicos que

tivemos até então, mas de romper com pensamentos monocéfalos que impedem novos avanços, que impedem os diálogos "inter" e encerra a vida em dinastias movidas a preconceito e autoritarismo. E também, em nossa vida, se aplicarmos o pensamento único, a única forma de narrá-la será cronológica, impedindo qualquer diabrura do destino, do inesperado. Narrar cronologicamente dá uma sensação de que nossa vida está somente em nossas mãos, é a sensação de que cada fato segue um roteiro predeterminado, em que não há espaço para a invenção e a re-imaginação de si em um outro. É aqui que a astrologia apresenta saídas. Apesar de ser vista na história como sendo essencialmente a arte dos prognósticos, eu a "considero"³⁵ um saber que pretende conhecer o aqui e o agora, tendo, fundamentalmente, o céu de nascimento como parâmetro. O não-lugar é justamente o lugar onde nos abrimos a outras perspectivas e perdemos o receio do próprio instante eterno em que vivemos. E o despontar do interesse pela astrologia, seja em âmbito filosófico, histórico ou sociológico, é justamente o interesse pelo trágico e um ato de colocar um "porém" nas explicações estritamente racionais, quando estas entram em fase de saturação e que, tomando como base a teoria da bacia semântica de Durand (2003), mostram os deltas que estariam na base do "novo" existir do século XXI.

A noção de bioconto, tendo também na linguagem astrológica um modo de compreensão, mostra que as histórias de vida são marcadas não mais por evoluções, mas por revoluções. Da mesma forma que os planetas, do ponto de vista geocêntrico, têm suas revoluções no zodíaco, nós, em nossas histórias, também temos revoluções. É uma vida cíclica, de momentos que ressurgem de modos diferentes e que nos fazem lembrar o que vivemos e o que experienciamos da vida. O fio condutor segue contornos de teia e não de reta. A imagem da nossa vida está mais próxima da figura da mandala do que da estrada. Como mostrou Carl Jung, no seu profícuo e precioso estudo sobre a alquimia, o processo de individuação é expresso, de forma amplificada, no simbolismo alquímico e, por conseguinte, na arte de transformação dos metais. É no sentido metafórico que compreendo a mandala astrológica - a carta astral - como espelho onde é possível compreender como se desenrola a trama e o drama da vida humana. A astrologia, na compreensão de

³⁵ O verbo considerar vem de con-"junto", em Latim, mais sidus, "estrela". Fonte: <<http://origemdapalavra.com.br/site/>>. Acesso em 20 jul. 2014.

Jung, "reconduzia sempre a consciência ao conhecimento de 'Heimarmene'³⁶, isto é, da dependência do caráter e do destino de certos momentos no tempo" (OC 12, §40, 1990, p. 44). E o mapa astrológico - a carta astral - é, fundamentalmente, um grande diagrama sobre a qualidade do tempo. Essa qualidade é o *hit et nunc*, é o momento presente se desdobrando na forma de espirais, é o momento em que passamos a ter o cosmo como nossa referência ancestral e, desse sentimento de pertença, repetir o drama cosmogônico e cosmológico.

Esse drama ou esse instante eterno, grosso modo, está bem distante das prioridades da escola contemporânea, visto que ela ainda se mantém como reflexo do pensamento disciplinar, único e monocéfalo. Da mesma forma que a leitura e a escrita são fundamentais para as crianças e os adultos em formação - sem falar nas leituras e nas escritas metafóricas - , uma escola que mostre aos seus alunos uma forma de enxergar a vida no seu aspecto poético-trágico, é uma exigência de um tempo que pede amplitude de visão e pluralidade intelectual para um mundo que está brotando sob os nossos pés.

Quando aprendemos a olhar, com respeito e cuidado, para os saberes tradicionais, como a astrologia, deparamos-nos com uma lógica que, na sua racionalidade hermesiana, abre nosso coração e nossa mente para outras perspectivas impensáveis até então. Uma delas é poder ver a diferença que está no outro não como ameaça, mas como oportunidade de crescimento afetivo e intelectual. Quando me deparo com uma carta astral - mapa astrológico -, na sua variedade simbólica, percebo um brotar de possibilidades de sentir, pensar e agir. Não se pode negar a riqueza dos conhecimentos tradicionais, que mostram, cada um a seu modo, como o micro e o macrocosmo se relacionavam e se relacionam, como estamos ligados, em nossa corporeidade, à vastidão do universo.

É senso comum que a carta astral é uma ferramenta de fazer previsões. Quando se fala de astrologia, vem a pergunta, o que será da minha vida? No entanto, se olharmos atentamente a mesma carta do ponto de vista da alma, ela é uma ferramenta de compreensão do modo como fomos prometidos pelo céu. Sim, o mapa, metaforicamente, é uma promessa; somos, de algum modo, uma promessa que se cumpre cotidianamente, e que tem o futuro como um lugar desconhecido.

Não quero discutir aqui se é possível ou não prever acontecimentos externos,

³⁶ Heimarménê: uma (porção) destinada, destino. Moira.

mas propor a ideia de que temos uma forma de ser, um modo de ver as coisas e, conseqüentemente, um modo de interpretar o mundo. Esse modo, constituído de outros modos, como uma imagem das imagens, é o que permite dizer que os acontecimentos, se é que podem ser previstos de modo literal, só serão significativos se o meu olhar estiver apto para compreendê-los. Algo não se torna significativo se o nosso interesse estiver voltado para outro lugar, outro espaço de realização. A carta astral é, portanto, um rosto de muitas faces que a cada instante se mostra de um jeito ou de outro. Esse rosto tem um fio condutor que mostra a simetria daquilo que sentimos e pensamos com aquilo que vivemos. Volto a lembrar, sempre de modo cíclico, e talvez esteja aí a principal definição do que vem a ser a astrologia: um saber que estuda os ciclos planetários e de que modo eles re-significam a nossa vida. A carta astral - ou mapa astrológico - é "o início e o fim de uma história de vida.

Desse modo, a leitura de um mapa abre o nativo para o cultivo da alma, pois permite o trabalho com as imagens que desvelam o que as pessoas sentem e pensam sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. Além disso, faz com que a pessoa se volte para o mundo da interioridade e dos sonhos como se a leitura propiciasse um ato (re)imaginativo. Ao tomar contato com essa diversidade imagética que nos embala, é possível perceber que cada um de nós possui uma imagem simbólica, cuja força de interpretação torna o mundo, simultaneamente, divino e humano, como uma transcendência imanente (MAFESSOLI, 2003) que acontece no cotidiano.

Esse modo de viver, ciclicamente, também requer um olhar melancólico, que contrasta com os imediatismos e as agitações do dia a dia e, de certo, modo, rompe com a lógica linear presente nas escolas. Lógica esta que compreende a pessoas em sua evolução, exigindo que se trace um objetivo concreto - quando este não é determinado pelos pais - rumo a um futuro totalmente incerto e, por isso, um tanto assustador. Sob a lógica da revolução, tendo o movimento planetário como modelo essencial, surge a mensagem profética, avisando sobre a insurgência do destino, outrora vivido de outro modo. Talvez, da mesma forma que o anjo da história de Walter Benjamin, nossa vida seja presentificada por um anjo que

Onde *nós* vemos uma cadeia de acontecimentos, *e/le* vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os

mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a essa *tempestade* que chamamos progresso (BENJAMIN, 2012, p. 246. Grifos do autor).

E aqui retomo a noção de ruineiro da existência que resiste ao progresso para reunir as ruínas de si e do mundo, como no ato de voltar para a casa. Esse ato, renovado a cada segundo de vida vivida, cujo tempo tem uma qualidade messiânica, de presença e renovação constantes. A própria ideia da reminiscência é a de um passado renovado a cada presente e que não está submetido a uma lei de causa e efeito. Esse ato, de rememorar as ruínas da existência, também admite aquilo que Jung denominou de sincronicidade, ou seja, quando "um conteúdo inesperado, que está ligado direta ou indiretamente a um acontecimento objetivo exterior, coincide com o estado psíquico ordinário" (JUNG, OC 8/3, §855, 1997, p. 22). Reminiscência, sincronicidade, ressurgência e revolução são, portanto, termos que precisam ser considerados para a que a astrologia, como fenômeno arquetipal, e a carta astral, como espelho do território da alma, possam ser considerados ferramentas importantes para a construção de um bioconto. No entanto, destaco o alerta de Maffesoli (2003, p. 52), para quem o "que não pode ser controlado, racionalizado, é sempre inquietante. Pelo menos na tradição ocidental, em que a primazia do cognitivo, da razão, sempre foi afirmada". O bioconto não pode ser narrado ou produzido linearmente, ele surge, é repentino.

Se as pessoas que nascem em um determinado momento do tempo têm, em termos de Jung, a qualidade daquele momento, o bioconto também expressa que cada ruína rememorada tem a qualidade do tempo em que foi rememorada. Isto reforça a tese de que a história de vida sempre é escrita com os olhos do presente. No entanto, o elemento sincronístico (e não sincrônico, pois nem tudo que ocorre simultaneamente é sincronicidade) acrescenta à escrita do bioconto o momento de assombro que surge quando as faces insuspeitas de si mesmo emergem. Esse encontro, entre o fato externo e a imagem simbólica de si - a imagem das imagens que compõe a psique humana - se firma como experiência na medida em que ele - o fato - possui ressonância com a expectativa das imagens internas. Da mesma forma, esse encontro entre os elementos objetivos exteriores - o contexto social e cósmico - com os elementos objetivos interiores - a subjetividade, os sonhos, os instintos e os

sentimentos - configura-se também em trajeto antropológico (DURAND, 1988, 2002). De certa forma, esse trajeto também está representado na carta astral, pois os planetas, de um modo geral, representam a exterioridade - o macrocosmo; e o indivíduo, que está submetido à força simbólica do céu diurno e noturno, representa a interioridade.

A experiência, portanto, como um momento onde mudamos em virtude da interação com algo externo - um fato ou um sentimento alheio - se dá nesse trajeto antropológico, que também é psíquico e cósmico. Porém, se existe o trajeto antropológico, não existe necessariamente a experiência, seja individual ou coletiva.

O ser humano, conforme apregoa a astrologia, tem um modo particular de ler o mundo, por isso, só retém do mundo externo e transforma em experiência, as imagens externas que entram em ressonância com suas imagens internas. E o fenômeno sincronístico, em nível consciente ou inconsciente, se dá na medida em que a psique - a imagem das imagens - toma esses eventos como significativos mediante a própria expectativa imaginada por ela. Quero dizer que quando uma vivência entra em ressonância - em sincronicidade - com a imagem psíquica de cada um de nós, ela se torna experiência.

Partindo desse pressuposto, não seriam as imagens biográficas construídas ao longo da vida que transformariam vivências em experiências, mas algo que antecede a biografia, ou seja, a própria psique elege, conforme sua pluralidade de imagens, o que será experiência e o que será vivência? Vivenciar um fenômeno não significa, necessariamente, ter experiência dele. Estou falando aqui de fenômenos ordinários da vida comum e não de fenômenos de grandes proporções, cataclismas ou grande guerras, que deixariam marcas em qualquer pessoa. Muito embora poderia supor que certos traumas seriam melhor superados conforme a estrutura psíquica de cada um, considerando, neste caso, que alguns seriam mais resilientes do que outros. Porém, não cabe aqui discutir essas questões que necessitam de pesquisas mais amplas para verificar se de fato há relação entre resiliência e estrutura psíquica. O fundamental é reafirmar que mesmo que se fale de uma estrutura psíquica pessoal, em nenhum momento podemos dizer que a dor, a alegria ou o sofrimento sejam exclusivamente nossos. Não esqueçamos que, na perspectiva teórica que estou trabalhando, a alma humana sempre está integrada à

alma do mundo. Essa inter-relação, que se configura em trajeto antropológico, entre alma individual e alma do mundo é o que constitui o imaginário.

E aqui retomo o olhar melancólico como aquele capaz de enxergar essa trajetividade entre as imagens como um ritual. E esse ritual aproxima-se da lição do Tao: "aperfeiçoar a 'cultura de si' (*sieou/yang*) estando em harmonia com as imagens eternas do mundo" (MAFFESOLI, 2003, p. 62. Grifo do autor). Penso que quando entramos em contato com essas imagens psíquicas internas e externas (do pessoal e do coletivo), e a carta astral é uma ferramenta para isso, abre-se uma fissura que nos permite re-imaginar a vida e a nossa trajetória. A melancolia, como perspectiva e não necessariamente como temperamento, doença ou defeito moral, busca essa fissura no próprio tempo, planta uma lentidão e uma atenção. Se a melancolia e sua versão contemporânea - a depressão - crescem absurdamente no mundo contemporâneo - como transtornos emocionais - talvez seja porque necessitamos de um tempo que perdure diariamente, um tempo que permite que eu e você sintamos a vida humana e mundana em sua multiplicidade. E o ritual, em seu teor melancólico, faz esperar o inesperado do tempo, faz "passar do pequeno si individual ao Si comunitário, do ser privado a um Ser societal" (MAFFESOLI, 2003, p. 64). E a carta astral, na sua essência, é uma forma de ritual; é ali, no terreno-espelho da psique onde se dá um drama, onde se vê o sentido do trágico de nossas vidas.

A ritualização da vida, na perspectiva saturnina e melancólica, evita que as imagens sejam perdidas, ou seja, cria momentos que pedem mais contemplação e menos explicação. Quando vemos uma imagem e logo passamos a buscar significados, tendemos a esquecer a imagem em prol do significado. Quando sonhamos, por exemplo, com um cão que nos leva a um desfiladeiro, tendemos a buscar o significado desse cão. Quem é o cão? O que ele significa em meu sonho? Aos poucos, esqueceremos o cão e o desfiladeiro, por meio dos quais poderíamos encontrar algo que nos interessasse e fosse tomado como lição. O ritual guarda a eternidade do instante assim como a melancolia guarda a imagem como presença no tempo. É nesse movimento que as relações humanas se aprofundam, é assim que o mundo é apreciado na sua inteireza. O bioconto e o seu construtor - o ruineiro da existência, o próprio narrador de si ou do outro -, necessitam, portanto, de uma melancolia no olhar para que toda a escrita, de si e do outro, seja feita em forma de

ritual. O bioconto quer a imagem das imagens que antecedem as relações entre o "eu" e o mundo e que transforma as vivências em experiências.

A carta astral, que pode alimentar a construção do bioconto por meio da dimensão simbólica, representa o céu de cada um de nós, a qualidade do momento em que cada um de nós nasceu. Também sinaliza uma territorialidade, pois cada um nasceu em algum lugar. Nascer em um determinado dia, hora e local, devolve o sentimento de pertença, de conexão com o universo que nos cerca e, de certo modo, o sentimento de sermos corresponsáveis por tudo aquilo que fazemos individual e coletivamente. Esse sentimento também demonstra a capacidade mimética do homem da antiguidade, e "essa imitabilidade pelo homem, isto é, a faculdade mimética que este possui deve ser considerada, por ora, como a única instância capaz de conferir à astrologia o seu caráter experimental (BENJAMIN, 2012, p. 119). A astrologia, do ponto de vista arquetípico, apregoa dois pressupostos fundamentais: "primeiro, que os planetas são arquetípicos por natureza e representam experiências universais que todos compartilhamos; segundo, o drama celestial que estava constelado sobre você no momento de seu primeiro suspiro continua a atuar em seu palco interior por toda a sua vida" (L. HILLMAN, 2013, p. 106)³⁷. Esses pressupostos vão ao encontro do que é pensado pela razão hermética (DURAND, 2008), que apregoa não haver separação entre as coisas de si e as coisas do mundo, que vê uma continuidade entre o si e o outro, entre a terra e o céu. Da mesma forma, os elementos da astrologia e a configuração astrológica representados pelo mapa astrológico reafirmam o caráter polar das estruturas do imaginário (DURAND, 1980, p. 70). Para Durand, a antiga astrologia descreve a "individuação [do ser humano] como uma coesão de forças antagônicas", revelada "na posição dos planetas nos signos e nas casas, bem como em aspectos entre eles mesmos". É assim que há um "encontro epistemológico entre a astrologia e a antropologia" (DURAND, 1980, p. 60. Tradução minha). Essa "unicidade se revela, para o homem da tradição, como uma Ordem, um 'Cosmo' cujo princípio espaço-temporal é uma hierarquia qualitativa (DURAND, 2008, p. 55). Então, o interesse e o próprio uso da astrologia como recurso de análise marcam o retorno do trágico em nossa sociedade, em que "o momento vivido pontualmente não é mais que o eco de

³⁷ Laurence Hillman é filho de James Hillman, e trabalha como astrólogo há 30 anos, fazendo essa ponte entre a astrologia e a psicologia arquetípica. Para não confundir o leitor, as chamadas de suas citações serão feitas assim: (L. HILLMAN).

um advento sempre e de novo ocorrido (MAFFESOLI, 2003, p. 75). Da mesma forma, o interesse pelos saberes tradicionais, sobretudo pela astrologia, é um sinal de que estamos entrando em um "novo" mito: "o da ligação entre as diferenças, da mediação entre o próximo e o distante, o das fronteiras, dos limites que sozinhos definem encontros e encruzilhadas" (DURAND, 2008, p. 263). Esta ligação é o próprio ato de elevar as ruínas à redenção e salvá-las do esquecimento.

Apesar do exposto, cabe uma ressalva de minha parte. Ao longo deste trabalho, venho propondo olhar a vida das professoras em situação de readaptação através das patologias e dos sofrimentos a que são acometidas. Para isso, dialogo com um campo teórico que procura fundar uma transdisciplinaridade em relação às várias áreas do conhecimento, o que implica em, fundamentalmente, acolher os saberes da tradição que consideram a relação entre o ser humano e a natureza a partir do princípio de similitude. Essa postura transdisciplinar me ajuda a não ignorar o lado perverso do ser humano e também a não acreditar na bondade humana como uma condição *sine qua non*. No entanto, há sempre um risco em acolher o sombrio e o nefasto na natureza humana, visto que sabemos, mesmo com nossas memórias míopes, o que são as barbáries, as chacinas, os etnocídios, a extrema desigualdade social, a fome e o holocausto. São barbáries que compõem a sombra coletiva e, por isso, devem ser evitadas de algum modo. Quando tomo a multiplicidade da psique - tanto individual quanto coletiva - como um manancial de contradições, não quero dizer que devemos deixar essas forças agirem sem limites, só porque são da índole humana. Não, definitivamente, não! Por outro lado, da mesma forma que a loucura abre brechas diante do conservadorismo intelectual e monocéfalo, também pode levar à destruição. O que penso ser importante é o reconhecimento dessas contradições que existem em nós; é reconhecer que tanto o bandido quanto o mocinho podem pilotar o nosso coração. Valorizar o mocinho e ignorar o bandido pode levar-nos a um drama patológico altamente nocivo para nossas vidas. É por isso que hoje é urgente uma razão hermética, que nos faça alcançar sabedoria, como sendo "a maestria da aceitação límpida - e não a supressão em nome de um logos ou de uma *ubris* totalitários! - das contradições irreduzíveis, dos paradoxos e dos dilemas de nossa natureza "hipercomplexa" (DURAND, 2008, p. 267. Grifo do autor).

E são esses paradoxos ou essas envergaduras da psique com que nos deparamos quando reconhecemos no simbolismo astrológico seu valor arquetípico. A noção de constelação de imagens aqui é duplamente importante, pois além de estar relacionada ao próprio método de estudos das imagens (DURAND, 2002), também se relaciona às porções do céu noturno que se transformam em animais, pessoas, barcos, cruzeiros, que povoaram e povoam o imaginário dos povos tradicionais. O ato de constelar é ação fundamental na construção do bioconto, pois para se chegar à imagem das imagens, do fio condutor, é preciso enxergar os momentos ou os pontos biográficos que estiveram em sincronicidade com as expectativas das imagens internas. A partir do momento em que uma pessoa toma contato com essas faces, sua narrativa, por meio do bioconto, poderá ser construída, porém dificilmente terminada. Não se esgota um bioconto, pois ele não tem um itinerário, depende do instante, do momento mesmo da escrita. Seja de personagens reais ou fictícios, o bioconto narra sua história em outro lugar, ou como dissemos anteriormente, em um não-lugar, local que se abre às probabilidades e às insurgências do destino. E o nosso olhar que vê o destino, de um modo ou de outro, nas palavras de Hillman (1997b) referindo-se a Saturno, "que não é o Deus quem nos amaldiçoa, somos nós quem amaldiçoamos a Deus, interpretando mal a sua eficácia".

É a imaginação criadora que possibilita enxergar outras faces do mesmo deus. Re-imaginar os deuses é buscar neles outras expressões até então ignoradas, mas que, de algum modo, estavam presentes. Re-imaginar é uma constante na escrita do bioconto. Por meio da criação de uma ficção - em que os personagens são nossos duplos -, constelam-se pontos biográficos - como se fossem estrelas - com as imagens psíquicas que nos formam, abrindo, dessa forma, brechas para que outros sentidos desponham. Essa escrita-trajeto seria uma forma de buscar uma totalidade - multifacetada -, cujo caminho é "infelizmente feito de desvios e extravios do destino. Trata-se da 'longuíssima via', que não é uma reta, mas uma linha que serpenteia, unindo opostos à maneira do caduceu, senda cujos meandros labirínticos não nos poupam do terror" (JUNG, OC 12, § 6, 1990, p. 20).

Por fim, mas não menos importante, a carta astral, que representa também essa "senda de meandros labirínticos", conota o ser humano como um *imago mundi* e sua corporeidade é uma representação do universo na terra, um santuário, onde

as imagens arquetípicas, como expressão máxima dos deuses, podem ser cultuadas. Portanto, "a astrologia conduz os deuses e o céu às 'casas' dos humanos. Então o *mundus* é o nosso mundo, bem mais do que pelas apropriações da tecnocracia" (DURAND, 1998, p. 227). Nesse sentido, o bioconto, acompanhado de uma visão astrológica e simbólica do mundo, é essa "longuíssima via", que se finda ao findar a própria vida do narrador de ruínas - o intérprete ou o leitor do céu. Ou, como diz o Tao Teh King: "Esta é a Lei do Céu: Quando tiveres acabado o teu trabalho, retira-te!" (TSE, 2003, 8, p. 27).

Por fim, o bioconto busca metaforizar as imagens a fim de amplificar o sentido presente em cada composto narrativo. Por isso, a utilização de outros autores é de grande importância, bem como a utilização cuidadosa de um dicionário de símbolos. Da mesma forma, é interessante seguir o modo surrealista³⁸ de escrever, ou seja, "automatismo psíquico em estado puro mediante o qual se propõe exprimir, verbalmente, por escrito ou por qualquer outro meio, o funcionamento do pensamento" (BRETON, 2005, p. 40). Acrescento a isso, a possibilidade da escrita ser acompanhada por uma trilha sonora que o próprio narrador escolheu. Porém, sempre procure seguir a máxima da psicologia arquetípica, fique sempre com a imagem, pois:

As histórias não pedem nem provas, nem verdades. Ao invés de argumento, anedota; casos individuais girando em torno de um tema. Que tema? O *caelum* da alquimia em vidas reais, em especial vidas abertas a uma percepção mais renovada. O método segue o método da *amplificação* das imagens de Jung: construir o poder de um tema, amplificando seu volume com semelhanças, paralelos, analogias. O método também é *empírico*, uma vez que ele começa e permanece principalmente com experiências reais. Além disso, o método é *fenomenológico*: deixa o evento falar por si mesmo, colocando entre parênteses os conceitos de espírito, de numinoso, de *conjunctio*, e de Self. [...] Um método estético se baseia em texturas, imagens, linguagem, emoção e misteriosas irracionalidades imprevisas. O método sujeita-se e se submete ao conteúdo. O *logos* no abraço de psique. [...] Súbitas aberturas da mente, do coração e dos sentidos, especialmente dos olhos; insights, aha's, analogias, epifanias únicas que balançam a alma levando-a ao limite, e libertando-a da caixa (HILLMAN, 2011, p. 500. Grifos do autor).

³⁸ "O surrealismo baseia-se na crença na realidade superior de certas formas de associação até aqui negligenciadas, na onipotência do sonho, no jogo desinteressado do pensamento. Ele tende a arruinar definitivamente todos os outros mecanismos psíquicos e a substituí-los na resolução dos principais problemas da existência" (BRETON, 2005, p. 40).

O bioconto pode ser escrito a partir de vários contextos, seja de uma trajetória de vida, seja de trajetos ao longo da vida ou de períodos específicos vividos, experienciados ou não. No entanto, no bioconto, nada pode ser criado sem um narrante e sem uma narrativa. Como disse anteriormente, o bioconto é uma história de vida imaginada, e não a criação de um conto desconexo de uma narrativa biográfica:

de modo que possamos valorizar a alma antes da mente, a imagem antes do sentimento, o cada um antes do todo, *aisthesis*, e o imaginar antes do *logos* e do conceber, a coisa antes do significado, o reparar antes do conhecer, a retórica antes da verdade, o animal antes do humano, a *anima* antes do ego, o *quê* e o *quem* antes do *por quê* (HILLMAN, 2010c, p. 110. Grifos do autor).

Por isso, é possível, por meio dele, localizar ruínas e enxergar nelas vida abundante. Quem escreve o bioconto, portanto, é um ruineiro da existência. É por meio do bioconto e das ruínas emergidas, que um novo ser professora e outra escola podem ser vislumbrados nesta pesquisa. É por meio dele que também se chega ao nosso *Caelum*³⁹, uma imagem das nossas imagens (imagem-título de cada bioconto das professoras readaptadas).

³⁹ "A palavra latina significa céu azul; o firmamento; a morada dos deuses e os deuses coletivamente; o céu como a respiração da vida, o ar; e também o firmamento acima ou a cúpula de cobertura, incluindo o zodíaco" (HILLMAN, 2011, p. 482).

5. PARA CONSTELAR O CÉU: O COMPOSTO NARRATIVO E SUAS CONVERGÊNCIAS RUMO AO BIOCONTO.

Designei de composto narrativo a composição de várias narrativas utilizadas para capturar informações biográficas, conteúdos simbólicos e ficcionais das professoras que participam desta pesquisa. Ressalto que a escolha de mais de uma narrativa deve-se ao fato de pensar que nem todas as pessoas conseguem narrar sua vida por uma única técnica. Alguns preferem entrevistas, outros preferem escrever, outros ainda preferem esboçar sua vida em forma de arte. Dentre as narrativas apresentadas, apenas uma não é construída pelos sujeitos. A narrativa celeste - o mapa astrológico -, é originada da relação entre a configuração do céu e o momento em que a pessoa nasceu. Considero a narrativa celeste de cunho simbólico e metafórico, riquíssima em imagens que desvelam uma psique múltipla. Esta narrativa integrará as demais narrativas em uma imagem das imagens, ou, em outras palavras, uma imagem que reúna os aspectos antagônicos e os aspectos complementares da alma de cada uma das professoras que participa desta pesquisa.

As narrativas e o processo de narrar a si mesmo não podem ser entendidas como práticas solipsistas, pois as escritas de si se configuram no eixo singular-plural, ancoradas em um manancial de imagens que são, primordialmente, coletivas. A felicidade, a tristeza, a morte, a raiva, o ódio, a dor, o prazer, por exemplo, são sentimentos coletivos que ressoam em nós, em alguns mais, em outros menos. A narrativa revela tanto as nossas intimidades como as intimidades do mundo, que perpassam a escrita. As narrativas de si revelam a criação, o reconhecimento ou mesmo a renúncia de um projeto de vida, por isso são importantes para o estudo da formação e (auto)formação das pessoas, seja no âmbito educacional ou na vida diária, comum a todos.

Friso, a escrita de si está sempre envolvida em uma alteridade. Sem o outro, sem o interlocutor – pode ser a sociedade ou uma pessoa ou ainda nós mesmos – torna-se difícil de nos reconhecermos como indivíduo. É por isso que uma narrativa de si também pode implicar uma heterografia; outro lendo sobre mim, ou eu, como outro, lendo sobre mim mesmo. É nesse processo, de biografização, que nos instituímos no discurso, seja do meu ou do outro. “[...] na narrativa do outro, eu me aposso prioritariamente dos biografemas (pessoais, sociais, históricos, culturais,

imaginários) que podem ser integrados à minha própria construção biográfica, na medida em que respondem, aqui e agora, ao meu próprio mundo-de-vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.60).

A narrativa não é falada, escrita ou desenhada a partir de fatos brutos, como se representássemos exatamente a realidade por nós percebida. As narrativas são sempre permeadas de interpretação, por isso se configuram também como uma atividade hermesiana, pois são, antes, impregnadas por imagens arquetípicas que tecem as tramas de nossa existência. Por isso, as narrativas encontram seu significado simbólico no reservatório de imagens primevas às quais atribuímos o nome de Imaginário. Nesse sentido, penso que as narrativas formam um território onde se pode realizar *coniunctio* dos alquimistas, lugar onde os opostos se aproximam, lugar onde as faces de uma psique múltipla pode ser conhecida, pois sem "a vivência dos opostos não há experiência da totalidade e portanto também não há acesso interior às formas sagradas" (JUNG, OC 12, § 24, 1990, p. 32). A totalidade aqui é compreendida por mim, a partir da psicologia arquetípica, como multiplicidade da psique, como uma reunião das faces que compõem a personalidade humana, (seio de rivalidades, antagonismos, promessas, injúrias, amor, sonho, fantasia, etc.) onde, sob qualquer aspecto, há a beleza que o ato de se conhecer desvela.

No levantamento do capital simbólico produzido pela humanidade, distribuído em dois regimes de imagens - diurno e noturno - e em três estruturas de imagens - heróica, mística e sintética - Durand (2002) seguiu o que ele chamou de metodologia das convergências, pois, sendo os símbolos variações de um mesmo arquétipo, acabavam por ter uma relação homóloga entre si. Nas palavras de Durand (2002, p. 43), os "símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal". Convergência é uma homologia, e os símbolos são constelados, portanto, quanto a sua estrutura e não quanto ao seu uso funcional. Esta ideia está presente na biologia dos seres vivos, na qual um órgão é análogo ao outro quando exercem a mesma função, mas tem origens embrionárias diferentes (asa de morcego e a asa de um inseto); um órgão é homólogo ao outro quando têm a mesma origem embrionária e têm desenvolvimento semelhante, mas que podem exercer funções diferentes (braço humano e asas de um morcego). Da mesma forma que um órgão homólogo tem a mesma origem embrionária, os símbolos têm relação

homóloga entre si por terem como origem o mesmo tema arquetipal, como as variações de um mesmo tema musical. A metodologia das convergências (DURAND, 2002) está alicerçada no pensamento transdisciplinar - uma hermenêutica instauradora e uma convergência de hermenêuticas - que Gilbert Durand desenvolve em seus estudos, pois integra as várias ramificações da Ciência do Homem, das tradições ocidental e oriental em suas mais diversas ramificações - científicas, herméticas, filosóficas, religiosas etc. Somente um pensamento ancorado numa via hermética poderia dar conta da complexidade dos símbolos do grande manancial de imagens que é o Imaginário, composto pelos regimes diurno e noturno e pelas três estruturas: Heróica, Mística e Dramática ou Sintética.

Por isso, o método de convergência é um método que procura convergir os símbolos encontrados nos vários repositórios míticos e existenciais das várias tradições para um mesmo tema arquetipal; consequentemente, organizados nos seus respectivos regimes de imagens. No caso desta pesquisa, mesmo partindo desse método, minha proposta é, por meio do bioconto, convergir as narrativas produzidas pelas professoras com a narrativa celeste. Portanto, não é uma convergência de símbolos, não necessariamente, mas uma convergência de conteúdos narrativos, não necessariamente simbólicos ou metafóricos. É nesse sentido que o conceito de "constelar" em Durand (2002) difere do conceito de "constelar" que apresento no Bioconto. Na metodologia das convergências, constelam-se símbolos homólogos - mediante seu isomorfismo. No bioconto, constelam-se ficções e histórias de vida vividas e não vividas, como se cada face biográfica fosse uma estrela e juntas formassem uma constelação, ou seja, uma imagem das imagens que compõem a vida de cada professora. E essa imagem seria de conteúdo simbólico, pois as narrativas encontram, pela convergência, ressonância no conteúdo arquetipal da narrativa celeste. Essa leitura que faço das narrativas não são definitivas e a imagem simbólica do bioconto não define a vida dessas pessoas. A leitura sempre é perpassada pela psique daquele que analisa e as narrativas, no caso desta pesquisa, foram produzidas a partir de uma situação concreta na vida delas, a readaptação. Como a psique é múltipla, ao longo da vida, sempre vamos nos deparar com um "eu" desconhecido. Sempre aparecerá aquela face menos desejada para dar uma nova dinâmica em nossa vida, por isso, nenhuma pesquisa que se utiliza de narrativas é conclusiva. Importante ressaltar

que, em nenhum momento, este trabalho de busca de convergência pretende reduzir-se a um estudo de traços de personalidade, pelo contrário, busca, como disse anteriormente, elevar as narrativas a uma imagem simbólica que ajude a compreender a vida de cada professora de modo novo e com acenos para uma nova vida.

Dito isso, acredito que o percurso metodológico de um navegante em oceanos imaginais segue aquela máxima de Antonio Machado (1875-1939), "caminhante, não há caminho, todo caminho se faz ao caminhar"⁴⁰. Ao elaborar uma cartografia de pesquisa no campo do imaginário, precisamos atentar para o fato de que estamos trabalhando basicamente com elementos que muitas vezes resistem às conceituações e descrições. É o caso das imagens, que apesar de aceitarem certa classificação, não deixam de ser fonte de contradição e, por isso, sempre estarão abertas para outras interpretações, traduções ou amplificações. O caminho que percorri não esteve imune aos desavisos do destino e muitos dos becos heurísticos que encontrei foram frutos de reflexões durante um caminhar permeado de medo, alegria e prazer, sustentado pela saudável surpresa de uma descoberta. Acho que um trabalho de tese é como uma estada no deserto, ora somos enganados por miragens cruéis, ora por miragens beatificantes; ora somos arrastados pela tentação, ora somos espreitados pelo perigo; ora ficamos sós a mirar a árvore seca de frutos alados que nos levam a todos os lugares para onde quer o nosso coração. Acho que, assim como Ulisses, todo o pesquisador quer retornar para sua Penélope e desfazer a mortalha inacabada.

5.1 O Primeiro Encontro com as Professoras

Esta pesquisa é feita com a participação de três professoras readaptadas da educação básica pública da cidade de Maringá, que há pelo menos três anos, estão trabalhando em funções diferentes daquelas para a qual foram formadas. Sabendo que eu estava submetendo um projeto de pesquisa sobre professores readaptados, minha irmã, professora de uma escola, comentou com uma colega que era readaptada e ela imediatamente se prontificou a ajudar. O primeiro contato que fiz

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>>. Acesso em: 06 out. 2015.

com essa professora, a M.C.M., foi informal, apenas para saber se ela poderia contribuir com a pesquisa e se conhecia colegas que por ventura quisessem participar também. Após o início do doutorado e já morando em Pelotas, fiz contato com a professora Mariana, que havia dado uma entrevista no jornal local para uma matéria sobre o mal-estar docente. Fiz contato telefônico, expliquei a minha intenção de pesquisa e ela concordou em participar. No mesmo período, a professora M.C.M. disse-me que uma colega da mesma escola queria participar. Em novembro de 2012, eu contava com três professoras, quando resolvi entrar em contato com o Núcleo de Educação de Maringá para saber se ele poderia encaminhar para os professores readaptados do município uma carta-convite para participar da pesquisa. Como o Núcleo não tinha os dados exatos de quantos readaptados havia em cada escola, duas funcionárias do Núcleo fizeram um levantamento e chegaram a sessenta e seis professores fora de função - readaptados - e setenta e sete professores afastados temporariamente. Como havia estabelecido que trabalharia apenas com os readaptados, em nome da Professora Ana Cristina, o Núcleo de Educação autorizou e encaminhou a carta-convite para cada professor nessa situação, solicitando que, caso houvesse interesse, enviasse um e-mail confirmando a participação e informando os dados solicitados. Recebi o retorno de três professoras e um professor. O critério estabelecido foi serem professores readaptados da cidade de Maringá, com mais de dez anos de magistério e que tivessem interesse em colaborar com a pesquisa. No decorrer dos anos de 2012, 2013 e 2014, três professoras e um professor deixaram de responder aos meus e-mails. Como a participação foi por interesse e o contato era feito exclusivamente por e-mail, considere-os desistentes. Quem trabalha no campo das narrativas de vida ou mesmo no campo autobiográfico sabe que uma das maiores dificuldades é colher as escritas/narrativas. É um trabalho que não depende somente do pesquisador, mas fundamentalmente, do sujeito com quem fazemos a pesquisa. As professoras que participaram desta pesquisa, M.C.M., Antonieta e Mariana (conforme carta de cessão, serão utilizados os pseudônimos escolhidos por elas), possuem problemas de ordem psíquico-afetiva – depressão e transtorno do pânico –, câncer e problemas osteoarticulares e de voz. Esses problemas surgiram durante a vida escolar, ou seja, não foram consequências de acidentes ou de doenças ocorridas na infância ou na adolescência. Cabe uma ressalva: não é pretensão desta pesquisa avaliar se esses

problemas foram causados pelo trabalho durante a vida escolar. Como mostrei na revisão da literatura, há trabalhos que já se dedicaram a essa problemática.

5.2 As Narrativas

Para a pesquisa com as professoras readaptadas, utilizei cinco narrativas: narrativa oral, escrita, pictórica, ficcional e celeste. Destas narrativas, apenas a celeste não foi produzida pelas professoras.

5.2.1 A Narrativa Oral

A partir da questão: **como você se sente no processo de readaptação?**, Cada professora discorreu livremente sobre a sua readaptação, procurando mostrar momentos anteriores à readaptação, durante a readaptação e como readaptadas. Apesar de na questão utilizar o verbo sentir, isso não significa que estivesse querendo saber das professoras somente os sentimentos/emoções que foram despertados ou gerados durante o processo de readaptação, pelo contrário, utilizo o verbo no sentido de ter consciência do próprio estado e de perceber o próprio processo. Esse foi o único contato presencial ao longo da escrita das narrativas, com exceção de uma professora, Antonieta, que por problemas em um dos braços, precisei ajudá-la na digitação de uma das narrativas. Durante a entrevista, fiz breves perguntas para que alguns pontos não fossem fonte de confusão em posterior leitura. A conversa foi transcrita literalmente, sem que o estilo de cada professora se perdesse, e enviada às professoras para que elas fizessem leitura, correções necessárias, omissões ou alterações no texto. As professoras Antonieta e Mariana fizeram apenas correções e acréscimos em trechos que ficaram confusos por problemas de ruído. A professora M.C.M.. devolveu sem observações, apenas mencionando que não sabia que havia falado tanto. Os encontros com a professora Mariana e com a professora M.C.M.. ocorreram em 12 de dezembro de 2012. Com a professora Antonieta tive o primeiro encontro em 11 de dezembro de 2013⁴¹.

⁴¹ Como eu morava em Pelotas, só consegui agendar as entrevistas nas férias de dezembro. A professora Antonieta já não estava mais na cidade de Maringá quando eu agendei com as professoras Mariana e M.C.M..; então, tive que deixar a entrevista com ela para o ano seguinte.

5.2.2 A Narrativa Pictórica

Solicitei para cada professora que fizesse um desenho e um relato sobre ele, mostrando seu processo de readaptação. O desenho foi livre. Inicialmente pedi para que cada professora fizesse o desenho logo após a primeira conversa, porém duas me disseram que não tinham condições de fazê-lo. Antonieta, em razão do cansaço físico e de necessitar de outro momento para tal tarefa; M.C.M., pela falta de tempo, porque havia sido convocada para uma reunião naquele instante. Com exceção de Mariana, que fez o desenho e o relato logo após terminarmos a gravação da conversa, as professoras Antonieta e M.C.M. entregaram posteriormente, no início de 2013. Não havia por que fazer objeções a esse pedido, e segui adiante.

5.2.3 A Narrativa Escrita de Si

A terceira narrativa refere-se a uma escrita de si, considerando o período que antecedeu à readaptação e os períodos durante e após a readaptação. Foi uma escrita livre, sem intervenções de minha parte. Para a escrita dessa narrativa, diante das dificuldades que a professora Antonieta encontrava à época para escrever⁴², ofereci minha ajuda e me encontrei com ela para poder digitar o que ela havia rascunhado. Conseguimos fazer o que seria a introdução do texto e a sequência da escrita ela concluiu posteriormente e me enviou. Em relação ao conteúdo da escrita, nenhuma delas me relatou dificuldades.

5.2.4 A narrativa Ficcional

A partir da questão "Se você pudesse voltar no tempo, que professora você seria?", tive objetivo de que cada professora fizesse uma escrita considerando uma situação que gostaria de vivenciar ou de ter vivenciado como professora. Como se trata de uma narrativa ficcional, a escrita foi livre, sem interferências ou sugestões de minha parte. Entendo que a utopia presente em alguns trechos das narrativas

⁴² Em razão de uma cirurgia de mama, ela teve seu braço direito comprometido. Na ocasião, ela estava com muita dor, porque sofreu uma pancada no mesmo braço e não podia fazer esforço.

(como mostrarei mais adiante) deve-se ao próprio desejo de poderem construir uma escola e uma educação que ainda não conseguiram vivenciar como professoras. Em uma das narrativas, uma professora mostra o desejo de trabalhar em outra área, mas permanece com os pés na educação. A utopia aqui é compreendida não como um lugar impossível, mas como lugar possível e realizável. A ideia de voltar ao passado, no meu entender, permitiu que elas vislumbrassem uma brecha aberta no tempo, em que até uma deformação da própria trajetória pudesse ser construída. É importante esclarecer que a imaginação, seja simbólica, criadora ou deformadora, está presente em todas as narrativas, sejam elas quais forem. Na concepção que tenho de imaginação, e seguindo Durand, toda a realização humana tem como motor fundante a imaginação, e o imaginário como o grande manancial das imagens produzidas.

5.2.5 Narrativa Celeste

Em minha concepção e seguindo os autores de referência, anteriormente apresentados, todos nós nascemos localizados em determinado momento do tempo e do espaço e, de algum modo, somos herdeiros desse momento, seja histórico, cultural, social, biológico ou mítico. Há uma ideia expressa no livro "Sincronicidade", de Carl G. Jung (1997), de que tudo o que nasce em um determinado tempo, tem a qualidade desse tempo. Isso me remete à ideia astrológica de que todo o tempo tem uma qualidade. O que temos de primoroso no pensamento astrológico é saber que cada um de nós nasce sob certa qualidade e não sob outra. Isso me leva a incluir o momento cósmico como mais uma de nossas heranças. Somos constituídos, portanto, de um imaginário que inclui o cosmos como reflexo primevo dos sentidos primordiais do ser humano. Assim, cada professora também tem um céu como imagem primordial. A narrativa celeste é encontrada por meio do estudo do mapa astrológico ou carta celeste de cada professora com base nos dados de nascimento (data, hora e local de nascimento). O mapa astrológico se configura como um marcador das posições dos astros - o sol, a lua e os planetas - no momento em que uma pessoa nasceu. Pode ser considerado como uma "fotografia" do instante do nosso nascimento. O que é apregoado pela astrologia, e por grande parte dos astrólogos, é a existência de uma relação entre a posição dos astros no céu com os

acontecimentos aqui na terra. Não há, necessariamente, uma influência celeste que determina a personalidade de pessoa, mas uma correspondência simbólica entre a vida na terra e o céu de nascimento. Conforme Laurence Hillman (2013, p. 105) "podemos definir a astrologia como uma ferramenta com a qual 'lemos' a qualidade do tempo, do mesmo modo como descreveríamos a qualidade de uma peça de teatro". Seguindo a ideia desse autor, os dois luminares (Sol e Lua) e os planetas seriam os atores desse palco, a relação entre eles são os aspectos astrológicos (traços que aparecem no interior da circunferência. São ângulos que os planetas e os luminares fazem entre si), os signos, os figurinos que os astros vestem durante a peça e, por fim, as casas astrológicas - em número de 12 -, que representam as áreas da vida (família, posses, estudos, amigos, casamento, filhos etc.). Essa combinação mostra a complexidade e a multiplicidade de significados de um mapa astrológico e, conseqüentemente, corrobora a ideia de James Hillman (2013) de que a alma é múltipla e politeísta.

Apesar de as professoras terem concordado em passar seus dados de nascimento, não foi acordado que receberiam a interpretação do mapa, pois nesta pesquisa não pretendo fazer um estudo de personalidade de cada sujeito, mas buscar, em seus mapas, configurações planetárias que ajudassem a amplificar, metaforicamente, as narrativas. Para a interpretação dessas configurações, recorri à minha própria experiência na interpretação de mapas. Optei por seguir uma interpretação que buscasse integrar a abordagem clássica e as preciosas contribuições da astrologia arquetípica, fundada a partir dos estudos arquetípicos (Jung e Hillman). Como disse, não fiz uma análise dos mapas como se costuma fazer para alguém que busca uma interpretação astrológica de sua vida. Busquei nos mapas configurações que mostrassem redundância com o que havia sido exposto nas demais narrativas. Além disso, e o mapa é riquíssimo para isso, pude metaforizar trechos das narrativas com base no conteúdo simbólico emergido das configurações astrológicas. Ressalto que não houve intenção nenhuma de buscar relações entre os problemas de saúde apresentados pelas professoras e certas configurações planetárias, nem mesmo indicar que pessoas com determinada configuração têm mais chances de readaptação do que outras. Aproveito para alertar que também não faço nenhuma relação entre as doenças das professoras com os seus estados emocionais. Apesar de entender que essa relação é possível,

preferi seguir outro caminho para não correr o risco de perder as imagens das narrativas. Aqui, sigo a orientação da psicologia arquetípica, ou seja, quando se interpreta demais uma imagem, corremos o risco de perdê-la.

A utilização do mapa, como manancial metafórico e simbólico, é um excelente instrumento metodológico para a ampliação das imagens presentes nas narrativas. Penso que outros instrumentos, como testes projetivos (AT-9), cartas de tarô, I ching, desenhos, esculturas, música, escritas poéticas, escritas automáticas e, fundamentalmente, diários de sonhos também são ótimas fontes de imagens e de recursos amplificadores. Tudo o que contém um universo simbólico é instaurador de sentidos. Portanto, foi a convergência das narrativas produzidas pelas professoras com o conteúdo arquetípico presente nas narrativas que possibilitou a construção do bioconto.

5.3 Eis que lhes apresento as Professoras!

A seguir, apresento-lhes as professoras que participaram desta pesquisa, com seus pseudônimos, escolhidos livremente, seguido de alguns fragmentos de suas narrativas, as quais estão na íntegra nos anexos. Para facilitar ao leitor e a mim mesmo, foram devidamente numeradas. Exemplo: narrativa 01 - linha 10 (N1, l. 10). Esta numeração servirá como localizadora daquilo que estou trazendo como fragmentos, tanto para compor minhas análises quanto para a construção do bioconto. Desse modo, o leitor poderá cotejar o texto completo, nos anexos, através do referido indicador.

Antonieta - professora, 63 anos, com 17 anos⁴³ de magistério (é aposentada de cargo anterior) e 3 anos de readaptação. Afastou-se de sua função docente em razão de um câncer de mama. Sua área de formação é Língua Portuguesa e Literaturas; atualmente, atua na secretaria, supervisão e orientação.

Mariana - professora, 47 anos, com 27 anos de magistério e há um ano e meio está definitivamente readaptada. Professora de Ciências e Biologia, e também artista

⁴³ O tempo de magistério e o tempo de readaptação têm como base o ano de 2012, quando eu recebi o retorno das cartas-convite.

plástica, inicialmente seus afastamentos ocorreram por problemas na voz, porém, somados à depressão e à síndrome do pânico, foi readaptada. Atualmente, trabalha na área pedagógica: bolsa família, jovem aprendiz, conselho tutelar, cadastro e atualização de dados de alunos.

M.C.M.: Professora, 46 anos, formada em Educação Física, há 24 anos e 5 meses no Estado e há 8 anos readaptada. Seu afastamento foi em decorrência de tendinite (mão, pé, glúteo e ombro), estresse e depressão. Antes de sair para o PDE⁴⁴ (Programa de Desenvolvimento Educacional), atuava na área de recursos humanos.

5.4 Composto Narrativo

Os textos abaixo referem-se a uma escrita que procura condensar cada composto narrativo, mostrando as convergências entre as narrativas que elas produziram e suas respectivas narrativas celestes. É a partir dessa escrita (mais geral) que o bioconto é construído, levando em consideração algumas diretrizes que foram apresentadas anteriormente no capítulo 4. Para manter a estética do texto que venho desenvolvendo, evitei apresentar tabelas comparativas entre as narrativas e a narrativa celeste, o que não impede que o leitor atento identifique a relação entre elas. No caso do bioconto, que será apresentado no capítulo seguinte, alguns desses trechos, que convergem com a narrativa celeste, foram metaforizados para que o fluxo da escrita não fosse interrompido pelo linguajar técnico da astrologia. O leitor notará essas passagens porque a referência astrológica a cada uma delas será informada em nota de rodapé. Onde isso não foi possível, também informei em nota de rodapé a que configuração o texto correspondia.

⁴⁴O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004." fonte disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Para otimizar o trabalho de leitura e tornar a apreensão das narrativas mais objetiva, em vez de transcrever os excertos na íntegra, atribui palavras-chave para o conjunto de excertos que destaquei nas narrativas de cada professora. Cada texto de análise produzido para cada professora encerra com a narrativa celeste de modo que as convergências fiquem claras para o leitor. O objetivo é apresentar de forma sintética o que, para mim, é mais pregnante em cada narrativa. Reconheço que, em razão do potencial de interpretação que as narrativas oferecem, em momento algum tive a pretensão de esgotá-las, sobretudo a narrativa celeste, que fornece várias interpretações que dependem do olhar e da experiência de cada intérprete. Também alerto que alguns trechos foram citados indiretamente no bioconto, outros, porém, foram citados na íntegra. Estou ciente de que o leitor leigo terá dificuldades para compreender toda a dinâmica interpretativa do mapa astrológico, porém, para evitar esse desconforto, procurei mostrar mais detalhadamente a interpretação de cada trecho que corresponde a uma interpretação astrológica.

5.4.1 Mariana

As narrativas da professora Mariana apresentam, em vários momentos, o desejo que nutriu de ser professora e a frustração de ter essa trajetória interrompida por uma série de acontecimentos em sua vida, desde a perda de entes queridos, até o seu afastamento da sala de aula. A readaptação foi, para ela, um repente da vida, um choque. Precisou lidar com a depressão e a síndrome do pânico e enfrentar a perícia médica.

Mariana teve dois desejos: trabalhar com artes e ser professora. Suas narrativas revelam uma pessoa de grande sensibilidade. O cuidado com o outro está expresso na preocupação que tem para com as crianças e para com os familiares, na utopia de ver uma sociedade justa e igualitária, onde todos sejam tratados da mesma maneira. Talvez por conta de sua sensibilidade e da dificuldade em lidar com seus aspectos racionais e emocionais, também foi vítima do medo e do terror diante da escola, dos alunos e da própria vida partida em pedaços estanques.

Apesar de ter ficado sem chão durante o período que antecedeu a readaptação, Mariana considera a condição de professora readaptada como positiva, pois foi por conta disso que adquiriu mais qualidade de vida. No entanto, ela aponta um drama vivido no início desse processo, o preconceito dos colegas que

achavam que readaptados não trabalhavam e fingiam estar doentes. Em alguns momentos, referiu-se a sua condição atual, como se estivesse pagando pedágio. No meu entender, ainda falta fazer a travessia para outro momento de sua vida. No entanto, as narrativas de Mariana mostram uma condição importante para se pensar a readaptação como um lugar em que pessoas não concordam com o sistema em que todos nós estamos vivendo. Nesse sentido, a readaptação não é um lugar de desistentes, mas de pessoas que, revoltadas com o sistema, não têm outra solução a não ser aguardarem um momento oportuno para saírem em busca de outros horizontes. Não há, portanto, adaptação e nem readaptação a nada, mas revolta contra a injúria de um tempo estéril de fecundidade amorosa e de desrespeito por aquele que é responsável pela educação escolar dos nossos filhos. Por conta disso, a professora Mariana, com seus olhos sensíveis e fincados na realidade, mostra como é possível acreditar em uma educação que leve em consideração algumas qualidades essenciais da alma humana, como a criatividade e a imaginação, ambas, a meu ver, imbricadas como um elo criador. Mariana sonha em ter um livro mágico e poderes paranormais que fizessem os alunos prestarem a atenção nas aulas, o que revela a angústia diante da falência dos modos tradicionais de ensinar. Cuidar e transformar parecem ser o motivo que leva Mariana a manter sua fé na educação e na escola e, assim, construir uma utopia para que uma nova esperança recaia sobre a escola e a educação deste país. A seguir, apresento as diferentes narrativas de Mariana, lembrando a pergunta: como você se sente no processo de readaptação?

"[...] mas o processo de readaptação foi complicado porque mexe com toda a tua vida; no caso, eu dediquei a vida a estudar para professora... aí, de repente... é um corte [...]" (N1, l. 9 a 11);

"[...] porque eu sempre me dei bem como professora, adorava [...]" (N1, l. 32 e 33);



(N2, l. 435) - Meia face que chora "senti-me só e sem chão"

"[...] O segundo talento era de ser professora, pois adorava cuidar de crianças e admirava muito o trabalho de minha mãe, avós e tia [...]" (N3, l. 453 a 455)

"[...] E um dia veio a constatação: eu nunca mais iria lecionar" (N3, l. 753-754)

"Frequentei médicos, hospitais, enfrentei as perícias médicas, semanal, quinzenal, mensal, é muito desgastante [...]" (N3, l. 762 a 764).

"[...] eu aprendi assim, se eu estou em uma sala, como professora, eu sou responsável por aquela turma; e começavam alunos a brigar, se pedia para parar, entrava no meio, apanhava junto, porque eles não paravam [...]" (N1, l. 111 a 114).

"[...] a minha maneira de ser muito sensível, o que para os outros é banal, me afeta; eu tenho um dom artístico, eu pinto, eu aprecio a arte [...]" (N1, l. 172 a 173)

"[...] meu sonho era ser mãe, uma das coisas que me levou à depressão, perdi um filho com aborto espontâneo [...]" (N1, l. 174 a 176).

"[...] ou eu vou transformar, brigar, como eu tentei e fiquei doente, não consegui, porque eu acho que é uma coisa que tem que reunir toda a sociedade, toda a comunidade para dar um jeito na educação [...]" (N, l. 354 a 357).

"[...] é como se fossem duas pessoas: uma racional e outra que é emocional, que não é você; então é muito estranho [...]" (N1, l. 68 a 70);

"Formar alunos capacitados para enfrentar o mundo" e "dedicação" (N2, l. 434)

"[...] Cresci já sabendo que tinha dois talentos, o 1º a parte artística: desenho, pintura (autodidata) e grande admiradora de obras de arte em geral como teatro, cinema, músicas e outros. O segundo talento era de ser professora, pois adorava cuidar de crianças e admirava muito o trabalho de minha mãe, avós e tia, todas com a mesma profissão" (N3, l. 451 a 455).

"[...] Era uma criança tímida, introspectiva e com muito medo do Inferno [...]" (N3, l. 494 a 496);

"[...] desejo para o mundo uma sociedade igualitária que visa e zela pelo bem estar do próximo e do mundo" (N4, l. 881 a 882);

"Numa sociedade onde todos produzem (pleno emprego), todos se beneficiam" (N4, l. 901 a 902);

"Trabalhar ética deveria ser regra para uma melhor convivência entre as pessoas, um melhor desempenho no trabalho" (N4, l. 987 a 988);

"[...] Para mim foi um choque saber que eu ia ter que enfrentar, mas eu, minha cabeça não, eu não aceitei, fingir que está vendo e não está vendo, fingir que dá aula e não dá aula [...]" (N1, l. 102 a 107);

"[...] pois sempre fui muito perfeccionista com relação a tudo na minha vida [...]" (N3, l. 772 a 773);

"Achei que seria fácil e que poderia colocar no papel meus desejos de ser uma educadora satisfeita, formando alunos competentes e compromissados, tipo: achar um livro mágico que tivesse várias receitas com fórmulas químicas, que pudesse manipular e tomar e que quando eu entrasse na sala a atenção dos alunos fosse somente para a aprendizagem. Ou que viesse uma nave espacial de outro planeta, me levasse e quando retornasse a terra, tivesse poderes paranormais e conseguisse com olhar hipnotizar o aluno e nele despertasse o gosto pela aprendizagem e que passaria para ele este dom e assim iria poder ter acesso a várias cabeças pensantes e se tornaria uma epidemia, onde toda população fosse contemplada" (N4, l. 830 a 839);

"[...] A utopia é uma forma otimista de ver as coisas e fatos [...]" (N4, l. 875);

"[...] A educação é a base de toda sociedade, porque prepara as pessoas para a vida [...]" (N.4, l. 969 a 970);

"[...] eu tive que aceitar o meu corpo como ele é e dar um tempo para ele, e isso só consegui na readaptação, fugindo daquilo que me deixava doente [...]" (N1, l. 243 a 245);

"Serena, com mais qualidade de vida" (N2, l.434) [a narrativa pictórica não apresenta o rosto feminino, como apareceu nas fases anteriores à readaptação].

"[...] enfrentar o preconceito dos colegas que sempre acham que não estamos doentes, que estamos inventando, é mais debilitante ainda, vem a vergonha e a humilhação" (N3, l. 764 a 766);

"[...] concluo que quem sobrevive ainda à tamanha mudança que a sociedade vive são aqueles que conseguiram equilibrar o real e o emocional" (N4, l. 856 a 858);

[...] a pessoa que não se adapta à nova realidade de transformação que o mundo vem sofrendo e no seu trabalho (no meu caso relacionado a comportamento e mudanças educacionais) não consegue entender e nem aceitar estas mudanças de forma normal e natural e isto afeta sua vida diária e acaba afetando sua saúde de forma drástica, pede readaptação (N3, l. 754 a 759).

Termino enfatizando que quando trabalhamos com pessoas e percebemos a potencialidade que está em jogo no processo de ensinar e de aprender, não há como deixar de perceber que a criatividade pode surgir de diversas formas nas relações humanas,

por exemplo, em uma sala de aula (N4, l. 1012 a 1015);

[...] evoluir não significa deixar de ser sensível, crítico e antes de tudo cheios de imaginação e sonhos (N4, l. 1019 a 1020);



Fig.2: Constelações dos pontos celestes biográficos que emergiram das narrativas de Mariana

As narrativas produzidas por Mariana convergem com sua narrativa celeste em vários aspectos, sobretudo na sua sensibilidade em lidar com as crianças, com o tempo dedicado aos pequenos e com sua face gentil e generosa, pronta a proteger o outro das intempéries sociais (Sol em Peixes, conjunção Vênus/Lua em Virgem, conjunção Plutão e Marte). Da mesma forma, sua retidão nas ações, sua criticidade e sua preocupação com o fazer as coisas corretamente, bem como seu lado perfeccionista, encontram eco na sua lua em Virgem. As perdas que teve, o medo e o pânico desenvolvidos durante a docência intensificaram a visão de uma existência que, ao mesmo tempo em que é sofrida e ameaçadora, também é território de acolhida daquele desejo de cuidar e transformar o outro, presente no seu sol em Peixes com sua lua em Virgem conjunta a Plutão. O sofrimento que teve em sua vida, de algum modo, não fez com que sua esperança em ver um mundo onde não haja sofrimento, onde as pessoas vivam em convivência, fosse mantida. A lua em Virgem, sua face perfeccionista, leal e responsável, está na casa 8, setor relacionado com o desejo de ver o mundo e as pessoas transformadas, bem como o próprio contato com suas faces mais sombrias. Na narrativa celeste, a Lua em

Virgem aponta para essa sensação ruim de ser vista pelo outro como alguém irresponsável. Não está na agenda de sua face virginiana, ser relapsa. Sua face de artista está presente em Netuno no alto do Céu (MC - ponto mais elevado do mapa astrológico) e ao sol conjunto a Vênus em Peixes, na casa 2, casa da materialidade, onde o artista materializa um sonho, uma ideia. O *stellium*⁴⁵ em Peixes (sol, Vênus e Saturno) de casa 2 e em Virgem (Lua, Marte, Plutão, Urano) de casa 8, inserem Mariana nas grutas profundas, onde o outro é acolhido em sua vastidão e protegido pela sua força heroica de seu ventre (Lua conjunção Marte). O Sol em Peixes, a Lua em Virgem e o Ascendente em Aquário corroboram sua indicação da criticidade, da imaginação e dos sonhos como fontes alimentadoras de uma educação que preze a alma humana em toda sua completude. Diante desse composto narrativo, e com a predominância dos elementos Terra e Água (N5), as narrativas da professora Mariana se alojam no Regime Noturno das imagens - estrutura mística com aporte heroico. Sua vontade de acolher um mundo e transformá-lo faz emergir a imagem cuja simbólica remete-me à **Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso**, seu *Caelum*, agora apresentado em forma de bioconto.

5.4.1.1 Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso

Lembro-me como se fosse hoje, quando cheguei à escola para o encontro com a professora Mariana. Antes mesmo de passar pelo portão principal, o estacionamento, do outro lado da rua, era monitorado. Deixar o carro sob a supervisão das câmeras evitaria um possível contratempo. Estava em local vigiado! Segurança, talvez!

Fui bem recebido pela professora Mariana que, gentilmente, se prontificou a colaborar com esta pesquisa sobre as professoras readaptadas e se dispôs a contar parte de sua vida na escola e da escola na sua vida. Era um dia sem aulas. Percorremos um corredor iluminado com as tímidas luzes da manhã e chegamos até a sala de aula. Mariana, devotada à educação e ao cuidado dos pequenos, escolheu um lugar para conversamos que a levava para memórias um tanto trágicas de sua existência como professora; foi ali, naquela sala, onde passara momentos de terror

⁴⁵ Em astrologia, é um agrupamento de mais de 2 planetas em um signo ou casa astrológica do mapa.

(N1, l. 134). Sua tensão transbordava pelas mãos trêmulas e pelo semblante preocupado. Sinal de fraqueza? Não, era sinal de enfrentamento, de superação de momentos que a marcaram profundamente e a fizeram reviver outros momentos de dor pelos quais passou durante sua vida. Mariana, senhora soberana e cheia de graça, à medida que os ponteiros do relógio seguiam os passos do sol, foi dominada por uma corporeidade forte, olhar sensível e dramático. Não há vida forte sem drama! O processo de readaptação, como ela mesma disse, "foi complicado porque mexe com toda a sua vida" (N1, l. 9 a 10). Mariana, soberana em águas profundas, dedicou sua vida para ser professora e, num repente, a água se turva e sua vida é lançada por entre as fendas do abismo oceânico (N1, l. 11). Precisou trabalhar seu "eu", escolher entre permanecer doente ou ganhar uma qualidade de vida (N1, l. 13). No entanto, o que se faz quando se cai em águas abismais, quando as sombras apagam o "eu" e o removem do nosso centro de gravidade? Uma vida abismal, repleta de outras formas de ser, onde o eu se torna um eu de muitas formas, de muitas faces e nos reporta para outros tantos momentos de nossa vida que, até então, pensávamos terem sido descuidados do destino. Mariana aguarda sua aposentadoria, enquanto isso, como ela mesma disse, está "pagando pedágio" (N1, l. 17). Resta saber que tipo de travessia se faz em águas profundas e para qual lugar as correntes querem nos levar.

Os primeiros sinais dessa caminhada se deram com o desaparecimento súbito de sua voz em sala de aula (N3, l. 603). Foi lecionando, fazendo o que mais gostava que sua voz deu sinal de cansaço, pediu trégua diante de uma jornada de trabalho que se estendia por 60 horas semanais (N1, l. 36 e 37). Medo e tensão giravam em torno de um problema na laringe que não sabia bem o que era. Antecedentes de câncer na família a deixaram ainda mais preocupada, pois sua voz insistia em não dar mais passagem aos seus anseios de educadora. Muitos anos depois, constatou que o silêncio da voz não era apenas um pedido de trégua, mas um comunicado de que ela deveria adentrar outros rincões do "eu" e como que num movimento de descida, pudesse conhecer mais sobre si, viver dores, lidar com desejos e liberar sonhos. Muitas vezes, a alma traça caminhos um tanto tortuosos para que ela mesma possa se mostrar em sua multiplicidade. Descer nas fendas da noite do oceano em chamas é embrenhar-se nas sombras, no culto da alma e abrir-se ao conhecimento de si, pois a "sombra é a própria coisa da alma, a escuridão

interior que puxa para baixo, para fora da vida e nos mantém em inexorável conexão com o mundo das trevas" (HILLMAN, 2013, p. 95). É uma descida súbita, em que nossa natureza mais diurna é raptada pela natureza que governa a nossa interioridade e a interioridade das coisas. Mais uma vez, estamos na perspectiva da noite, onde o sopro nos leva para momentos de dor, angústia, desespero ou ainda para um "retorno às fontes originais da felicidade (DURAND, 2002, p. 225); colocamos frente à violência e à brutalidade de um mundo em descaso e abandonado aos prantos dos sem voz. No entanto, e talvez aqui esteja uma via para o cultivo da alma, "quando nos encontramos à beira de uma crise, a resposta mais criativa a essa desordem, a essa doença, é fazer algo com ela. Não podemos voltar às coisas como elas estavam. Mas podemos avançar para o novo ao criarmos, utilizando os alinhamentos/materiais da nova desordem/ordem" (BERRY, 2014, p. 254).

Mariana começou cedo na profissão de educadora (N3, l. 456). Aos dezesseis anos, já iniciava sua trajetória como parteira de almas, no sentido que a palavra *Educere* evoca, de fazer nascer o ser que está aí. Teve sua própria educação sustentada pelos princípios do "respeito, da honestidade e do caráter" (N3, l. 447 a 448). Ela, como muitas crianças da geração de 60, também ficou de castigo, muitas vezes sem saber a razão e carregou, para sua vida, esses princípios como uma lei a ser cumprida. Logo cedo, antes mesmo de seguir a carreira de professora de educação infantil, dois talentos borbulharam a sua frente: fazer arte e ser educadora. A exemplo de sua mãe, avós e tia, seguiria a arte de ser professora ao lado da arte de ser artista (N3, l. 451). Fez magistério e contabilidade e depois faculdade de Ciências Biológicas e Pedagogia, pois mantinha como ideal capacitar seus alunos "para enfrentar o mundo" (N3, l. 470 a 471). No entanto, no seu íntimo, ainda guardava o sonho de fazer artes plásticas, sonho que é sonhado diariamente em cada traçado de tinta sobre a tela.

Mariana, arteira da vida, teve percalços ao longo de sua trajetória, desejou uma profissão, um "grande amor", "casar e ter filhos" e "constituir uma família", tudo dentro dos princípios "Cristãos" (N3, l. 497 a 499). Porém, em ocasião dos contornos e retornos da vida, seus desejos foram atravessados por outras águas e o que havia estabelecido como projeto de vida, desdobrou-se em interrogações sobre o próprio futuro. Era uma "criança introspectiva, tímida e acanhada" (N3, l. 483 a 484), com sensibilidade aflorada, criava as próprias brincadeiras, subia em árvores e

sustentava-se em "chão batido" (N3, l. 481 a 482). Foi sobre a terra firme que pode enfrentar o alcoolismo do seu pai. Sua "sensibilidade aflorada" (N3, l. 485) lhe deu coragem para buscá-lo em bares; ora o encontrava em pé, ora caído sobre a rua nua. Como senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso, teve "muito medo do inferno" (N3, l. 495), palavra usada com frequência para punir crianças e colocar medo. Mal sabia ela que o inferno seria um local de passagem necessário para conhecer as múltiplas faces do seu "eu". Portanto, o inferno não é punição, mas uma iniciação aos próprios mistérios que rondam nossa vida noturna, onde as imagens se formam, de onde a alma nos chama para perto dela. Essa descida, o ato de ser engolido pelo abismo, de ser tragado pelas entranhas da terra, é motivo de autoconhecimento, de conhecer a multiplicidade da psique. Esse trajeto, pelo qual alguns passam e diante do qual muitos resistem, é o próprio ato de cultivar a alma. "No fundo, o medo e a resistência que todo ser humano experimenta em relação a um mergulho demasiado profundo em si mesmo é o pavor da descida ao Hades" (JUNG, OC 12, § 439, 1990, p. 347). O medo do inferno imposto à Mariana, como punição, ajudou a afastá-la de suas próprias imagens, do claro-escuro da vida sob a qual todos nós estamos submetidos e, conseqüentemente, dos próprios sonhos que fundam a nossa existência mais tenra. Esse caminho ao Hades é redentor (JUNG, OC 12, § 441 1990, p. 351), e como Cristo, para vencer a morte, desceu às entranhas flamejantes da terra úmida. "Que significa 'subiu', senão que ele também desceu às profundezas da terra?"⁴⁶ (EFÉSIOS, 4, 7-9). No entanto, a "missão de Cristo no mundo das trevas era anulá-lo através da vitória ressurreta sobre a morte. Por causa de sua missão, todos os cristãos foram para sempre eximidos da descida" (HILLMAN, 2013, p. 132). E assim, seguimos evitando esse mundo de onde surge a originalidade da existência. Optamos por nos voltar para a luz ou traduzir o mundo da psique para o mundo do ego. "Os realistas relacionam tudo com a experiência dos dias, esquecendo a experiência das noites. Para eles, a vida noturna é sempre um resíduo, uma seqüela da vida acordada" (BACHELARD, 2003, p. 102). De certo modo, clareamos o mundo noturno com a luz diurna, sem ao menos compreendermos que o noturno possui sua autonomia da mesma forma que o diurno, e que, ambos, são intercomunicantes. "Enquanto o pensamento solar

⁴⁶ Nota da Bíblia de Jerusalém: "As regiões subterrâneas, onde se situa o reino dos mortos (cf. Nm 16,33 +) e onde desceu Cristo antes de ressuscitar e de subir 'acima de todos os céus' (cf. 1Pd 3, 19+). - Ou, segundo outros, as regiões terrestres, qualificadas de 'inferiores' em comparação com os céus".

nomeia, a melodia noturna contenta-se com penetrar e dissolver" (DURAND, 2002, p. 224). Temer o inferno, e talvez a própria dissolução no mundo da sombra, para além de amedrontar as crianças, afasta-as do seu próprio mundo dos sonhos, daquilo que elas têm de mais particular. Não que esses sonhos se refiram apenas à vida ordinária delas, pelo contrário, significa que por meio dos sonhos elas têm acesso ao que há de mais arcaico e coletivo em suas vidas. A menina Mariana teve medo desse mundo que, mais adiante na sua vida, viria a enfrentar, numa descida como a de Dante, que guiado por Virgílio, passou pelo purgatório e pelo inferno, antes de chegar ao mais alto céu.

Esse medo de Mariana também me faz pensar sobre a influência que essa aversão ao inferno teve na educação formal e não formal. Seja na família ou na escola, aprendemos a temer as criações da noite e os mistérios das brumas. Criou-se, dessa forma, uma pedagogia "monoteísta", de pensamento único, e, conseqüentemente, uma avassaladora iconoclastia (DURAND, 1988), que teve como missão matar as imagens e fazer reinar o gládio de fogo. Talvez seja por isso que uma contação de sonhos não faça parte das aulas das crianças ou mesmo seja a razão de se valorizar mais a lógica matemática do que a *ars poetica*. O cultivo da alma exige profundidade; de certo modo, exige conhecer a morte como percurso simbólico para a existência. Ao evitarmos essa profundidade, perdemos a alma.

Mariana, após ver seu desejo de um grande amor se esfacelar, envolveu-se intensamente nos estudos e na profissão (N3, l. 502 a 510). Escolheu sua face racional para lidar com as perdas e as decepções e seguiu adiante, trabalhando três períodos no dia, o que incluía a administração de sua própria escola de educação infantil. "Foram anos de dedicação à profissão, a escola exige muito do professor, com excesso de burocracia [...] era uma professora comprometida e responsável, nunca entreguei atrasado aquilo que esperavam de mim, dedicava-me plenamente a tudo que era cobrado⁴⁷" (N3, l. 539 a 541). Mariana, mulher de águas mutáveis⁴⁸, sabe que "estamos em constante mudança" (N3, l. 550), pergunta-se: "o que acontece quando somos confrontados com estas mudanças e nada podemos fazer para impedir? Sofremos, aprendemos e continuamos a vida [...]" (N3, l. 552 a 554). Com a inconstância que faz mover nossa existência, a vida de Mariana foi

⁴⁷ A Lua no signo de Virgem indica essa tendência a se cobrar uma perfeição.

⁴⁸ Utilizei "águas mutáveis" porque ela possui uma grande concentração de planetas e luminares em signos mutáveis, não necessariamente, em signos de água.

perscrutada por um destino louco que a tirou da rotina de trabalho que havia assumido como única possibilidade para continuar vivendo. Sim, ela cedeu a sua face emocional, sonhadora e sensível⁴⁹ e, novamente, foi arrebatada por um grande amor. Com sua sensibilidade venusiana, tocada pelas águas de Netuno, Mariana não suportou outra despedida antes mesmo de dizer que teriam um filho. Sua face feminina foi novamente ferida com força. Seu semblante era de uma tristeza arrebatadora, pois perdera um filho, dias após essa despedida que foi ausente de olhar, de toque e de presença (N1, l. 175). Aquele chão batido que a sustentava durante suas peripécias nas copas das árvores, parecia ter sido desfeito, como se no chão houvesse apenas o vazio de um rosto solitário. Mariana, sob o toque frio de uma noite ingrata, sentiu dores e viu seu próprio sangue levar o que havia de mais precioso em sua vida naqueles últimos suspiros do tempo. Como mulher, sofreu a violência de uma sociedade masculinista, feroz e insensível, pois acreditou num amor que, no momento mais feliz de sua vida, demonstrou ser usurpador e covarde. Mariana, a senhora cheia de graça, por instantes de sua vida, "achava que não era digna de ser amada até por Deus" (N3, l. 590). Foi naquele instante que a profundidade de seu ventre perdeu sua *fundura*, pois a esse momento seguiram outros, de perdas de pessoas queridas, a quem doava um amor intenso. Foi nesse período que Mariana também começou a adoecer, a ter "problemas com a voz, alergias, rinite, tendinites, insônia e com imunidade muito baixa" (N3, l. 603).

Mariana resistiu em procurar ajuda, pois "achava que tudo isso passaria logo" (N3, l. 614 a 615), mas o tempo se firmava a cada dia e não houve outra escolha a não ser buscar ajuda terapêutica. Como ela mesma relata: "A cada sessão de terapia era um aprendizado, muitas vezes, entrava e saía chorando, às vezes radiante, pois via uma luz, onde só havia escuro" (N3, l. 659). O claro-escuro da vida novamente bateu à sua porta e o medo do inferno, de algum modo, precisou ser superado para que pudesse enfrentar as faces sombrias de si, e da mesma forma encontrar ali um repouso para a felicidade, pois "a totalidade inata, mas escondida, da psique, não é a mesma coisa que uma totalidade plenamente realizada e vivida" (FRANZ, 2008, p. 213). Foi na terapia que aprendeu a falar de si e das coisas que a deixavam mal. Foi também ali, na descida a si mesma, que enfrentou a realidade, voltou a acreditar em Deus e aprendeu a dizer não (N3, l. 661 a 662). Mariana, com

⁴⁹ Características assinaladas pelo Sol em conjunção com Vênus no signo de Peixes e em trígono com Netuno.

sua sensibilidade pisciana, entregava-se de corpo e alma às pessoas ao seu redor, sempre demonstrando atenção e cuidado e, talvez por conta disso, por um tempo de sua vida, esqueceu-se de si mesma. Quando nos doamos excessivamente, corremos o risco de nos perdermos no outro, pois podemos nos entregar e a querer cumprir um destino que não é o nosso. Vidas compartilhadas nos fazem crescer, mas vidas atiradas em trajetórias alheias nos fazem perder de vista a própria dinâmica de fazer alma, de contemplar em nós o que há de mundo em nós e não contemplar no outro o que há de mundo nele. O rumo da viagem é em si para um outro e não em um outro para um si. Nos aspectos patológicos da projeção, a dinâmica parece mesmo contrária, de um outro para um si. No entanto, é quando se faz um acordo com o outro em nós mesmos, é que se consegue vislumbrar a multiplicidade da psique. Assim, "todas as dificuldades com o Outro começam com o Outro que está dentro de nós" (HOLLIS, 2010, p. 233).

A sonhadora de ventres deixou o outro, mesmo que por um instante, e encontrou-se consigo mesma. Por meio de seu parentesco com a água⁵⁰, presente que "a água leva-nos. A água embala-nos. A água adormece-nos. A água devolve-nos a nossa mãe" (BACHELARD, 1989, p. 136). Mariana soube ser mãe nos momentos mais difíceis de sua vida e também soube reconhecer que sua sensibilidade não era sinal de fraqueza (N1, l. 202 a 203). Se fosse preciso, apanhava junto para separar uma briga de alunos, da mesma forma que socorria a quem fosse preciso socorrer (N1, l. 113 a 114). Como cuidadora, lamenta o descuido de muitos pais para com seus filhos que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. Como educadora, responsabiliza os governos "que mudam as políticas educacionais e não conseguem alcançar qualidade" (N3, l. 690 a 691). Sentiu uma mudança significativa no comportamento dos alunos após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Vivenciou o aumento na frequência das violências "verbais e morais" e isso "refletiu com impacto muito grande nas aulas, que não eram mais realizadas com êxito" (N3, l. 687 a 688). Certa vez, presenciou os alunos quebrarem tudo na sala de aula ao lado, "eu fiquei parada, a sorte foi que consegui levantar e ficar ali no corredor; eu tentava gritar, pedir socorro e não conseguia, não saía a voz, não saía nada, até que alguém ouviu o barulho e veio" (N1, l. 317). Mariana quer se aposentar, mas não se vê sem fazer nada, não teme a

⁵⁰ Disse parentesco por ela ter na sua narrativa celeste a água como um dos elementos predominantes.

escola, teme os alunos. Defendeu os mais fracos, lutou para transformar a vida de seus alunos, mas adoeceu. Talvez até para transformar-se a si mesma antes de transformar o outro. "Como a vida é um sonho dentro de um sonho, o universo é um reflexo dentro de um reflexo; o universo é uma imagem absoluta. Imobilizando a imagem do céu, o lago cria um céu em seu seio" (BACHELARD, 1989, p. 50). Mariana tem em seu céu uma água profunda, de buscas labirínticas, onde a vida e a morte se confundem, onde a perda de um abraço se reveza com a ausência de uma distância. Eterna sonhadora, mulher que dispndia cuidados, sentiu-se fracassada. Tornou-se uma "professora apática, cansada e irritada" (N3, l. 704), sentiu que a vida havia perdido a graça, pois "nada dava prazer, a vontade de trabalhar desapareceu e o mal-estar constante; a tristeza parecia grudada em mim, por mais que lutasse contra isso, fui perseverante nas orações e passaram anos" (N3, l. 706 a 708).

E dessa perseverança, nascida nas águas mansas da terra densa, o destino novamente se apresentou como um amigo confidente e desse encontro nasceu "um grande amor" (N3, l. 719). Mudaram-se de cidade, começaram uma nova vida juntos, quiseram um filho, mas os caminhos foram outros, e Mariana foi novamente tragada pelos desejos da alma e nem mesmo a felicidade que sentia ao lado do marido a segurou na superfície. No entanto, dessa vez, ela estaria acompanhada por aquele que é hoje sua fortaleza, seu escudeiro para as horas escuras e para as horas claras da vida, como no momento em que constatou: "eu nunca mais iria lecionar" (N3, l. 755). Foi readaptada. Mariana disse que "a pessoa que não se adapta à nova realidade de transformação que o mundo vem sofrendo [...] e no trabalho não consegue entender e nem aceitar estas mudanças de forma normal e natural, e isto afeta sua vida diária e acaba afetando sua saúde drasticamente" (N3, l. 755 a 760). E pergunto: que adaptação poderia ser normal ou natural mediante transformações que causam torpor e solidão aos seres humanos? A readaptação não seria, portanto, uma forma de trazer o professor novamente para um sistema perverso e doente?

Inicialmente, Mariana não aceitou a readaptação, pois lutou durante meses e anos com essa doença. Estudou para ser professora e agora, o local que mais trazia prazer para sua vida, tornou-se motivo de dúvida e medo. Além do calvário pelo qual passou ao frequentar perícias médicas e hospitais, Mariana enfrentou o preconceito

dos colegas, que "sempre acham que não estamos doentes, que estamos inventando" (N3, l. 766). Sentiu vergonha e humilhação! Em um espaço em que se espera a formação humana, o descaso para com aqueles que sofrem traz o questionamento se de fato a escola estaria preparada para lidar com os vários casos de readaptação que se apresentam diariamente. Ou ainda, se a escola saberia lidar com os casos que fogem ao que é instituído como "normalidade". Parece-me que o preconceito da escola é também a dificuldade de exercer a alteridade, regra que funda o sentido primeiro do ato de formar uma pessoa e também de instigá-la ao seu processo de autoformação.

Mariana não queria ter interrompido sua profissão, mas viver sob licenças e se culpar por não cumprir suas funções da forma como pensava ser o correto⁵¹ não era suportável. Ela, com sua lua carregando os trigos da Virgem, sempre foi "muito perfeccionista com relação a tudo na sua vida" (N3, l. 773 a 774) e não concorda com a desonestidade e o famigerado jeitinho brasileiro que, de algum modo, afeta a organização da escola como um todo. Ainda nas cavernas subterrâneas do mar, Mariana não perdeu a esperança em seu país. Quero vê-lo "crescendo, zerando o analfabetismo, erradicando a pobreza, tendo mais justiça para todos, diminuindo a violência, aumentando mais a fé das pessoas em acreditar que existe sim felicidade" (N3, l. 816). Mariana não deixou de acreditar na profundidade de ser uma pessoa feliz, pois guarda em si a esperança de ver o mundo transformado e diz que "só o amor pode direcionar para um mundo melhor" (N3, l. 821)⁵². Seu céu é de compaixão, de sensibilidade para com o mundo e ver as mudanças acontecerem pelas entranhas, por aquilo que nos move sub-repticiamente. É pela água, dormente e cálida, que ela quer ver as pessoas desejarem mais o ser do que o ter (N4, l. 889).

Essa senhora enfrenta a escuridão da noite, pois "só à noite é que se sentem bem os perfumes da água. O Sol tem demasiado odor para que a água ensolarada nos dê o seu" (BACHELARD, 1989, p. 108). A água destrói a secura e ao somar-se à terra, elemento que também predomina na narrativa celeste (l. 1022) de Mariana, transfigura em barro e o torna matéria prima para edificar mundos. É com ele que a senhora do *humus* úmido sonha sua arte, é com ele que produz sua tinta e a textura de suas telas. É com ele que cavalga sobre os mananciais insólitos e amolece os

⁵¹ Fazer as coisas corretamente, com rigor, é um dos indicativos de Lua no signo de Virgem.

⁵² Ação transformadora indicada pela quantidade significativa de planetas no eixo Virgem-Peixes e Eixo 2-8 (casa 2 e casa 8).

relógios dos tempos mais rudes. É mediante a massa que Mariana mantém seu desejo de ver o mundo sob os retornos da memória, de "palpar o interior das substâncias, de conhecer o interior dos grãos, de vencer a terra intimamente [...] de reencontrar uma força elementar [...]" (BACHELARD, 1989, p. 112), para então, tornar-se escultura de si.

Como senhora das grutas oceânicas⁵³, vivencia esse "palco onde a luz do dia trabalha as trevas subterrâneas" (BACHELARD, 2003, p. 156) e o mundo conclama conjurações especiais para ser salvo das injúrias e das ações dos ímpios. Como senhora das fendas e das descidas, sabe que "nessa *cavidade perfeita*, a sombra já não é agitada, já não é perturbada pelas vivacidades da luz. A cavidade perfeita é um mundo fechado, a caverna cósmica onde trabalha a verdadeira matéria dos crepúsculos" (BACHELARD, 2003, p. 158. Grifo do autor). É no ponto mais escuro que emana uma força que move labirintos e a faz sonhar com uma transformação que vem por dentro, sem o uso da força, que em vez de impor o gládio, faz os outros beberem de sua taça. É na intimidade do ventre aquecido que Mariana nutre um desejo de poder encontrar "um livro mágico que tivesse várias receitas com fórmulas químicas, que pudesse manipular e tomar, e quando eu entrasse em sala, a atenção dos alunos fosse somente para a aprendizagem" (N4, l. 834). Sua sensibilidade é de uma construtora de minas, que perfura a terra para encontrar mundos desconhecidos. É uma alquimista da terra úmida que intimida os mais duros de coração e os mais cálidos de poder. Nas linhas de sua escrita, encontra-se o reflexo de sua narrativa celeste (l. 1022)⁵⁴ e o desejo de ser abduzida por uma nave espacial que só a traria de volta depois de ser dotada de poderes paranormais (N4, l.837). Seu Netuno, sobre a cauda do Escorpião, no alto do céu, e sua Lua raptada pelas profundezas dotam-na de um olhar profundo e radiográfico, que perscruta futuros. É devota da alteridade e, talvez por isso, recebe em si a dor e o sofrimento alheio, momento em que sua força latente se choca com a ternura do seu coração.

Sua face perdida (N2, l.434) ainda desvela a imagem de que está suspensa sob as águas profundas e mantida pelo fio ígneo do destino. Em outro nível da realidade, ela diz que "foi da imaginação, do conhecimento e de sonhos que tudo foi criado" (N4, l. 873). Apesar de reconhecer que os sonhos são a matéria criadora do universo, Mariana, de olhar partido por um instante (N2, l.434), deixaria de ser tão

⁵³ Pela ênfase na casa 8, casa da morte e dos mistérios da vida psíquica.

⁵⁴ Indicado pelo Sol em Peixes/ Lua conj. Plutão na casa 8 e Netuno no alto do céu.

sensível, caso o tempo pudesse voltar (N4, l. 851). No entanto, é essa mesma sensibilidade que a faz dissolver o tempo e ler o seu passado em fragmentos com vida. Mariana afirma que se voltasse no tempo: "talvez eu mudasse muita coisa e tentaria resgatar algumas partes que deixei no meio da caminhada. Talvez pudesse fazer escolhas que não prejudicassem o meu caminho rumo ao futuro" (N4, l. 861 a 864). Sua capacidade de se re-inventar a torna crente das utopias e a faz vislumbrar um futuro em que poderia voltar a lecionar (N4, l. 879). Vê uma sociedade igualitária que visa o bem-estar do próximo e do mundo, em que o ser esteja à frente do ter; quer uma justiça cumprida e que a escola não seja forma de punição; que os municípios tenham uma administração pública capaz de resolver os problemas da comunidade, para que todos possam se beneficiar; quer que as famílias sejam autossuficientes, sem paternalismos e sem assistencialismos; exige que os políticos registrem suas promessas em cartório e cumpram o que prometeram; quer um mecanismo que nos permita acompanhar, fiscalizar, sugerir e exigir soluções para nossos problemas; quer uma maior atenção das políticas públicas para a existência de um planejamento familiar eficaz; exige que os pais se responsabilizem pelos seus filhos e que os serviços públicos estejam à altura dos impostos que pagamos (N4, l. 883 a 962). Mariana, pensadora das noites e dos eternos retornos, acredita na educação como ciclo e na sua responsabilidade para preparar as pessoas para a vida. A melhoria da educação, segundo ela, "não está restrita apenas às condições materiais e estruturais da escola. Precisa-se investir, e muito, em cursos de qualificação e em melhoria salarial para todos os professores" (N4, l.976 a 977).

A mulher de sonhos renovados vê o professor do futuro como aquele que está para além do conteúdo e que domina todas as formas de tecnologia (N4, l. 982 a 989). Precisa ser criativo e tornar as aulas agradáveis. Para ela, o ato criativo está presente nas relações humanas e funda a nossa realidade. Sua narrativa celeste (l. 1022), assentada sobre suas palavras, afasta a dúvida de sua suposta destopia, mostrando que o criar e o acreditar fazem parte de nossa existência e se opõem à velocidade da vida diária. Transformar o mundo pelo ato criativo e pela crença na verdade e na alteridade parece ser o lema dessa eterna cuidadora de sensibilidades, que alia evolução à manutenção da sensibilidade⁵⁵, da criticidade⁵⁶, da imaginação⁵⁷ e dos sonhos⁵⁸.

⁵⁵ Sol e Vênus em Peixes, Netuno no meio do Céu e Lua em conjunção a Plutão indicam essa

Mariana, senhora das águas profundas e das grutas oceânicas, chama suas ruínas para perto de si e, com sua paleta recheada de tinta, inicia sua mais importante obra-prima, tornar seu primeiro talento, vivo e desperto! Mariana, agora, aguarda o momento para inaugurar seu ateliê no mais fundo dos oceanos para, então, ali, reencontrar a alma de arteira da vida que sustenta sua existência. Obrigado pela companhia e pelo mergulho! Ah, estava me esquecendo, obrigado por me emprestar o escafandro!

5.4.2 M.C.M..

As palavras de M.C.M., expressas em cada narrativa, mostram aquele momento de certa angústia diante da novidade de ser readaptada. A transição de ser professora para ser professora readaptada parece mesmo revelar uma surpresa, como se estivesse diante do desconhecido; talvez, por isso, certa ansiedade. Apesar disso, M.C.M. firma-se como uma pessoa que não teme o trabalho, a responsabilidade e o fazer bem feito. Não pode mais permanecer em sala de aula, mas isso não impediu que seu gosto pelo trabalho desaparecesse. Suas palavras denunciam o lado faltoso de alguns colegas readaptados, que muitas vezes não fazem o que é preciso fazer; em alguns casos, quando fazem, fazem errado. Sua fala revela o que muitos colegas que não estão fora de função pensam dos colegas readaptados: que não trabalham, não fazem nada e que muitos nem deveriam ser readaptados e alguns deveriam até ser readaptados. É uma fala dura, mas que denuncia os que procuram se esconder atrás da readaptação, tornando esse lugar um lugar de fuga do sistema, uma forma de negar a escola e todos os problemas enfrentados nela e por meio dela.

Apesar de fazer o papel de advogado do diabo, como ela mesma diz, o preconceito em relação aos readaptados, por isso é uma situação relevante e preocupante. São professores que de certo modo estão impossibilitados de exercer

sensibilidade, essa profundidade no sensível.

⁵⁶ Lua em Virgem e Mercúrio em Áries, na casa 3, marcam seu caráter crítico.

⁵⁷ Sol e Vênus em Peixes, em trígono com Netuno e ênfase na casa 8, com Lua em conjunção com Plutão revelam a sua crença no poder transformador e criador da imaginação.

⁵⁸ Ascendente em Aquário, Sol e Vênus em Peixes, com trígono em Netuno, ênfase na casa 8 e Lua em conjunção com Plutão faz nascer no horizonte os sonhos de uma vida melhor.

a função por terem sua saúde afetada ao longo de sua vida escolar. Não considero aqui, portanto, professores que tinham problemas de saúde antes mesmo de assumir a docência; seja por acidentes ou doenças congênitas, hereditárias, ou mesmo quadros de ansiedade e tristeza significativos. M.C.M.. também sofreu preconceito por ser readaptada e, pela má repercussão que o trabalho dos readaptados tem, ela tinha que provar constantemente que trabalhava. Penso que o preconceito, a ignorância em relação à vida alheia, poderia ser erradicado pela escola, mas, pelo visto, a escola também é local onde ele se dissemina, até mesmo entre aqueles que teriam mais condições de atenuá-lo, os próprios professores. Além do preconceito por ser readaptada, M.C.M.. também precisava mostrar que professor de Educação Física não era um profissional que ficava jogando bolinha com os alunos.

Sofreu no corpo as tensões diárias e, do meu ponto de vista, o que parece ser o mais grave é a passagem um tanto dramática pela perícia médica, lugar onde a desconfiança parece ser a primeira ação do perito, antes mesmo de conhecer quem está a sua frente para ser atendido. M.C.M.. diz que há muita fraude, mas pergunto: será que isso justifica um atendimento sem alteridade? Acho que o ambulatório devia se chamar "desconfiatório".

As narrativas de M.C.M.. passam o semblante de uma mulher com os dois pés fincados no chão; responsabiliza-se por tudo aquilo que toca e até por aquilo que passa ao seu lado. Cobra de si, dos colegas e dos alunos responsabilidade e compromisso com as tarefas assumidas. Quer a ordem acima de tudo. A quantidade expressiva de elemento terra no mapa firma esse movimento em embrenhar-se na resolução do problema dos outros e de assumir responsabilidades em demasia. Esse olhar de terra de M.C.M.. me ajuda a enxergar a readaptação como um lugar complexo, que não nos dá direito de emitir juízos rasos sobre os professores readaptados. Se há os que não cumprem suas funções, por várias razões que não cabem ser discutidas aqui, há os que trabalham muito. Esse olhar perscrutador de M.C.M.. consegue avaliar os prós e os contras da readaptação e revela que na readaptação conseguiu planejar outro caminho profissional dentro do próprio contexto educacional. Estudou direito e quer ser advogada. Enquanto isso, M.C.M.. passa por aquilo que ela chama de "crise de identidade" e que se torna um problema para outros professores readaptados que não sabem bem qual a sua função na

escola. Além disso, não há cursos que atendam os professores readaptados, o que faz com que eles se sintam um estranho no ninho. Nas palavras de M.C.M.:

Minha readaptação eu dormi professora e acordei readaptada, porque ninguém me perguntou se eu queria ou não readaptar, simplesmente eu me readaptei (N1, l. 5 a 6);

[...] eu não tinha mais condição de estar em sala de aula; ficar sem trabalhar também não quero, não consigo e não gosto (N1, l. 10 a 11);

[...] mas eu vejo outros colegas aí que deixam a desejar, que se utilizam dessa readaptação para deixar de fazer alguma coisa [...] (N1, l. 36 a 37).

Quando eu assumo demais as coisas, eu acabo fazendo muita coisa que eu não deveria fazer, o que não tenho necessidade de fazer, mas eu acabo fazendo (N1, l. 57 a 58);

Eu não aguento ficar parada, eu vejo um serviço, vou lá e faço. (N1, l. 60 a 62).

Você escuta falar mal de readaptado, que não trabalha, que não faz [...] (N1, l. 64 a 65);

Sempre me cobrei muito, ser professor de Educação Física faz com que precisemos demonstrar que temos cérebro, isso é bem desgastante (N2, l. 228);

Preciso mostrar que não sou folgada; e que não deixei de ser professora (N2, l. 228);

Ai, meu Deus, continuo tendo que provar que sou boa profissional (N2, l. 228);

[...] porque eu tenho tendinite no ombro direito, na mão direita, no glúteo médio, no pé esquerdo; agora estou com bursite, porque a gente começa a caminhar, a fazer atividade física... se fizer demais, dá problema (N1, l. 16 a 19);

Até movimento de escrita, movimento de carregar peso; meu mouse é do lado esquerdo, trabalho muito com a mão esquerda, só não escrevo com a mão esquerda (N1, l. 83 a 85);

Ufa! Não preciso mais passar pela perícia, nem acredito! (N2, l. 228);

Seu médico deu 60, vou dar 30 dias (N2, l. 228);

[o único momento do desenho onde não aparece a face é na perícia] (N2, l. 228);

[...] o estigma de ser readaptada (baixa autoestima), de não fazer nada, ser folgada, comparado a todos que não fazem nada, vigiada

(N2, l. 228)

[...] primeiro é a ditadura, depois você começa a trabalhar com o aluno (N2, l. 103 a 104);

[...] a mesma mão que bate é a mão que agrada [...] (N1, l. 134 a 135);

[...] como eu me envolvo demais, eu não posso ficar nessas funções, função de equipe pedagógica, porque quando eu vejo, eu já estou assumindo demais; até aqui mesmo no administrativo (N2, l. 104 a 106);

Por outro lado, o readaptado, eu sempre brinco que eu estou em crise de identidade, porque às vezes não sei o que eu sou, porque tenho reunião com o administrativo, eu vim para a reunião do administrativo, mas eu não precisaria vir (N1, l. 162 a 165);

Por exemplo, curso, eu vou para o administrativo ou vou para o professor, mas não trabalho em sala, não lido com a Educação Física, aí vou para o administrativo que não tem nada a ver comigo [...] (N2, l. 166 a 168);

[...] gostaria de estar na Secretaria de Educação com um cargo na área judiciária, atuando como advogada (N4, l. 255 a 256)



Fig. 3 Constelações dos pontos celestes biográficos que emergiram das narrativas de M.C.M..

Em sua narrativa celeste, algumas configurações planetárias convergem com o que M.C.M.. relata em suas narrativas. Por exemplo, o Sol em conjunção com Marte no signo de Touro indica o perfil de mulher guerreira, que vai à luta e quer ver

as coisas se concretizarem a todo o curso. Esses astros estão na casa 6, setor da saúde e do trabalho, o que desvela sua forte ligação com o trabalho bem feito e com a própria somatização em razão do acúmulo de situações estressantes. Esse aspecto é seu componente esportivo e sua ligação com a Educação Física. O seu componente lunar (Lua em Capricórnio) é sua face administrativa, ditatorial, que cobra de si mesma e dos outros pela execução das tarefas e do serviço bem feito. Por isso incomoda muito carregar o "estigma de ser readaptada", de profissionais que não fazem nada e, quando fazem, fazem errado. O planeta Saturno na casa 5 corrobora essa baixa autoestima que sente diante dessa autocobrança e de ter que provar sua capacidade constantemente. M.C.M., cuja mão bate e agrada, tem traços heroicos vindos de sua centelha marciana (Sol com Marte), que luta e briga se for preciso, usa força para mostrar a si e aos outros que é preciso fazer a roda girar, é preciso mover o mundo, é preciso fazer com que algo sempre aconteça. Sua face terrena que vê das alturas (Sol em Touro e Lua em Capricórnio) o que acontece na baixeza dos montes, atua no regime noturno com aporte heroico sob o nome de **Senhora da Colina e do Vale Fulgurante**, seu *Caelum*, agora apresentado em forma de bioconto.

5.4.2.1 Senhora da Colina e do Vale Fulgurante

A nossa viagem continua com um belo e profícuo encontro com a professora M.C.M., senhora de palavras firmes e certeiras que, como uma câmera, procura um foco; diz aquilo que se deve e aquilo que não se deve fazer. A professora M.C.M.. anuncia a que veio com as iniciais de seu nome e nos revela o caráter mais terreno desse lugar chamado "readaptação". Posso dizer que, como um lugar, é território da alma e, por isso, possui amplas janelas que a fazem ver longe, em detalhes, a vida de seus colegas, daqueles que permanecem na docência, daqueles que estão afastados por algum motivo e daqueles que, como ela, não encontraram outra forma de viver na escola a não ser sendo readaptados. A fala de M.C.M.. tem traços longos e diretos, e talvez por isso atinjam mundos e lugares que aos olhos menos sensíveis estariam fadados à inexistência. Seu nome, cujas iniciais são mágicas, leva-me ao berço da encruzilhada e me faz sentir a força trinitária da vida, cujo dom maior é fazer dialogar faces, que ora se opõem ao menor descuido, sem ao menos saber que o seu contrário pode ser revelador da sua própria pujança. As iniciais não

só conotam um nome, mas denotam lugares e que se não fossem as convergências pertencentes à interioridade da própria narrativa, poderiam ser meros sentidos arbitrários. Quem disse que o nosso nome não pode revelar um lugar? O que impede brincarmos com as letras? M de Maria, M de matéria, M de montanha, M de mar, M de manto, M de Marte; C de caminho, C de céu, C de casa, C de cosmos, C de cuidado, C de corpo... e por aí se vai aos lugares, dando vida aos nomes; a montanha cobrindo o caminho, o manto de Maria submerso no mar, a altivez da casa construída sobre a montanha celeste, o cosmos no interior do corpo acalenta a matéria da qual somos feitos, a mãe abre seu manto e nos acolhe em seu peito... Seja bem-vindo! Você acaba de entrar num jogo, o jogo da alma; nada mais oportuno do que ter a companhia de M.C.M., cuja parte de sua vida docente foi dedicada às quadras e ao esporte⁵⁹, permitindo aos seus alunos sentir a sua própria corporeidade, essa bolha vital em que todos nós vivemos.

A professora M.C.M., de trino nome, passou por aquele momento que o destino parece ser decidido por outrem totalmente indiferente àquilo que constitui a nossa existência e a todos os estímulos que temos para viver. Nas palavras dessa mulher (que torna o corpo um mar de instantes dialógicos), revela: "eu dormi professora e acordei readaptada, porque ninguém me perguntou se eu queria ou não me readaptar" (N1, l. 7). Que instante é esse que nos rapta e nos afoga numa brancura estéril, que instante perverso é esse que no lugar de sonhos, recruta a face alheia para zombar da nossa dor, do nosso sofrimento e do medo diante de tamanha incerteza? O destino, quando decidido pelos outros, torna-se um grilhão que arremata qualquer possibilidade de sobrevivência, um destino, movido por instantes de perversidade, sacode o céu e faz cair suas mais belas estrelas. Quantas vidas não têm seus destinos, seus instantes roubados? Esse acordar de M.C.M., um acordar diante do nada, como se sua vida fosse esquecida por um presente injusto e senil, faz-me pensar também nos alunos que sentem como se o seu destino estivesse sendo tragado por uma determinada educação. É como se o seu destino fosse usurpado por aquilo que é certo ou errado na concepção do outro, não de si mesmo. Destino como temperamento, como caráter, como vontade de ser e fazer; destino como sonho, é destituído de eternidade quando seus instantes são mortos pela dureza da ação autoritária que limita o ato criativo provindo do berço

⁵⁹ A professora M.C.M.. tem em sua narrativa o Sol em conjunção com Marte, o que lhe confere essa inclinação para o esporte. M.C.M.. foi professora de Educação Física por 15 anos.

imaginativo do universo. O instante é efêmero quando revela uma vida apartada do mundo, ou quando revela a promessa de um destino apartado de uma vida peregrina. A eternidade de cada instante só é mostrada àqueles que peregrinam pela vida e se embolam na singularidade-plural do outro, desse corpo cósmico-pessoal que é base para uma conexão mais fidedigna com o mundo dos sonhos, com o corpo poético. São esses instantes que nos dão a durabilidade da vida, pois "tudo quanto é forte em nós, tudo quanto é duradouro mesmo, é o dom de um instante" (BACHELARD, 2010, p. 35). A professora M.C.M., senhora das colinas e do vale fulgurante, por conta dos problemas de saúde (tendinite no ombro direito, na mão direita, no glúteo médio, no pé esquerdo, conf. linha 18), teve minadas suas condições físicas de trabalho; no entanto, em nenhum momento, deixou de trabalhar, pois seu querer superou suas possibilidades de desistência. Como ela mesma disse: "fica sem trabalhar também não quero, não consigo, não gosto" (N.1, l.13). Uma pessoa que levou seus alunos a ouvir o próprio corpo, num dado momento de sua vida, sentiu que o seu próprio corpo a havia esquecido. Parece que um ruído atravessou a tênue fronteira que faz dialogar as razões do corpo e as razões da alma. É como se o rio secasse e o barqueiro perdesse sua função; o rio nos leva para o lugar dos possíveis, ora nos mostra a alegria, ora a dor, ora nos mostra a saída de uma vida para outra, ora como escapar da morte. A senhora da colina, que certa vez disse "qualquer lugar em que eu estiver, eu vou trabalhar, independentemente de ser uma aula ou não" (N.1, l.14), tem no trabalho e na eficiência administrativa sua maior aposta (N.1, l.137 e 138). M.C.M., nos seus 15 anos em quadra, 5 deles como supervisora e mais 8 anos no cargo de diretora e vice-diretora de escola. Para a senhora da colina, o professor, além de passar pela sala de aula, deveria passar por cargos administrativos, porque o "professor acha que é muito fácil ficar fora da sala de aula, é muito fácil ficar na direção, é muito fácil ficar na equipe pedagógica" (N.1, l. 217). Ainda, segundo ela, a passagem por vários setores da educação escolar evitaria a crítica que professores fazem ao Núcleo de Educação e à Secretaria de Educação, por exemplo (N.1, l. 218-220). Talvez isso ajudasse alguns professores a terem uma visão mais abrangente da educação escolar e, por conseguinte, a notarem a diferença que existe entre a sala de aula e outros lugares que se relacionam com a escola.

Parece-me que a senhora da colina pede que olhemos ao nosso redor para que não nos percamos nas especificidades de cada um, sem incorrer no erro de enxergar apenas aquilo que nos interesse e de reforçar a visão do ego sobre ele mesmo. Essa atitude, essa postura do olhar, aplacaria qualquer tentativa de responsabilizar o outro sobre atos que nós próprios ajudamos a cometer. O ato de nos responsabilizarmos talvez seja o ato mais nobre e o mais difícil de ser feito em uma sociedade em que os desejos individuais realizados parecem bastar para uma vida em convivência. Quando se olha sob a perspectiva da colina, o que se enxerga são as riquezas do vale, de onde partem as realizações humanas, lugar e morada da alma. É lá, no estender o vale, que o "espírito se volta para a psique, em vez de abandoná-la em troca das alturas e do amor cósmico, encontra possibilidades ulteriores de ver através das opacidades e ofuscações do vale. A luz solar penetra no vale. O verbo participa da tagarelice e dos mexericos" (HILLMAN, 1999, p. 224). É no vale onde saciamos a nossa sede, é no berço da colina onde vivemos nossa pujança de seres imaginantes. Quem dera se as escolas fossem construídas em vales; quem dera se as carteiras fossem sobre as pontes ou sobre os barcos; quem dera se as paredes fossem as colinas, lugar onde os nossos sonhos de sustentam depois de nascerem no lugar mais profundo do rio. Uma escola do vale com professores na função de barqueiros e que em vez de subirem a colina como alpinistas, sobem como o bode-montês⁶⁰, animal "noturno e lunar" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 134), que invoca "a pujança genética, a força vital, a libido, a fecundidade" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 134). Um alpinista, ao temer a queda, iguala-se a um desertor do vale, enquanto o bode ou a cabra-montês torna-se um convite para a transformação de si, pois é "um animal trágico" e "por razões que nos escapam, deu nome a uma literatura de arte: literalmente, *tragédia* significa *canto do bode*" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 134). Mesmo no alto do monte, a cabra espreita o fundo do vale da alma, clama pelo céu enquanto sacia sua sede nas águas frias do ventre almado. A senhora do vale imaginante e das terras fundantes, com sua alma sustentada por chifres monteses⁶¹, nos ajuda a compreender que "a autotransformação no vale exige o reconhecimento da história, uma arqueologia da alma, uma escavação das ruínas, uma remontagem" (HILLMAN,

⁶⁰ Busquei esse símbolo porque sua narrativa celeste apresenta a Lua no signo de Capricórnio, cujo símbolo é o bode montês.

⁶¹ Pela mesma razão apresentada na nota anterior.

1998, p. 216). Isso exige o ato de se fincar no solo úmido das relações humanas e das relações com o outro, exige um envolver-se demais com o outro (N.1, l.103), no ritmo lento de uma descida.

Este olhar para trás, esse retorno à alma, se dá por sucessivas mutações e se faz necessário quando, em algum momento de nossa vida, a nossa imagem primordial nos escapa como o suspirar de um naufrago esquecido. Uma educação construída na sombra de um rio e à beira de uma colina contraria os desmandos do poder mais alto, subverte todas as tentativas de aplacar os sonhos, regurgita os venenos postos para matar os corpos, condena o desvario solar e impiedoso daqueles maculados pelo desrespeito, torna os fragmentos pedaços de existência untados de esperança, recolhe em si o mundo em sua multiplicidade e faz do seu coração⁶² um guardião do sagrado.

Cerca de dois anos antes da readaptação, a professora M.C.M., senhora da colina e do vale das terras fundantes, com sua alma coberta pelo manto feminino⁶³, desceu até o vale, e lá encontrou o medo, a depressão e o pânico (N. 3), e lá sentiu o oposto de sua fortaleza; é como se o seu espírito combativo e valente fosse apaziguado por águas frias jorradadas do céu, onde o suor do corpo se chocava com as lágrimas de dor. Foi um período em que questões como "quantos dias [de licença] vão me dar desta vez? O que vão perguntar? Estou cansada, me sinto humilhada, até quando?" (N. 2) Questões que eram ritmadas em coros exclamatórios como "Não aguento mais! Tenho que passar pela perícia! Nem olham pra gente!" (N. 2). No vale, ela pode sentir quando o outro nos ignora, quando somos apagados da existência pelas mãos do cego impostor. A perícia médica, que com razões, mas sem razão, pode tornar a vida um amontoado de insignificância, em que o clamor da dor mais profunda é silenciado pela indiferença e pela soberba do espírito inculto de humanidade; em vez do cuidado, a desconfiança; em vez dos braços estendidos, um sopro para a queda final; nem mesmo o lamento, nem mesmo um olhar acolhedor surgiu desses momentos densos de impiedade e de insensibilidade diante da dor do outro. Nada mais esperado de um sistema perverso, que apesar das exceções ainda se revela vítima da insensibilidade humana que cobriu o Ocidente nas últimas décadas. Ainda são resquícios de uma guerra velada contra as divindades que nos habitam e nos dotam de sentidos diversos. Ainda é

⁶² Essa face combativa é indicada na narrativa celeste pela conjunção entre Sol e Marte.

⁶³ Manto feminino porque a Lua está em signo feminino.

uma guerra que ignora o rosto da alma enquanto coroa o espírito com ramos de folhas esmaecidas, cuja olência se perde na vanglória⁶⁴. No entanto, a senhora da colina e do vale das terras que fundam nossa existência soube, com a força divina em si, transpor esse calvário forjado pelo angelismo humano e manter fluida uma existência preñe de instantes eternos. A senhora da colina, ao transpor um percurso dramático de sua vida, sentiu um alívio como se seu corpo fosse suspenso por anjos. Nas suas palavras: "Ufa! Não preciso mais passar pela perícia, nem acredito! Agora as coisas vão melhorar, vou fazer algo tranquilo, que me sintam bem" (N. 2). Ela soube utilizar sua força marciana, para fundar a si mesma e forjar mudanças que impediram o aniquilamento do seu ser⁶⁵. Neste momento, sua face de guerreira, de estilo aventureiro e destemido⁶⁶, com sua flecha estendida sobre o horizonte⁶⁷, começa a ser desbravada em prol de um trabalho diferente daquele que realizava com os alunos. M.C.M.. passou a trabalhar no setor administrativo, lugar não estranho para ela e de onde teve visões outras de uma escola e de colegas que ainda não conhecia. Como detentora da sabedoria dos montes, teve a destreza, mais uma vez, para suportar as diabruras de um destino que solicita constantemente uma prova de eficiência e de responsabilidade⁶⁸. Diante dos rumores que procuravam denunciar a ineficiência dos professores readaptados (N. 1, l. 65), M.C.M.. teve que mostrar que muitos desses rumores não podiam se referir a todos que estavam na mesma condição, pois, assim como ela, havia outros que trabalham tão intensamente como quando eram professores. Por outro lado, a senhora das terras fundantes, dotada de uma sobriedade e senso realista, revela que há colegas na mesma condição que deixam a desejar e que não fazem suas tarefas conforme deveriam fazer (N. 1, l. 61). No meu entender, não há como julgar esses casos, mas, de alguma forma, há que se questionar, em momento oportuno, o que leva professores fora da função docente a não exercerem bem outro cargo que lhes foi confiado (N. 1, l. 72 a 76). M.C.M., com sua face lunar guiada pelos chifres da cabra-montês (Lua em Capricórnio), com seu olhar arguto, revela a complexidade

⁶⁴ No momento em que ela relata o período da perícia, o desenho do rosto não aparece. Todos os demais relatos são feitos ao lado do rosto desenhado.

⁶⁵ Força marciana por conta da conjunção entre o Sol e Marte no signo de Touro. E também pelo trígono de Marte com Urano e Plutão.

⁶⁶ Em razão do Sol em conjunção com Marte no signo de Touro.

⁶⁷ A flecha se refere ao signo ascendente, que é Sagitário.

⁶⁸ Em sua narrativa celeste, esses traços de responsabilidade e compromisso no trabalho são indicados pela Lua em Capricórnio e pelo Sol na casa 6.

desse lugar - de readaptação -, podendo ser um lugar de venturas e também de expiações. A senhora das colinas, mulher guardiã das grutas, daquele abrigo que "nos sugere a tomada de posse de um mundo" e "por mais precário que seja proporciona todos os sonhos da segurança" (BACHELARD, 2003, p. 145), manteve sua face voltada para um futuro que, apesar de incerto, era garantido por uma promessa de vida nova, de descobertas e de novo aprendizado. A readaptação não é onde fica a vida, mas onde uma vida pede passagem...

Esse novo lugar, de readaptação, por um instante se opôs completamente ao período em que a perícia foi seu principal algoz. M.C.M., sobre a colina, parecia avistar uma outra vida, de recomeços e, talvez dali, saltar para outros mundos. Foi nesse lugar que clamou para que sua mão esquerda fosse, em seu novo trajeto, seu guia nas tarefas mais brandas e mais árduas do dia e da noite. A face esquerda⁶⁹, sede da criatividade, da sensibilidade das paixões e dos amores eternos, teve sua expressão condenada pela razão angélica como lugar onde nem mesmo a escuridão nutria a esperança de dias vindouros. Bradou a alma de M.C.M.. no lado esquerdo da colina, afirmando que o mundo "é um lugar de imagens vivas, e nosso coração é órgão que nos diz isso" (HILLMAN, 2010c, p. 23), por isso solicita que a vida seja vivida em sua mais infinita coragem. Alma de colinas imersas em vales de esperança, alma no corpo, corpo no mundo, mundo com alma, alma no mundo, corpo e alma em mundos, eis os lugares pelos quais atravessamos quando a alma se aconchega em algum canto de nossa vida e quando nos damos conta de que "o coração no peito não é somente seu coração, é um sol microcósmino, um cosmo de toda experiência possível, de que ninguém é dono" (HILLMAN, 2010c, p. 37). Da mesma forma, as imagens que nos constituem também não nos pertencem, pois as imagens não estão em nós, somos nós que estamos nas imagens. E talvez seja isso o que dá à imaginação o seu caráter criador, formador e deformador de realidades.

A senhora da colina, nesse lugar de passagem, em sua face mais sisuda⁷⁰, busca forças para mostrar sua eficiência e a responsabilidade que tem diante do trabalho. O trabalho de uma mulher das colinas é árduo, muitas vezes solitário e tem a disciplina como sua mais fiel companheira. Como ela mesma diz: "preciso mostrar

⁶⁹M.C.M.. teve sua mão direita comprometida e por isso realiza quase todas as tarefas com a mão esquerda. Sabemos que o lado esquerdo do corpo é comandado pelo lado direito do cérebro, sede da criatividade e das emoções.

⁷⁰ A sua face mais sisuda é indicada pela Lua em Capricórnio.

que não sou folgada; e que não deixei de ser professora" (N. 2). A mulher que sobe a colina todos os dias e que de lá contempla o vale da esperança, onde as faces clamam por um olhar sincero, sente sua estima correr pelas águas do esquecimento quando sua capacidade e responsabilidade são postas à prova. Se há um drama na vida dessa mulher das colinas e das terras fundantes, é o de ter sua capacidade colocada em xeque. Nas palavras desveladoras desse drama, ela aponta a tranquilidade de estar fora da sala de aula, sem ter que entrar em embates com os alunos e com os pais, e tendo os mesmos direitos que uma professora em sala tem (N. 2). No entanto, há um estigma que parece acompanhá-la até nos lugares mais recônditos, onde nem mesmo as grutas podem esconder. O de "ser readaptada, de não fazer nada, ser folgada, comparada a todos que não fazem nada, vigiada" (N. 2). É como se um passado não muito remoto retornasse, exigindo dela que demonstrasse que é boa no seu ofício. Seja como professora de Educação Física, seja como professora readaptada, os mesmos sentimentos estavam sendo revividos. Reviver, reviver e reviver, esse parece ser um destino comum para os que vivem aos pés do monte, de onde o vale se torna um convite para adentrarmos ainda mais em nossa vida, seja para revivermos sentimentos velhos, seja para vivê-los de outra forma. Na perspectiva do vale, uma face estará todas as vezes pronta para sentir de outro modo, a não ser que neguemos esse caráter multivariante da alma. O sentimento, quando vivido em sua variância, torna-se um sentimento que sente o vale da colina como um *corpus* repleto de instantes mágicos. O grande poeta alerta "quanto aos sentimentos: são puros todos aqueles que o senhor concentra e guarda; impuros os que agarram só um lado de seu ser e deformam" (RILKE, 1992, p. 72).

Quando o sentimento é sentido como peculiar a uma alma que comanda a vida, resta à senhora da colina ter como vigilantes apenas as imagens do vale. Para ela, como quem é sustentada por terras fundantes⁷¹, se cobrar é fazer jus ao seu destino como uma fiel construtora de catedrais; quando se tem em si a certeza das terras, coagula um punhado de cacos quebradiços em ruínas vivas! Quando corpos parecem mortos e desgastados (N. 2), o alto se perde em sua vanglória, o baixo pena sobre suas fraquezas, a alma parece se ausentar, lá estará o começo de uma nova vida, de uma face desconhecida pedindo para entrar e tomar um chá. É nessas idas e vindas, quando o destino se disfarça de instantes alheios, que a senhora da

⁷¹ Em virtude da predominância de elemento terra em sua narrativa.

colina vê sua identidade se desfazer. São esses "acontecimentos patologizados dolorosos que talvez sejam a única forma que os deuses tenham para nos despertar" (HILLMAN, 1997a, p. 297). A identidade é uma perspectiva, uma certeza da vida, porém, não encerra outras possibilidades de ser. Quando a senhora da colina sente essa crise de identidade (N. 1, l.161), talvez aí esteja um caminho para que ela possa experienciar outras faces de si mesma que a despertam para outras vidas, talvez aquelas que um dia deixaram de ser vividas ou ainda sequer anunciadas em seu coração. Talvez daí renasça alguém que algum dia lhe foi apresentado ao colo do vale. Por isso, jamais diga para uma moradora dos montes que sua vida não é feita de suor e de cumplicidade⁷². Ser cúmplice de vidas vividas é uma virtude! É quando quebramos o sigilo das vozes que falam em nós, pois "a fala de energia e de cólera necessita do tremor do solo, do eco do rochedo, dos fragores cavernosos" (BACHELARD, 2003, p. 151). Esta senhora caminha pela colina enquanto se banha no vale, não é um "cobre buracos" (N. 1, l.166) como alguém que não tem uma função definida. Não! Essa mulher, cuja rapidez se iguala aos olhos de fogo suspensos em cada arrebol visto da colina⁷³, não cobre simples buracos e nem lacunas sobre a terra. Ela, como detentora da terra e da lava ardente, é guardiã dos labirintos submersos e das fendas maternas, de onde se apreende que o fogo "sugere o desejo de mudar, de apressar o tempo, de levar a vida a seu termo, a seu além" (BACHELARD, 1994, p. 24). Por meio da face dessa senhora, descobrimos que a gruta "mais do que uma casa, é um ser que responde ao nosso ser pela voz, pelo olhar, por um alento" (BACHELARD, 2003, p. 155). É do interior da gruta, sede dos tesouros divinos, que surge o alento de que "as coisas do mundo voltam a ser preciosas, desejáveis, e até dignas de pena por seu sofrimento milenar proveniente do insulto 'hubrístico' da humanidade ocidental pelas coisas materiais" (HILLMAN, 2010c, p. 108).

Este final de trajeto anuncia uma nova caminhada, um novo ver adiante. Deixa o passado como experiência de uma vida dedicada à educação e, sem abandonar seu ofício de educadora, lança a sua frente o desejo de empunhar a justiça⁷⁴ como seu mais novo leme. A senhora da colina e do vale fulgurante, ao

⁷² O Sol de casa 6 indica esse amor e esse compromisso para com o trabalho.

⁷³ Olhos de fogo por conta de seu Ascendente em Sagitário (signo de fogo) e o Meio do Céu em Leão (também signo de fogo). Fogo é o segundo elemento que mais predomina em sua narrativa celeste.

⁷⁴ Ascendente em Sagitário e seu regente, Júpiter, na casa 7 - onde encontramos o outro.

olhar para sua velha-nova face lunar⁷⁵, foi recrutada para uma nova tarefa. Agora, faz reviver seu papel de barqueiro, de "guardiã de um mistério" (BACHELARD, 1989, p. 81) e transporta para o outro lado do rio a esperança de uma educação e de uma escola que um dia sonhou em ver. A esta senhora, o meu agradecimento por ter me conduzido ao topo da colina e do seu cume poder contemplar o vale das almas. Ao romper os mosquetos, aprendemos que, quando não mais tememos as imagens, a queda deixa de ser o fim, para ser um novo nascimento no berço do mundo.

5.4.3 Antonieta

As palavras da professora Antonieta revelam os momentos de angústia e apreensão diante da descoberta de um carcinoma na mama direita. A sensação de estar perdida e sem chão em que nem mesmo a interface sociocultural e afetiva poderia suplantar tamanha dor. Antes da readaptação, passou por períodos difíceis, como se estivesse no limbo. Antonieta, com o apoio de uma grande amiga, foi se restabelecendo para então enfrentar uma maratona de tratamento. Saber que não poderia mais retornar à sala de aula abalou profundamente a vida de Antonieta e por isso, a readaptação, apesar do bom trabalho que está desenvolvendo, ainda é desoladora. Seu desejo era permanecer em sala de aula.

Apesar de não estar em uma sala de aula, ela permanece com o semblante de educadora, e diz que é uma educadora, porque tem muito a ensinar ainda, seja na secretaria ou mesmo na coordenação pedagógica. Em suas narrativas, há um forte senso de alteridade, seja na dificuldade de se desligar totalmente dos problemas que alguns alunos enfrentam, seja na avaliação que faz sobre o sistema que julga os casos de readaptação. Para ela, o sistema é normótico, preso a regras e por isso intransigente. Do meu ponto de vista, anuncia que algo precisa ser modificado nos setores que avaliam os casos dos problemas de saúde dos docentes, seja a perícia médica ou mesmo a área jurídica da Secretaria de Educação. Além disso, o próprio sistema escolar, dividido em núcleos e departamentos, dificulta o atendimento mais próximo e humano dos professores em afastamento ou mesmo readaptados. Talvez a departamentalização (para não dizer

⁷⁵ Lua em Capricórnio, signo da execução da lei. Ela passa de sua face guerreiro-esportiva (Sol com Marte) e passa para seu componente administrativo-jurista.

compartimentação) da educação, em todos os sentidos, deva ser realmente revista.

No meu entender, a metáfora que mais me ajudou a entender o lado positivo da readaptação para ela foi a do coelho e da tartaruga. Isso me revela duas faces que estão presentes na escola, uma movida pela rapidez e agilidade, outra pela vagarosidade do olhar e lentidão dos gestos. A primeira dinamiza, positivamente, ao mover a escola para atos de criação e desenvoltura, mas também ameaça, com seu dinamismo negativo, a cumplicidade nas relações humanas, em razão da escassez de um tempo que, ao final das contas, foi criado justamente para não se ter tempo. A segunda, em razão de sua lentidão, atenta, enlaça as pessoas em olhares apertados e abraços calorosos. Se por um lado deixa as pessoas aparentemente mais apáticas, por outro as dota de paciência e discernimento e, com isso, afugenta e dissipa qualquer tristeza. O próprio fio condutor que Antonieta traça em seu desenho é sinal dessa capacidade de caminhar atentamente sobre o mundo, podendo enxergá-lo e vivê-lo em plenitude.

Neste trajeto entre a rapidez do coelho e a vagarosidade da tartaruga, Antonieta surge com seu feminino redescoberto e com ele o desejo de que a escola se abra aos aspectos imaginativos do ser humano, bem como ao uso das tecnologias em sala de aula. Ao ter limitados os movimentos do seu braço direito, ela recorreu ao seu braço esquerdo, que passou a lhe acenar, a partir daquele momento, com uma infinidade de possibilidades. O braço e a mão esquerdos têm algo em comum: foram brutalmente renegados pela direita racional e império masculinista ao porão cultural. Porém, como força imaginal, essas faces sempre aguardam momentos especiais para retornarem à cena. Sua narrativa pictórica demonstra esse momento de chegar ao céu, de ser coroada com a abundância metafórica de sua psique, depois de ter passado pelo vale de lágrimas. Eis as palavras de Antonieta:

[...] como se fosse uma bigorna que tivesse caído na minha cabeça e você perde o chão, perde tudo [...] (N1, l. 14 a 16);

[um pedaço da maçã, como se tivesse sido arrancado à força] (N2, l. 278);



[...] um seio com uma mordida (N2, l. 386 a 387);

[...] Durante o Caos, porém, o rosto esmoreceu, escorreu, apagou-se [...] (N2, l. 296 a 298);

O fato de não mais exercer o ofício de “ser professora” abalou-me profundamente e estar “readaptada” é uma condição que não aprecio, porque minha vontade é estar em sala de aula (N3, l. 446 a 449);

[...] o período em que eu estive na secretaria me fez bem, pela questão do contato com as pessoas e eu me conscientizei, lá na secretaria, de que o meu papel de educadora não tinha findado [...] (N1, l. 50 a 52);

[...] que o magistrado que julga, ele é incompetente para julgar, não estou dizendo da incompetência dele, mas ele não é conhecedor desse procedimento, as sequelas que causam, ele está ali, pede o laudo para o médico, clinicamente ela está bem, só que ela tem restrições em uma série de coisas [...] (N1, l. 101 a 105);

[...] essa normose das coisas; ela não percebe o humano, a necessidade humana que tem que ser atendida naquela hora. (N1, l. 119 a 121);

[...] nós atendemos alunos que têm históricos de vida diferentes e a gente sente a necessidade deles [...] (N1, l. 248 a 249);

[...] E o fato de atender essas coisas, afeta a mim, muito, emocionalmente, eu não saio dali, eu não consigo passar a borracha; vem aquela carga [...] (N1, l. 256 a 258);

[...] eu não sei, por exemplo, chegar à noite, na minha cama e me desligar completamente, como se eu fosse assim, digamos, uma pedra; bem sensível [...] (N1, l. 260 a 262);

[...] eu falo que eu sou tartaruga, minha época de coelho já passou [risos], que correndo eu não via nada, hoje eu sou tartaruga e estou vendo tudo [risos] e se você quiser a minha esquerda poderosa, potente, tudo bem, se não, se puder ser no meu ritmo (N1, l. 61 a 65);

Para dar conta de um monte de coisas, tudo correndo, como coelho faz. Nesse sentido, de correria, coelho; hoje, em compensação, eu sou tartaruga, estou vivendo uma fase muito linda, linda mesmo, linda assim, porque hoje eu estou olhando e estou vendo [...] (N1, l. 203 a 206);

[...] a rede de computadores, ela encurtou todos os espaços do mundo, em compensação, o que é que aconteceu, acelerou o tempo, tudo acelerado [...] (N1, l. 230 a 232);

Hoje parece que nós somos transparentes, eles [os alunos] não nos enxergam, como eu digo, fechados no mundo; eu sinto muito isso aqui [...] (N1, l. 237 a 240);

[...] Antes do Caos, seu rosto era de tudo quero, agora! (N2, l. 284 a 286);



N2 (l. 279)

Em ritmo menos acelerado, fui me reestruturando às novas situações conforme as necessidades se apresentavam (N3, l. 464 a 466);

[...] Hoje, paro, penso e louvo os benefícios de lidar com a assimetria dos braços (N3, l. 470 a 471);

Ela [a escola] poderia abrir-se um pouco mais à valorização da capacidade natural para o aprendizado e, tanto quanto possível, lançar um olhar mais benevolente ao potencial criativo e imaginativo; [...] ato de imaginar e criar são dádivas inerentes à raça humana [...] uso do computador como instrumento para o aprendizado da Língua Portuguesa (N3, l. 491 a 499);

A decisão de enfrentar as circunstâncias do pós-tratamento oncológico e toda gama de sequelas dele advindas, fez-me uma pessoa diferente e um pouco melhor do que já fui, no sentido da percepção do ato de viver e suas implicações (N3, l. 510 a 513);

[...] descoberta de aspectos de mim mesma, até então desconhecidos. Isso despertou-me para facetas inéditas da minha personalidade. Agora, o processo de “individuação” deixa-me serena no que se refere aos medos, estados de pânico e situações depressivas. Sinto-me mais centrada e com uma visão de mundo reformulada e mais amplificada (N3, l. 514 a 518);

Mostra que eu recuperei o feminino. Todo o sofrimento anterior me levou a descobrir em mim o feminino [...] (N2, l. 429 a 430);



(N2, l. 279)

[...] Do rosto, agora, jorra brisa, De Aurora Boreal, Trotando nas idades do universo / Vê? ..., Céu!, Dela, a fronte, jorra: Estrelas, horizonte, multidão/ No rosto, os olhos, Num Caos, noutra Cosmos, Um descansa, outro nem pisca (N2, l. 316 a 326);

[...] sem as bondosas pessoas, ou anjos terrestres, eu não teria conseguido fazer a transposição do “vale de lágrimas” e sair renovada desta “travessia”; que fique aqui cravada a minha gratidão às pessoas que, de maneira atenta e carinhosa contribuíram com

tempo, cuidado e amizade irrestrita para que eu, hoje, tivesse a chance de uma sobrevivida digna e saudável (N3, l. 523 a 528);



Fig. 4 Constelações dos pontos celestes biográficos que emergiram das narrativas de Antonieta

Em sua narrativa celeste, a alteridade pode ser vista pela conjunção entre Sol e Vênus em Touro, na casa 5. Interessante que o mesmo setor no mapa relacionado à diversão e aos jogos também possui relação com as crianças e com a pedagogia. É a casa da arte e Antonieta se vale de muitas metáforas ao longo de suas narrativas, o que pode ser visto no poema que fez como relato do desenho. Esse Sol com Vênus demonstra a importância do outro em sua vida, e sua em Lua em Virgem, o cuidado que tem para com os demais, sejam seus pais, irmãos ou alunos.

Em sua narrativa celeste, o Netuno no alto do céu demonstra sua inclinação para os aspectos imaginais da vida humana, bem como sua sensibilidade para perseverar no seio múltiplo da alma humana através da arte em forma de letras. Sua Lua em conjunção com Saturno, na casa 8, setor ligado às experiências profundas da vida, como a morte e a transformação do outro em si própria, indica que essa passagem pelo vale de lágrimas foi fundamental para que novas faces de si viessem à tona. É um aspecto que denota profundidade e interesse pela psique humana, fato demonstrado em suas narrativas quando cita Jung e alguns teóricos da Física

quântica e da relatividade. Além disso, a presença de Saturno em conjunção com a Lua converge com a imagem da tartaruga, detentora da lentidão e do tempo melancólico, sonhadora de um mundo em prantos onde cada lágrima carrega uma súplica por mais vida. De posse dessas novas faces, Antonieta quer seguir adiante e ser uma professora peripatética e culinária (N4, l. 588 a 589) e tornar a sala de aula uma grande Ágora alquímica. Com suas faces submersas na terra (expressivo número de planetas em signos de terra) e sob a proteção do carregador do mundo, nasce, no invólucro do regime noturno, a **Senhora das Terras Profundas e Celestes**, seu *Caelum*, agora apresentado em forma de bioconto.

5.4.3.1 Senhora das Terras Profundas e Celestes

Início esta jornada com Antonieta que, como seu próprio nome diz, uma "inestimável amiga", de olhar atento, que se lança e se enlaça nos encantos da literatura universal, questionadora e de sensibilidade ímpar. Nascida em 06 de maio de 1949, é acompanhada por uma história de 17 anos de magistério e três anos de readaptação. Formada em Língua Portuguesa e Literatura, em 2006, recebeu a notícia de que estava com carcinoma próximo à mama direita. Após tratamento bem sucedido, retornou para a escola em outra função, atuando na secretaria, na supervisão e na orientação. Apesar de estar em outro lugar, que não a sala de aula, se considera uma educadora e, acima de tudo, uma aprendiz (N. 1, l. 55). Não é assim que o educador se torna mestre, quando se mantém receptivo às verdades do outro? Antonieta, a pequena Antônia, como escolheu ser chamada neste itinerário de descobertas e revelações, é grande em sua coragem e dedicação, seja nos momentos íntimos de dor e sofrimento, seja no acolhimento dos seus filhos-irmãos. A pequena Antônia chegou primeiro ao mundo e tomou como uma de suas missões o cuidado dos que chegaram depois. Como ela mesma disse, "sou a primeira filha, aquela que nasceu para cuidar de todos, inclusive dos meus pais" (N. 1, l. 195 - 196).

Antonieta, aprendiz de novos ofícios, educadora das letras e dos contos, fazedora de figuras e criadora de metáforas, sentiu, em um momento de sua vida, o peso de uma notícia que viria mais tarde levá-la a buscar outras formas de ser e de

se fazer educadora. Quando recebeu a notícia de que estava com sério problema de saúde, sua sensação foi a de uma bigorna caindo sobre sua cabeça (N. 1, l. 14). Sentiu como se o chão desaparecesse sob seus pés, sem poder recorrer, nem mesmo, a seu entorno cultural. A queda de uma bigorna tirou a terra firme por onde caminhava, deixando-a brevemente em um vazio, como se ali não houvesse nada, nem mesmo o momento seguinte como guia, como uma mão estendida. Sentiu o peso da bigorna, instrumento dos ferreiros e ferradores, sobre a qual o ferro é transformado em ferramenta de sobrevivência e de luta. A bigorna "aparenta-se à feminilidade, ao princípio passivo" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 132), É nela onde o ferro aquecido aguarda a sua futura forma, vinda das mãos do ferreiro. É sobre ela que se opera o *coniunctio*. A peça sobre a qual os contrários se encontram, onde a dor e o sofrimento podem encontrar um braço estendido e um suspiro de vida, também foi mostra de que o *coniunctio* é ser ajudado pelo outro, por uma amiga que socorre e depois acolhe como uma irmã de coração. Com o martelo na mão, Antonieta, mestre ferreira, senhora da terra úmida e do colo intimador. "Como o martelo trabalhador do ferreiro é diferentemente vivaz e sonoro! Em vez de se repetir num ato raivoso, ele salta" (BACHELARD, 2008, p. 110). O trabalho com o martelo sobre a bigorna é uma música, que faz nascer ali, no berço da criação, uma melodia de muitas formas, de muitos desejos e muitos rumos que só entre os ventos podemos imaginar. A pequena Antônia iniciava, então, seu caminho por uma estrada marcada por desafios, ora repleto de névoas, ora invadido por clarões. Antonieta revela o momento difícil da quimioterapia, nas suas palavras, a "medicação queima, queima tudo" (N. 1, l. 30). Uma nova alusão ao fogo, elemento que, se por um lado, é consumidor de vidas e de sonhos, por outro, é primordial para a *opus* alquímica. O fogo "é um calor invisível, um calor psíquico que clama por combustível, lugar arejado e consideração amorosa constante" (HILLMAN, 2011, p. 34). Porém, há graus de fogo, há fogo que consome, há fogo que cria, há fogo que torna cinza um momento para renascê-lo em experiência de vida, há fogo que aquece e há fogo que se apaga como um sonho que se esvai no vão da insensatez humana. O fogo que consumiu Antonieta, em um momento de sua vida, não foi o fogo criador, mas aquele devorador de vidas, um fogo entregue aos homens e por eles agora forjado, um fogo sem face divina. E quando se perde o rastro dos deuses, perde-se o fogo e chega-se ao que hoje conhecemos como *Burnout*, "algo como perder o fogo, perder

a energia ou queimar (para fora) completamente" (CODO, 1999, p. 238). É entrar em um estado de "consumição" (N. 1, l. 126), nas palavras de Antonieta. Porém, será mesmo que o nosso fogo, aquele que brota da alma e é forjado pelos deuses, é queimado por esse fogo forjado pelo angelismo humano? Parece que não. O fogo, como "uma criança sempre faminta, fogo como uma criança crescendo rápido, jovem e flamejante, como uma virgem sempre renovável (HILLMAN, 2011, p. 43), não é suplantado pelo humano, pelo contrário, é o humano que é aquecido por ele. Esse fogo tem uma chama, uma "chama solitária, porém, ela sozinha, pode ser, para o sonhador que medita, um guia ascensional" (BACHELARD, 2002, p. 22). Esse fogo é alimentado pelo ferreiro almado, pela destreza de Antonieta ao fazer contornar o que parecia ser incontornável. O ato de buscar na terra seu mais valente elemento torna o instante do ferreiro "um instante a um só tempo muito isolado e ampliado; promove o trabalhador ao domínio do tempo, mediante a violência de um instante" (BACHELARD, 2008, p. 113). Para quem foi vítima do fogo devorador, todo o instante é uma possibilidade de vida; o mesmo elemento que faz o fogo crescer, também assopra a vida em nossas vidas. Na forja, no pequeno reduto de Antonieta, tudo "inspira, mesmo em repouso, a potência" (BACHELARD, 2008, p. 113). Potência de existir, de ver, de sentir, de cuidar e de abraçar a quem esteja aos seus cuidados. A forja é um colo simbólico, pois com seu calor transforma um ser ao menor sopro, ao menor ruído e ao menor olhar. A forja da mestra-ferreira faz-nos com as mais recônditas passagens que a Terra, anciã da colina, fenda para nós, neófitos do tempo e do espaço imaginal. "Ao sonhar com a virtude secreta das substâncias, sonhamos com o nosso ser secreto, mas os maiores segredos de nosso ser estão escondidos de nós mesmos, estão no segredo de nossas profundezas" (BACHELARD, 2003, p. 39). Para poder forjar um ser, é preciso, antes, ser um sonhador de profundezas. É tornar-se um buscador do calor oculto, do ator-criador em si e de si. O martelo de Antonieta não é martelo do juiz (N. 1, l. 111), daquele submetido ao tempo e ao espaço do humano, mas aquele "dotado de um místico poder de criação" (CIRLOT, 1984, p. 374). Se o fogo nos leva para fora, para o alto, o calor nos leva para baixo, para a intimidade da terra, onde a imaginação forja vidas. Estamos sob o domínio da Terra, senhora do repouso e da vontade, da intimidade do ato criativo.

Antonieta, mestra-ferreira e filha da Terra, contorna o sistema normótico de regras, o controle e o tempo acelerado das exigências, convidando o ar a entrar nos pulmões, arejar a cabeça e tranquilizar o corpo. Quando sente que seu ritmo é comprimido pelos outros, nas palavras dela, "saio, vou encher o meu pulmão, arejar, para depois voltar, para não absorver aquele impacto, como eu já, na minha carreira, absorvi. [...] Essa normose das coisas, ela não percebe o humano" (N. 1, l. 147-149 e 119-120). Esse sistema mais se parece com aquele sistema retratado na Fábula dos Porcos Assados, em que os vários departamentos e setores criados com o objetivo de assar porcos destroem a simplicidade das coisas, tornando a vida uma rede de nós cegos.

Como forjadora de sonhos e mantenedora da noite, Antoniteta, no momento em que deixou a sala de aula, manteve-se firme na senda que a designava, continuamente, como educadora, como doadora de sentidos. Antonieta apresenta duas importantes faces de si para compreender o seu processo de readaptação. Como artesã da terra, Antonieta nos brinda com a agilidade do coelho e com a vagareza da tartaruga. Como primeira filha, mãe dos pais e mãe dos irmãos, a agilidade era uma virtude a ser alimentada no dia a dia, "para dar conta de um monte de coisas, tudo correndo, como coelho faz" (N. 1, l. 203). Uma agilidade que, em boa parte de sua vida, tornou-se a sua lente de contato com o mundo, com as coisas e com as pessoas. Assim como o coelho, busca se apressar para atenuar a pressa alheia. No entanto, essa designação dada ao coelho é secundária (1984, p. 337) ao seu adjetivo maior, relacionado à fecundidade, à força-criadora da primavera e ao seu caráter de demiurgo. O coelho é um animal lunar, da terra-mãe noturna e imagem de regeneração e renovação perpétua da vida (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1998, p. 540). Apesar da importância dessa imagem, Antonieta mostra o contraste entre o coelho e a tartaruga e, assim, revela-nos a face perversa do animal demiurgo, do agitador de mundos. A face coelho permitia a Antonieta olhar o mundo, mas não vê-lo e enxergá-lo, pois "tudo que está ligado às idéias de abundância, de exuberância, de multiplicação dos seres e dos bens traz em si os germes da incontinência, do desperdício, da luxúria, da desmedida (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1998, p. 542). Uma escolha que vive sob o signo do coelho, se por um lado pode acrescentar vidas ao mundo, por outro também pode estancar corações ou fazê-los sangrar até a morte. Parece-me que nem mesmo as

instituições se salvam do claro-escuro-da-vida. Aqui ainda vale a máxima filosófica da justa medida. Talvez uma educação das pedras possa nos socorrer dos extremismos que fazem a noite esquecer o dia e o dia apagar a noite.

Um alento! A nossa senhora da terra nos presenteia com outra imagem, a mais velha entre nós, centenária e testemunha dos passados, a tartaruga. Como Antonieta disse, "eu sou tartaruga, estou vivendo uma fase muito linda, linda mesmo, porque hoje estou olhando e vendo" (N. 1, l. 204 - 206). O que não faz uma mudança no olhar, uma mudança de postura? Olhar não é a mesma coisa que olhar e ver! Quantos de nós apenas olhamos pessoas e não as vemos? Quantas vezes olhamos um texto e não o vemos! Receio que uma vida com olhar, mas sem visão, está fadada a um olhar sem atenção, da mesma forma que um ouvir sem escuta está fadado a um ouvir desprovido de sensibilidade. Seguindo as palavras de Antonieta, o olhar visionário da tartaruga nos remete a uma experiência estética, pois enxergamos a imagem na sua completude, com seus contornos, com suas colinas, seus sentires e seus suspiros de dor ou de alegria. "Na minha época de coelho, vi muitas coisas, no entanto, as coisas se passaram" (N. 1, l. 211 - 22). A agilidade do coelho em descompasso faz as coisas passarem de tal forma que põem em risco a permanência dos rastros e a sobrevivência das raízes. Antonieta relata que, de passagem por uma calçada, viu um instrumento musical e isso a fez se lembrar de sua amiga musicista. Disse que chegou até a esquina e voltou para comprar o instrumento. Em tempos de coelho, dificilmente voltaria e compraria o instrumento, talvez nem se lembrasse da amiga, nem da música (N. 1, l. 209 - 216). No entanto, caminhando a passos lentos sob o casco do carregador do mundo⁷⁶, Antonieta se deu o tempo para a reflexão, para esse voltar-atrás, atitude escassa em tempos em que os batimentos cardíacos fazem coro com a respiração rasa e declinante do mundo. Esse ritmo desenfreado também é alimentado pela rede de computadores, que além de "encurtar os espaços do mundo" (N. 1, l. 231 - 232), também "acelerou o tempo". Antonieta diz que hoje "parece que nós [professores] somos transparentes, eles [os alunos] não nos enxergam" (N. 1, l. 237 - 239), como se estivessem voltados e fechados em si mesmos. Vejo que a pequena Antônia, é imagem de contraste ao mundo dos sucessos imediatos e das vontades alimentadas por metas e não por sonhos, de pessoas angariando pontos em vez de pontes.

⁷⁶ A tartaruga é considerada um cosmóforo, um carregador do mundo (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1998, p. 868)

Antonieta, de alma terrestre, é sensível ao afirmar "eu não sei, por exemplo, chegar à noite, na minha cama e me desligar completamente, como se eu fosse assim, digamos, uma pedra" (N. 1, l. 259 a 261). Ser pedra pode nos levar a vários significados, e para a pequena Antônia, nossa guia pelos meandros da terra, parece ser a indiferença diante do sofrimento, da dor e da súplica do outro. Essa pedra nos abre para o "devaneio petrificante" e para o "complexo de medusa" (BACHELARD, 2008, p. 168), que nos leva à compreensão da existência de uma "fúria muda" e de uma "cólera petrificada" (BACHELARD, 2008, p. 168). Haveria então, na imagem da pedra, uma intenção de "medusar" o outro, destituindo-o de sua humanidade? Não nos enganemos, essa face petrificante está no cerne de cada um de nós, é uma face de muitas faces, que nos dota de ações perversas, mas também de ações construtivas.

No entanto, a pedra, com seu arcaísmo prenhe, nos faz devanear de outros modos, e desvela-nos a face escondida, aquela que está à espreita em cada fenda aberta em nossos corações, como o coração partido de Antonieta. Quando olhamos para a fenda em busca dos nossos rastros, em busca das nossas ruínas encantadas, ultrapassamos o fitar da medusa, descobrindo no devaneio petrificante uma força, uma ação para a vida. "O mundo resistente nos impulsiona para fora do ser estático, para fora do ser. E começam os mistérios da energia. Somos desde então seres despertados" (BACHELARD, 2008, p. 16). Diante da pedra, podemos Ser! A pedra, o "*lapis pjjilosophorum*" dos alquimistas, "é, muitas vezes, a 'prima materia', ou o meio de produzir o outro, ou ainda é simplesmente um ser místico às vezes chamado 'Deus terrestris', 'Salvator', ou 'filius macrocosmi'" (JUNG, OC 12, § 335, 1990, p. 244). A pedra, portanto, mostra solidez, firmeza e resistência, e na sua face divina, é base da criação. "Em função de seu corpo condensa, em um único e sólido objeto, a história do tempo; ela pode ultrapassar as condições da história e servir como elixir da longa vida" (HILLMAN, 2011, p. 376). Quem dera se as escolas fossem feitas de pedras inteiras ao invés de pedras moídas? Aproximamos, assim, a imagem da pedra à imagem da tartaruga, que, por sua vez, com sua dureza, também é guardadora do tempo e da história. Oferece resistência e nos convida à criação. A passos lentos, governa a sabedoria de uma vida paciente. A tartaruga trouxe um momento lindo para a pequena Antônia, e a pedra, na sua face fundadora de mundos, mostrou a necessidade de resistir diante de qualquer insensibilidade. A

pedra-de-tartaruga, do *lapis* e do carregador do mundo, afugenta a inoperância do outro e nos dota de um nova originalidade. Se não fosse a dureza do elemento terra, qual seria a função do artífice? A pedra alquímica, de composição "chumbólica", segura o tempo em suas entranhas e saboreia cada momento do tempo imaginal; assim, "terá também a profundidade que só a tragédia saturnina, o isolamento e a melancolia podem alcançar" (HILLMAN, 2011, p. 376).

Como disse Antonieta, "antes do caos, seu rosto era de: tudo quero, agora!" Durante o caos ou mesmo da tragédia saturnina, o coelho se escondeu na toca e a tartaruga mostrou-se em toda sua exuberância, força e peso. Não mais abandonada pela ligeireza da lebre, Antonieta é agora protegida pela abóboda celeste da velha anciã de pedra. "Sem brilho, sem trilho" (N. 2, l. 301), perdeu o chão, dançou ao vento e a face mais fugidia de si dissolveu-se nas brumas para, em outro momento, alcançar a face mais tenra, mais antepassada de si mesma. A pequena Antônia, como habitante da terra, pôs-se a voar com os "pés ao vento!" (N. 2, l. 314). Como "filha das entranhas, toca o céu com os pés e encima com asas os olhos". A assimetria com que desenha sua vida no processo de readaptação é mais uma forma de mostrar sua psique multifacetada, pois Antonieta, agora, "no rosto, os olhos, num caos, noutra Cosmos. Um descansa, outro nem pisca!" (N. 2, l. 324-326). A pequena Antônia, grande na sua força, com sensibilidade suficiente para pressentir a brisa do fogo oculto, inicia uma jornada de encontro com sua face celeste, sua narrativa de vida começa a se encontrar com sua narrativa celeste. Esse caminho é um começo para outras possibilidades de existência. Sua narrativa pictórica é banhada de raios cósmicos, de "luz/calor/chuva e arco-íris, que por si só representam a estrada de renovação e recomeço" (N. 2, l. 364-365) e a busca de um sentido no céu que acoberta o humano em sua jornada.

A tragédia saturnina abriu uma brecha, mostrou a singeleza do tempo lento e a beleza do vagar das intenções. Saturno, senhor do chumbo, pedra onde se grava uma história, um destino, onde se busca a ordem e onde se funda a responsabilidade de uma existência. "A pedra nada pergunta sobre a vida, e nada responde. Não aconselha sobre o caminho a seguir, não aponta o que vem depois, mas sim o que está mais próximo, aquilo que está à mão, o tempo tornado um lugar específico" (HILLMAN, 2011, p. 380). No devaneio da pedra, no ato de imaginar as entranhas que guardam segredos, a pequena Antônia observa cada evento em sua

completude, sua ação agora é a de atenção plena, de segurar em suas mãos, como uma mãe segura um filho, cada momento de sua vida como se fosse o único. Na imaginação material da terra, a pedra "ensina a mente a estudar e apreciar mais de perto cada evento contrário, para além das comparações, dos conceitos ou categorias e, também, a tornar-se voluntariosa e mercurial ao buscar caminhos por entre e em torno de cada obstáculo" (HILLMAN, 2011, p. 382). A tragédia saturnina, portanto, faz-me compreender que a imagem de Saturno nos desvela uma melancolia como sabedoria, posto que o senhor da disciplina e da razão tem sua presença na mais alta nas esferas celestes⁷⁷. É o lugar dos sábios, das memórias velhas e experientes, dos retratos inertes que parecem fazer um tempo sem rumo. Sua imagem é a de um relógio de ponteiros raptados e sua lei, a de uma pedagogia da vagarosidade, que olha, vê e enxerga caminhos outros onde apenas parece haver andarilhos descalços, sem chão.

A terra, elemento predominante no céu da pequena Antônia, marcada por uma Lua abraçada a Saturno no colo da Virgem, por um sol postado sobre os flancos do Touro e a pátria de Saturno em ascensão no horizonte (N. 5), leva-me a considerar que a face da vagarosa grande senhora da terra (tartaruga) esteve sempre presente na vida de Antonieta, ora mostrando a ação da responsabilidade e do compromisso com e no mundo (figura do seu pai como "educador"), ora marcando a severidade da lei (a insensibilidade como foi tratada pelo magistrado), ora, ela mesma, no papel de cuidadora do mundo (dos próprios irmãos e pais, e dos alunos). No entanto, encontrar a face terna das pedras parece ser um trabalho difícil, que exige atenção para encontrar os desejos íntimos desse elemento.

Como ela mesma disse: o "fato de não mais exercer o ofício de 'ser professora' abalou-me profundamente e estar 'readaptada' é uma condição que não aprecio, porque minha vontade é estar em sala de aula" (N. 3, l. 447-449). A pequena Antônia passou pelo "limbo". Sentiu-se "mutilada no corpo" (N. 2, l. 278), teve uma parte do coração sequestrada por uma diabrura do destino, viveu a tragicidade da existência e, apesar de ter "consciência de que é uma circunstância irrevogável e definitiva" (N. 3, l. 449-450), Antonieta soube buscar, na "assimetria dos braços" (N. 3, l. 471), a força que a mantém como educadora e como estudiosa das letras. Enquanto o braço direito estava baqueado pelo trauma vivido, o seu

⁷⁷ Alusão à cosmologia exposta na Divina Comédia.

esquerdo acenava com "possibilidades mil". Para ela, "a alternativa foi respirar fundo, tomar distância e saltar rumo às possibilidades desconhecidas, pois não havia outro jeito; era saltar ou saltar" (N. 3, l. 461-462). Ao re-imaginar a pedra saturnina, encontro, então, na vida de Antonieta, não uma pedra com falta de sensibilidade, mas uma pedra que se põe no mundo com resistência e empoderamento, que mantém sua corporeidade viva num espaço para além da readaptação. "Hoje, paro, penso e louvo os benefícios de lidar com a assimetria dos braços". Esquerda, volver! (N. 3, l. 471)

Essa passagem da direita para a esquerda, da ligeireza para a vagareza, reporta-me ao valor atribuído à direita e à esquerda. Grosso modo, a direita, atributo do masculino, manteve-se presente, ao longo da história, em detrimento da esquerda, atributo do feminino⁷⁸. Quem não conhece casos de pessoas que eram canhotas e foram forçadas pelos pais a escreverem com a direita, porque achavam errado uma criança escrever com a mão esquerda? "O poder da mão esquerda é sempre um tanto oculto, ilegítimo; inspira terror e repulsa (HERTZ apud HILLMAN, 1984, p. 208). E parece-me que ainda o que é oculto e se aloja no fundo da psique ainda causa tremor nas mentes mais racionais e ímpias. A mão esquerda e a inferioridade feminina estiveram subjugadas pela superioridade masculina e, com ela, todo o manancial de imagens noturnas foi colocado sob suspeita. Quando a pequena Antônia adota o lado esquerdo para lidar com o mundo a passos lentos, ativa em sua existência um imaginário feminino e noturno. Evita, desse modo, perder a visão interior, pois "não somos confiáveis quando perdermos a visão interior - o *insight* - e com ela a intuição do fator subjetivo que influencia nossas observações (HILLMAN, 1984, p. 209).

Penso, diante disso, que uma educação que inclui a visão interior em seu modo de ver o mundo é uma educação feita com alma, é uma educação feminina e noturna, no seu aspecto sintético e hermesiano. Desse modo, a educação ajudaria a evitar "o *monstrum*: a desproporção de nossa consciência moderna, sua visão da feminilidade como inferior, quer este componente feminino seja a psique ou o corpo" (HILLMAN, 1984, p. 219).

⁷⁸ Hillman alerta que os adamaneses, "por exemplo", associam o esquerdo ao masculino" (1984, p. 209)

Antonieta, movida por uma narrativa celeste genuinamente feminina e terrestre⁷⁹, de sensibilidade estética⁸⁰ e simultaneamente íntima da profundidade⁸¹, aponta o lugar de readaptação com uma relativa perda de autonomia. Para ela, em sala de aula, a autonomia estava presente no momento em que mudava uma estratégia pedagógica para um aprendizado mais eficiente, ao passo que na coordenação, onde trabalha atualmente, é preciso concordar com decisões do grupo que nem sempre a agradam inteiramente (N. 3, l. 42-480). A pequena Antônia, com seu feminino senso estético, alerta que a escola poderia se "abrir um pouco mais à valorização da capacidade natural para o aprendizado e, tanto quanto possível, lançar um olhar mais benevolente ao potencial criativo e imaginativo" (N. 3, l. 491-493). Eis aqui os votos para uma pedagogia do imaginário, que evoca sensibilidades arcaicas e que põe em ação vidas prenhes de sentido. Para ela, a superlotação das salas de aula impede a "expansão mental", favorece a "distração" (N. 3, l. 482-484). No entanto, nas palavras dela, "alegra-me presenciar exemplos de atitudes deveras tocantes e inspiradoras, de alguns colegas professores, que me estimulam a continuar firme e atuante, apesar das condições adversas" (N. 3, l. 486-488). Sua narrativa lembra que o ato de criar e imaginar leva a ações desafiadoras, como a execução do projeto "Alimentação Saudável: Frutas, Legumes e Verduras" (N. 2, l. 505), cujo resultado foi publicado em livro eletrônico. Nada mais próprio para uma alma taurina!

Antonieta, de caminhar tranquilo, esteve no limbo e atravessou o "vale de lágrimas" e, nas suas palavras, "a decisão de enfrentar as circunstâncias do pós-tratamento oncológico e toda a gama de sequelas dele advindas, fez-me uma pessoa diferente e um pouco melhor do que já fui, no sentido da percepção do ato de viver e suas implicações". Na mudança brusca do curso do rio, Antonieta encontrou uma nova bússola e, com ela, um novo norte despontava no horizonte. Foi dessa forma que descobriu em si uma nova terra de aspectos nunca antes sonhados de si mesma (N. 3, l. 510-516). No meu entender, a pequena Antônia, ao se deparar com essas outras faces de si, passou por aquilo que chamo de momento oracular. Este momento significa, fundamentalmente, o desvelamento de outras

⁷⁹ Em virtude do Sol, a Lua e o ascendente estarem em signos femininos, respectivamente, Touro, Virgem e Capricórnio.

⁸⁰ Em sua narrativa celeste, a sensibilidade estética é indicada pela conjunção entre Sol e Vênus no signo de Touro e pelo Netuno no alto do Céu.

⁸¹ Essa profundidade é revelada pela Lua na casa 8 e o Sol em quadratura com Plutão.

faces, que por sua vez interpretam a vida de modos diferentes, que são convergentes entre si. Por conseguinte, em cada nova face experienciada, à vida são atribuídos novos valores e novos temas. A lição do oráculo é súbita, o momento que vivemos como oracular é sempre inesperado, como os próprios acontecimentos que fazem com que as civilizações desapareçam e outras nasçam. Temos as nossas tempestades internas, somos, de algum modo, acolhidos e acolhedores da fúria e da proteção divina. Se "uma simples narrativa, apenas uma história, não é suficiente para fazer alma" (HILLMAN, 2010b, p. 46), precisamos transformar em experiências cada momento que o oráculo aparece em nossa vida. Dessa forma, aceitamos o oráculo como lição e não necessariamente como um acontecimento predeterminado.

Antonieta fez uma travessia, sentiu "medo", "viveu estados de pânico" (N. 3, l. 516-517) e "situações depressivas" e agora sente-se "mais centrada e com uma visão de mundo reformulada, mais amplificada" (N. 3, l. 516-518). O percurso pelo mundo das trevas⁸², terra das imagens, lugar de permanência da pequena gente que habita a psique (HILLMAN, 2010a, 2013), implica enxergar o que há do outro lado do rio, possibilita viver uma nova originalidade e viver a ruína como existência em eterno retorno. A pequena Antônia, conhecedora das tramas saturninas, tem "certeza absoluta que o fluxo da vida é inexorável e não há nada, absolutamente nada, que possa fazer para revogar esta lei" (N. 3, l. 519-520). Lei, ordem, responsabilidade e limite se unem ao saber-fazer de Antonieta. Agradece aos anjos terrestres, essas bondosas pessoas que lhe ajudaram na travessia. A esses barqueiros com asas ela crava sua gratidão pela sua vida digna e saudável (N. 3, l. 524-525).

A senhora Antonieta, montada em seu touro, de intelecto aguçado e criador⁸³, ao viver as suas outras faces, soube relaxar o semblante sisudo do Sênex e torná-lo realizável em sua face construtiva. O olhar da perspectiva construtiva do Sênex, em vez de sentir a execução dura da lei, pode enxergar ali uma expressão de cuidado e proteção, pode ver cuidado onde parecia haver apenas abandono. As ruínas estão naquele *deslugar*, onde a pedra não é terra petrificada, mas vontade de poder e de existir.

⁸² Percurso pelo mundo das trevas por conta da posição da Lua e de Saturno na casa 8; e também pela quadratura do Sol com Plutão.

⁸³ Em razão do Mercúrio em Gêmeos na casa 5, em trígono com Júpiter e Netuno.

Antonieta, na sua expressão artística⁸⁴ e destreza taurina, embarca em nova travessia, agora para ser uma "professora peripatética e palestrante em culinária" (N. 4, l. 588-589), cujo objetivo será oferecer, aos transeuntes dessa terra diversa, a sua "omelete" à base de legumes, de preferência os de cores verde e vermelho. Essa omelete surgiu em ocasião de um pedido do seu sobrinho, quando ainda tinha cinco anos. Diante dessa cena, reporto-me ao livro eletrônico que Antonieta produziu junto aos seus alunos, o que me faz questionar se o professor também não é um culinaria. A pequena Antônia, lançando mão dos vários ingredientes para fazer um bom prato, um prato que tenha saber e sabor, uma verdadeira Festa de Babet⁸⁵. Um bom culinaria afastaria a gosto insosso de muitas práticas escolares, veria cores onde só se vê opacidade, saberia entrelaçar gostos e atitudes, sonhos e sentidos. A professora culinaria usa a imaginação para transformar os materiais da terra e tornar nossa corporeidade viva, num ato de re-imaginar a existência. A pequena dona da cozinha alquímica tem sua face mais bela e vigorosa voltada para um coração de asa única. Parece mesmo que a pequena senhora dos legumes coloridos, assim como seu Sol e sua Lua, preferiu ficar na terra, embora ainda aceite, constantemente, o convite para contemplar uma vida nas alturas do firmamento.

Antonieta disse, em um belo momento da conversa, "quero estar em sala de aula; me faz falta ser professora, faz muita falta mesmo". No entanto, a sala não somos nós quem a fazemos? Pois é, a pequena Antônia, cujo sonho foi quase apagado pela queda da bigorna e pelo fogo devorador dos humanos, está agora em sua cozinha, esperando o tempo lento do fogão à lenha cozer um bom prato. É neste lugar, onde sua face de educadora, aprendiz e mestra culinaria⁸⁶ dá continuidade à sua *opus* (obra alquímica).

Obrigado, Antonieta, pela companhia e pelo sabor do bom prato!

⁸⁴ Por conta da conjunção entre Sol e Vênus e pelo Netuno no alto do céu em Libra.

⁸⁵ Neste filme, vemos o entrelaçamento entre saber e sabor, o conhecimento despertando os sentidos por meio dos pratos. Mais informações disponíveis em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-89485/>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

⁸⁶ O componente taurino é bem significativo na narrativa celeste de Antonieta, o que nos mostra ainda mais a convergência entre a terra e seus alimentos.

6 NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS DE PROFESSORAS READAPTADAS: RUMO A UMA PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA

A jornada está se findando...e para chegar até aqui sem perder o fôlego, trouxe comigo um barril cheio de imagens, metáforas, sonhos e conceitos. Como um cantil que sacia a secura do corpo, o barril imaginal saciou os questionamentos iniciais e orientou-me pelos meandros das narrativas dessas três professoras. Essas narrativas, com seus rastros unguídos nas imagens vivas do Inconsciente Coletivo e recuperadas por meio da Imaginação Simbólica e da Imaginação Material, mostraram-me que o ato de Patologizar é também um ato criador e que o "ver **através**" revela a força da imagem. Foi desse modo também, que pude recuperar nesse fim de trajeto, a imagem do menino ruineiro, do observador dos céus e do fazedor de poções, que naquele momento da vida, de alguma forma, fincou os primeiros passos para uma Pedagogia da Observância.

Sei que, para tratar de considerações que se dizem finais, parece não ser adequado a um trabalho que se propôs a re-imaginar as narrativas de três professoras readaptadas. Tendo como questão de pesquisa se uma ou mais imagens simbólicas poderiam emergir do processo de readaptação, mesmo sem elas terem se curado dos problemas que as levaram aos afastamentos iniciais. Esse questionamento está atrelado ao pressuposto de tese de que a readaptação poderia ser um momento de reinvenção de si, ou ainda, a partir de James Hillman, que a readaptação possibilitasse um cultivo da alma de modo que elas tivessem um novo olhar sobre suas vidas e pudessem acenar, dessa forma, para outra forma de ser professora, em que o simbólico tivesse guarida. Além disso, a readaptação permitiria que elas olhassem a realidade escolar de outro modo, talvez de maneira mais amplificada, diferente daquela quando ainda estavam em sala de aula. O que encontrei ao longo desta pesquisa empírica e teórica? Das análises das narrativas e do bioconto de cada professora, encontrei a Pedagogia da Observância na sua face tripartida: de Mariana emergiu a Pedagogia das Fendas, de M.C.M., a Pedagogia do Vale-do-Monte e de Antonieta, a Pedagogia das Pedras. Mostro também como cada pedagogia me levou à Pedagogia da Observância e como cada pedagogia pode levar a um *locus* de formação humana, não como um sistema educacional, mas como um modo de enxergar o outro em constante trans-auto-formação. Ressalto

que as pedagogias elencadas não devem ser tomadas como prescrições para um sistema educacional, mas como metáforas para se tentar re-imaginar a imagem do professor e de sua pedagogia.

Durante a análise das narrativas, pude observar que as narrativas das três professoras se aproximavam, em alguns momentos. Era como se estivesse lendo a mesma narrativa. Por exemplo: Mariana disse que a sua "[...] maneira de ser muito sensível, o que para os outros é banal", a afeta muito; M.C.M., mesmo com sua rigidez, diz que "[...] a mesma mão que bate é a mão que agrada [...]" (N1, l. 134-135) e Antonieta, ao relatar as dificuldades de alguns alunos, revela que "[...] eu não sei, por exemplo, chegar à noite, na minha cama e me desligar completamente, como se eu fosse assim, digamos, uma pedra; bem sensível [...]" (N1, l. 260-262). Essa convergência das atitudes delas despertou em mim o sentimento de que eu percorria traços de uma vida e traços de outra. Penso que esse vínculo criado com a escrita do outro é o que diferencia uma pesquisa **sobre** e uma pesquisa **com** o outro. Quando pesquisamos sobre, não somos mais que observadores atentos a uma realidade externa, à escrita de uma vida ou a uma vida escrita. A pesquisa com o outro não é de uma ordem explicada como na pesquisa sobre, mas de uma ordem implicada, em que não somente uma realidade externa é percebida, mas fundamentalmente uma realidade interna é sentida e, de alguma maneira, tornamo-nos cúmplices dela. Não falo mais sobre uma realidade externa que me permite descrever o outro, ou mesmo falar de sua personalidade. Falo de níveis de realidade que emergem de uma pesquisa em que o encontro entre a realidade do pesquisador e do sujeito de pesquisa é inevitável. Neste caso, não há "um pesquisador" e "um sujeito de pesquisa", mas apenas sujeitos com funções diferentes. Para mim, pesquisar com, portanto, é um ato de repatriar vivências e experiências comuns aos que estão envolvidos nessa relação, é de poder trazer ao palco cenas de uma vida - o singular - que compõem a peça sobre a qual se desenrola o fio da vida humana - o plural.

A readaptação chegou à vida dessas professoras sem qualquer aviso. Foi um susto, um baque, como se o destino tivesse feito a pior travessura, travessura esta que as tirou daquele caminho do ser professora. Elas seguiram adiante na readaptação, fizeram e fazem o que podem, dão o seu melhor para mostrar aos outros que são responsáveis e - o mais importante - permanecem sendo

professoras. Aliado ao aspecto dramático de dormir professora e acordar readaptada, enfrentar o preconceito dos colegas foi mais um percalço na vida delas. Se por um lado há professores readaptados que não fazem suas tarefas como deveriam fazer, por outro, há os exemplos de Antonieta, Mariana e M.C.M., de pessoas que mantiveram suas forças, apesar da saúde debilitada em muitas ocasiões, e mostraram aos demais que o compromisso com suas funções estava na ordem do dia. O preconceito mostra a dificuldade de se conceber um sofrimento que não é visível como um problema físico. O olhar que antecipa conceitos de algo que desconhece, não consegue enxergar o sofrimento do outro, como dor, súplica ou mesmo um pedido de socorro. No meu entender, esse olhar perverso, que fatia a realidade em pedaços estanques, não deveria existir entre profissionais que têm como um dos papéis o de ser veículo das ações respeitadas. Mediante as narrativas das professoras (apresentadas no capítulo anterior), foi desvelada a existência de preconceito e indiferença por parte dos colegas. Penso que a indiferença é uma atitude perversa demais, pois se trata de ignorar o sentimento das pessoas que se avizinham, dos colegas que de algum modo estão maculados pela dor e pelo sofrimento. Essa atitude parte tanto de alguns colegas que acham que readaptados não fazem nada ou que estão fingindo estar doentes e da perícia médica ou jurídica, que parece ter como lema a desconfiança. Mesmo a existência de fraudes não justifica um tratamento tão despreocupado com as aflições que acometem professoras e professores. Se há fraudes, a própria necessidade de fraudar para conseguir afastamento já é uma denúncia de que algo não vai bem com aquele profissional. Estamos falando da necessidade de um olhar e de uma escuta atentos.

O que de marcante e convergente têm essas narrativas? Elas se envolvem com os alunos, seja nas histórias de vida que cada um carrega, seja nas questões pedagógicas que visam melhorar o aprendizado desse aluno. Esse envolvimento pode ser visto de várias perspectivas. Em Mariana: o envolvimento do cuidado, entrar na briga para proteger o outro, para salvar o outro de atos maldosos e violentos. Em M.C.M.: envolvimento com o trabalho, para se manter a ordem, para que o aluno cumpra com suas obrigações e para que a escola e seus atores cumpram as responsabilidades assumidas em concurso. Em Antonieta: o envolvimento com a história do outro, com aquilo que traz da vida para a escola. Como se pode ler nas palavras delas:

Mariana

"[...] eu aprendi assim, se eu estou em uma sala, como professora, eu sou responsável por aquela turma; e começavam alunos a brigarem, se pedia para parar, entrava no meio, apanhava junto, porque eles não paravam [...]" (N1, l. 111-114).

M.C.M..

[...] como eu me envolvo demais, eu não posso ficar nessas funções, função de equipe pedagógica, porque quando eu vejo, eu já estou assumindo demais; até aqui mesmo no administrativo (N 2, l. 104-106);

Antonieta

[...] E o fato de atender essas coisas afeta a mim [um menino que foi atendido e que parecia precisar de colo], muito, emocionalmente, eu não saio dali, eu não consigo passar a borracha; vem aquela carga [...] (N1, l. 256-258);

Essas falas retratam a atitude de levar os alunos a aprenderem em comunidade, em parceria. É um conviver. Assim, posso dizer que os três envolvimento são edificadores, pois envolver-se é cuidar do outro (Mariana), trabalhar com o outro (M.C.M..) e escutar o outro (Antonieta). Estamos, portanto, no terreno da alteridade.

Eu havia estabelecido como pressuposto de tese que o próprio processo de readaptação permitia um cultivo da alma, que as levasse a outro modo de ser professora; e também que elas tivessem um olhar diferente sobre a realidade escolar, mas ao me deparar com as realidades apresentadas pelas professoras, notei que algumas vivências se aproximaram do pressuposto e outras não. A readaptação foi - e continua sendo - para essas professoras, um período de reflexão sobre outros caminhos a tomar, de mais qualidade de vida e de conhecer outros aspectos de si mesmas. Porém, Mariana e M.C.M.. não querem mais seguir a carreira de docente, planejam outros caminhos como podemos ver no bioconto. A readaptação, nessas convergências, não representa um lugar de desolamento ou do abandono de um sonho, pelo contrário, é um lugar de mutações, de novas vidas querendo nascer, é lugar que as leva para outro momento da vida, mas ele, em si, não é esse novo lugar. Por isso, no meu entender, o cultivo poderia começar a acontecer, para algumas delas, a partir das reflexões que fizeram no período em que estavam readaptadas, mas ele não se realiza ali, por inteiro. No entanto, a readaptação permitiu que elas tivessem um olhar sobre a educação e sobre a escola

que antes elas não tinham. Esse achado corroborou com parte do pressuposto de tese.

As narrativas celestes convergem com o que disse acima sobre Mariana, Antonieta e M.C.M.. Esse grande manancial de imagens, como os pontos biográficos celestes, está sob o elemento terra, elemento que epifaniza a firmeza, a concretude, o trabalho duro e o senso de realidade. Antonieta, Mariana e M.C.M.. são artesãs e construtoras de novas realidades. Possuem olhar peculiar que enxerga o tempo mais lento, os detalhes nas frestas e a luz tímida que entra pela porta entreaberta. Mariana e Antonieta estão mais para o cuidado e a atenção à interioridade do outro, às artes e à literatura, características de Sol em conjunção com Vênus, Lua em Virgem e Netuno no alto do céu (M.C.M.). M.C.M., mais preocupada com a responsabilidade e as regras cumpridas, características de Sol em Touro, com Marte e Lua em Capricórnio. Mariana tem Lua em conjunção com Marte e M.C.M., Sol com Marte (ambas entraram em brigas para defender alguém, apanhavam se fosse preciso). Essa atitude é característica de Lua em conjunção com Marte (Mariana) e Sol em conjunção com Marte (M.C.M.), um componente heroico presente em ambos os mapas e em ambas as narrativas. As três são muito corretas, cobram-se pelo bem feito, cumprem palavras dadas e não querem parar de trabalhar, conforme as características astrológicas de sua narrativa celeste: Antonieta com Lua em Virgem, conjunção com Saturno e ascendente em Capricórnio; Mariana com Lua em Virgem e M.C.M.. com Lua em Capricórnio em trígono Sol e Touro.

Mariana

“[...] pois sempre fui muito perfeccionista com relação a tudo na minha vida [...]” (N3, l. 772-773);

M.C.M..

“Preciso mostrar que não sou folgada; e que não deixei de ser professora” (N2, l. 228);

Antonieta

“O fato de não mais exercer o ofício de “ser professora” abalou-me profundamente e estar “readaptada” é uma condição que não aprecio, porque minha vontade é estar em sala de aula” (N3, l. 446-449).

É claro para mim que não se trata apenas de uma convergência entre elas, mas de uma convergência com a minha própria narrativa celeste, que apresenta terra como elemento predominante, reforçada pelo Sol em Capricórnio, conjunção

com Saturno. Elas não foram escolhidas pelos seus indicadores astrológicos (signo solar, lunar ou ascendente etc.), por isso, além de uma convergência, também há uma sincronicidade, pois me encontrei com três professoras que tinham algo em comum, tanto nas narrativas produzidas por elas, como na narrativa celeste de cada uma. Mais importante e, posso dizer agora, simbólico, foi o fato de ter anunciado que esta tese seria escrita na perspectiva da noite, naquilo que Durand chamou de Regime Noturno das imagens. Sei que há predomínio da noite, pois como nos ensina o próprio Durand, por meio da estrutura disseminatória, há um predomínio maior de um regime, mas não um domínio total de um regime sobre outro. É como se um ficasse espreitando o outro. Das narrativas de Mariana, M.C.M. e Antonieta, re-imaginadas no bioconto, lanço a ideia de uma Pedagogia da Observância, por meio de três ficções de pedagogias que apresentarão formas de ser professor, para além da readaptação.

Pedagogia das Fendas

A partir das narrativas de Mariana e de seu *Caelum* Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso, foi possível acenar para uma Pedagogia das Fendas que incita a perscrutar essencialidades, buscar mais o ser do que o ter e atrair para nós o que temos de mais íntimo e pessoal, e o de mais profundo e coletivo. É nas fendas oceânicas onde a força elementar é encontrada, é nelas que o ser humano pode buscar guarida para suas utopias, é nelas onde todo desencontro tem um motivo para ser um encontro em outro lugar. Nas fendas, a força elementar se transfigura no poder utópico e reformador da imaginação. Uma pedagogia das fendas pede profundidade das ações, pede sensibilidade diante da dor e do sofrimento humano, por isso, ela também é uma política e uma história. Uma pedagogia das fendas pede que os desejos humanos sejam sempre consolados no calor do ventre, onde as ruínas são aquecidas para serem revigoradas em novos instantes, em semblantes eternos. A imaginação, não como ato solipsista criador, mas como ato de perturbar o instituído, como ato que se engaja na existência para promover mudanças, sobretudo, é um modo de ver a realidade e de conceber um mundo. O trabalho nas fendas não exalta a imaginação como se fosse apenas uma fonte de bons augúrios. A pedagogia das fendas estuda com atenção e cuidado a

produção da imaginação e questiona se os caminhos por ela abertos são nocivos ou não para a convivência humana. Aqui, o rigor da razão se alia à imaginação de modo que ambas possibilitem uma vivência e uma experiência do claro-escuro da vida.

A passagem pelas fendas oceânicas é uma passagem pelo lugar mais sombrio de nossas vidas, e também por isso, o lugar mais espetacular, onde cada face despertada é um desvelar de si. A viagem é uma descida, um mergulho nas mais recônditas imagens, daquelas que parecem pertencer a cada um de nós e daquelas das quais nunca saberíamos a existência. Elas desafiam a nossa fé, fazem romper os nós que nos atam às ideologias, às crenças e aos enganos de si e dos outros. As fendas também trazem o temor do desconhecido, do suspeito e do improvável. Essa imagem da descida (*Schème* da descida) se organiza no regime noturno das imagens, na sua face mística, onde um mundo de acolhimento é criado para inibir o sentimento de angústia diante da morte. Uma pedagogia das fendas pede o conhecimento como fundamento da vida, pede respeito à profundidade do outro, naquilo que ele tem de requinte e mistério. As fendas são passagens para um novo destino. A cada face que se desdobra, no berço das fendas, uma nova trilha é aberta em nossa vida, um novo ângulo é despertado em nossos olhos. Essa pedagogia também pressupõe que, perscrutando as próprias fendas, é possível respeitar as diferenças; quando se conhece os próprios potenciais - nocivos ou não - e quando se vive a própria imagem-trajeto. É essa imagem, encontrada através das fendas, que leva o ser humano ao aconchego do ventre caloroso das fendas, é lá onde cada um de nós se torna escultura de um si. Da mesma forma, é por fendas que a imagem surge na escultura. Não como algo preconcebido na mente do escultor, mas na sensibilidade do artista que sabe seguir os caminhos da matéria preñe de imagens. No mesmo sentido, parece ser o trabalho do professor-educador.

Caminhar por entre as fendas, como é o caso das professoras em estudo, faz-nos conhecer os temores do mundo. Na maioria das vezes, é um caminho feito solitariamente. Está-se só diante das fendas, mas acompanhados por um emaranhado de imagens que nos fornecem as coordenadas da vida como uma belíssima roda dos ventos. É nesse lugar, nas fendas oceânicas, onde a solidão é um espaço que cedemos para que outro participe da nossa trama; por isso, é também um lugar de encontros. Uma pedagogia das fendas mostra que a busca é

individual, mas o encontro se dá, todas as vezes, em uma coletividade. Assim, além de ser uma psicologia, ela é também, fundamentalmente, uma antropologia.

Uma pedagogia das fendas pode dialogar com as faces de luz e sombra que constituem a alma humana, forjando um sentido para a existência. Ajudar uma pessoa a buscar o sentido onde não se pode vê-lo pode ser uma tarefa do educador, ou do cuidador como educador, ou ainda, como aquele “curador das imagens que constituem cada ser humano”, que, por sua vez, se torna um guardião de imagens. Quando escutamos sensivelmente as fendas, compomos um relato que nos concilia com aquelas cenas biográficas da nossa vida que pareciam sem sentido e sem significado. A pedagogia das fendas nos abre para o sentido amoroso e terno que perpassa a solidão e a angústia; o encontro com as dores sentidas e não expressas e com os sonhos postergados; para as ranhuras que nos tecem, nos contornam, nos dão poder ou nos acordam para um novo amanhecer. É desse modo que uma pedagogia das fendas pressupõe um espaço de formação humana onde somos concebidos como esculturas, onde uma vida é movida por imagens simbólicas, possibilitando o cultivo da alma como havia pressuposto anteriormente.

Pedagogia do Vale-do-Monte

Essa pedagogia emerge da força heroica e da face compromissada de M.C.M... Sua força para o trabalho como educadora e como gestora permitiu-me cunhar uma pedagogia que unisse a lucidez da colina com a sensibilidade do vale. Desse modo, a educação, por meio da pedagogia do vale do monte, é feita sobre rios, tendo os professores como barqueiros, os que sabem levar os alunos de um lado ao outro lado do rio, os que conseguem construir mundos de convivência, onde culturas são vividas respeitosamente. É sobre os rios onde reconhecemos a nossa face santa, perversa e assassina, respeitosa ou preconceituosa, e os riscos de uma razão ofuscante.

Em certo momento da história, a razão esteve no alto pedestal do conhecimento, com o objetivo de aclarar as mentes da sociedade das mais terríveis formas de obscurantismo. Foram os seus detentores que alojaram a sua irmã "louca", a imaginação, no porão da humanidade. Nos tempos atuais, essa mesma razão parece ter entrado em crise, visto que suas certezas já não são mais certezas,

suas ordens também são carregadas de desordem, sua clareza é também ofuscada pelo seu excesso de objetividade, sua função de clarear as mentes parece ter refutado outros dons humanos tão necessários na vida como ela própria. A pedagogia das nossas escolas e das nossas universidades ainda vem seguindo, na sua maioria, esses ditames de sua velha mentora, a razão, transvestida com uma indumentária rude e positivista, que ainda valoriza as notas, as médias e as medidas. Parece não haver espaço para uma vida poética, preferem-se os fios grossos de algodão aos fios sensíveis da seda. No entanto, essa mesma pedagogia parece ser alvo da mesma crise que afeta a razão, pois se nem mesmo a razão é digna de certezas, quem dera sua seguidora, a pedagogia. Essa crise exige uma nova pedagogia, que valorize os tesouros da cultura humana que um dia foram rejeitados pelas certezas do óbvio e dos fatos, pela valorização do instrumental cientificista em detrimento da imaginação como produtora da arte e da poética e atormentados pela barbárie, também humana.

A pedagogia do Vale-do-Monte, longe de ser um receituário salvacionista e prescritivo, propõe a olhar o mundo de uma perspectiva onde o vale não existe sem a colina e a colina não existe sem o vale. Ela conclama a razão e a imaginação como fontes do saber humano, por isso é também inclusiva. Procura reconhecer os limites de cada uma, seus erros e seus acertos. Cada uma tem, aos olhos dessa pedagogia, seus traços salvíficos e seus traços perversos. É no vale do monte onde perscrutamos os desejos humanos, seus riscos e tendências. O Vale-do-Monte exige o trabalho duro da colina, do dever e do compromisso, das regras e das leis a serem respeitadas e cumpridas. É de lá onde o vale é visto em sua plenitude, por isso, é de lá que temos condições de escolher: sermos vítima da regra mortal do abismo ou sermos salvo pela sua face poético-sonhadora. As ficções do Vale-do-Monte nos dizem quem somos, mostram-nos as nossas limitações, os nossos talentos e o nosso caráter.

É sobre os rios onde o mais forte se descobre fraco, e o mais fraco se descobre forte; é sobre os rios onde se forma um espaço de formação humana que une os dois lados do desfiladeiro, os dois regimes de imagens que coordenam as produções humanas. É onde Apolo e Dionísio se reconciliam ao toque do caduceu de Hermes que essa reconciliação se faz na travessia de um lado ao outro do desfiladeiro. E essa travessia também pressupõe o cultivo da alma como descoberta

dos múltiplos atores que nos traduzem para o mundo.

Pedagogia das Pedras

Antonieta, a Senhora das Terras Profundas e Celestes, presenteou-me com a bela imagem da tartaruga e mostrou, como apresentei anteriormente no capítulo 5, a importância dos passos lentos para uma vida vivida em plenitude. Foi, fundamentalmente, a partir dessa imagem que pude compreender que os transtornos de uma pressa vulgar, que gera homens e mulheres cujo poder criativo é maculado pelo tempero insosso de um prato sem saber e sem sabor. Pressa que arranca as nossas raízes e nos leva para o nada disforme, sem vida, onde não há tempo para que o caráter seja banhado pelo requinte e pela lisura dos saberes reflexivos. A pedagogia das pedras nos propõe o convívio com o tempo lento das pedras, daquelas velhas-sábias que se fingem de dormentes para não perderem o menor sentido do movimento do mundo. Uma escola em pedras nos impulsiona para a ação reflexiva, quer o essencial e dispensa o excesso, ensina a lidar com a frustração em vez de acariciar as más criações como se fossem dons especiais de um revolucionário nascente. É a pedagogia do olhar lento que transforma a melancolia na sabedoria que aplaca os carrascos do saber bem temperado, que espanta as hordas barulhentas que infestam as redes sociais, muitas delas fontes de fornicação comunicativa. Ela aproxima as pessoas outrora distanciadas pela ligeireza da comunicação virtual, abandona os cumprimentos sem face, recupera o rosto pálido carente do tempero alheio, aquece o corpo exilado na frieza da indiferença, busca um conviver com a diversidade do outro, outrora ignorada pela falta de amorosidade e respeito.

Na pedagogia das pedras, os saberes tradicionais não são ignorados em prol dos saberes contemporâneos. Nela se reconhece o valor dos clássicos e a superficialidade dos que almejam o *best seller*. Diz não à corrida por pontuação; prefere reconhecer cada um em sua individualidade a entregar-se ao valor das notas e dos conceitos, prefere cultivar saberes a estancar na prateleira escritas normóticas. É uma pedagogia que escuta e olha com atenção o corpo em seu sublime "mo-vi-men-to"; é ela que restitui a arte de dar atenção às singularidades que nos fazem ser quem somos e fazem do outro um ser de respeito.

A pedagogia das pedras enfrenta um mundo que corre em busca do bem estar, que foca a felicidade e nega o lado trágico da vida, de uma vida massacrada pela falta de apreço de um tempo que não espera e não acode a quem precisa. É sob a sombra e o colo das pedras que a dor e o choro são permitidos. Em um momento da história em que os prantos são estancados rapidamente pelo espírito que só valoriza o sorriso alargado, as pedras sustentam as lágrimas que se transformam em corredeiras de indignação. Nas pedras, o olhar é ajustado para os detalhes do vagaroso passo da tartaruga que, sob sua abóboda estrelada, recupera o tempo das cartas, das mensagens sem pressa e dos intercâmbios duradouros. O tempo lento está também no céu, nas revoluções dos grandes planetas, no andar imóvel das estrelas, na escuridão que nos cobre em sua magnificência. Se isso é nostalgia de um tempo que não volta mais, então, a nostalgia mora nas pedras, também no céu - nos planetas e nas estrelas -, onde um rosto não é esquecido, as verdades têm ainda suas verdades e onde os tolos se calam em vez de dizerem o que não sabem. A pedagogia das pedras não aceita a imposição do outro, prefere o diálogo à dominação, a educação à barbárie, o extraordinário ao ordinário. É o que faz a diferença em nossas vidas e na vida dos outros. Quando não aceitamos um papel que nos é imposto, de alguma forma, alertamos o outro sobre a importância de mudar o olhar sobre nós. Assim, ou provocamos no outro uma ira obsessiva ou ativamos nele uma forma de enxergar as pessoas pelo que elas querem ser e não por aquilo que ele quer que elas sejam. Ter uma vida extra-ordinária significa nos embrenharmos em nossa própria vida e viver as várias formas de poder-ser sem que os ditames para isso sejam impostos por aqueles que, felizmente, farão pouca diferença na existência de cada um de nós.

É por isso que, na esteira do cultivo da alma e na imagem amplificada do professor, vejo que a lentidão das pedras, nas suas formas arcaicas e de velhas moradoras do mundo, fomenta um *locus* de formação humana onde o professor é um construtor de catedrais, é aquele que reconhece toda grandeza na pequenez de cada ser humano. É o que prefere ensinar com temperança, para que os saberes e os sabores do mundo possam ser degustados em vez de estimular seus alunos somente ao sucesso, à vitória e ao pódio. É aquele que perturba a mente na esperança de que haja um questionamento do próprio caráter. O professor é, na imagem da tartaruga trazida por Antonieta, um carregador de mundos, de sonhos e

de mistérios do porvir.

Em vez de um fim, um sopro em palavras... Penso que a observância, como pedagogia, permite retomarmos a ideia do professor e da professora como perscrutadores das fendas, barqueiros e construtores de catedrais. É a observância que os torna capazes de almar as ruínas - dos valores perdidos, dos corações estancados, dos sonhos não sonhados e de uma vida sem imagens. Essas ruínas acabam sendo soterradas pelo espírito ignorante do poder que não corrói somente a política e os governos, mas a nós próprios, que estamos na escola. Não vamos mudar, recuperar essas ruínas e re-imaginá-las enquanto alguns de nós ainda estivermos nos vendendo ao mesmo sistema que nos atava. A profissão professor é fundante. Fundante porque o professor, além de ser responsável pela construção do conhecimento junto aos seus alunos, também pode ser um coadjuvante para o nascimento do ser que está em cada um de nós; porque é aquele que enxerga em cada aluno um potencial e não mais uma cabeça para ser cheia de saberes sem sabores. O saber só tem sabor quando desperta em nós mudanças que nos levam a observar o mundo e as pessoas naquilo que elas têm de mais legítimo, a sua singularidade. Por isso a Pedagogia da Observância pode ser um ato fundante.

É nesse sentido que a readaptação e todo o mal-estar da escola é, antes de tudo, uma crise de imagem ou ruínas sem imagens. Os vários caminhos da cultura, que podiam ser abertos pela escola e pelos professores, foram sendo fechados em nome de uma ideologia ou de uma forma de pensar. É comum ouvir professores e acadêmicos falarem da importância da diversidade e de reconhecer a escola e a universidade como uma ágora. No entanto, muitos do que defendem esse pensamento, criam seus próprios nichos ideológicos onde o que pensa diferente é visto como um bárbaro - que fala outra língua e vive uma outra cultura; por isso, deve ficar de fora. Cansa esse discurso de que a universidade e a escola sejam um espaço de liberdade onde as diferenças são respeitadas. Está muito longe para que isso seja hegemônico. Talvez o maior desafio da sociedade contemporânea seja essa convivência com a diferença. É lamentável que, em vez de tentarem fazer isso, muitos tentem converter o outro para seu reduto de crenças para, com isso, aplacarem a diferença. Diferença essa que é desafiadora e que nos faz refletir sobre a nossa própria conduta. É por isso que conviver com a diferença é também ser livre, pois diante do outro descobrimos os grilhões que nos prendem e nos enchem

de insatisfação. É diante do outro que a morte se mostra como possibilidade de vida e é diante da morte que dois caminhos se apresentam: o suicídio ou o restabelecimento de si.

E nesse caminho, traçando uma linha que liga a pedagogia da observância a todas as outras pedagogias, entrego-me, no próximo e último capítulo, a uma carta ao leitor impregnada de puro devaneio... Este suscitado pelo tudo que vi, li e senti das narrativas das professoras... para imaginar como o encontro da Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso, da Senhora da Colina e do Vale Fulgurante e da Senhora das Terras Profundas e Celestes constelam uma Pedagogia da Observância.

7 CARTA AO LEITOR SOBRE A PEDAGOGIA DA OBSERVÂNCIA

Quando o destino é tecido nas areias do deserto, eu me encontro com as três senhoras e a Pedagogia da Observância...

A areia do tempo desce os corredores de cristal da ampulheta sem dono e anuncia a chegada de três senhoras a um lugar onde os destinos se cruzam como grãos dessa mesma areia, emaranhados sobre ladrilhos de seda. É o lugar das pedras inteiras e das pedras feitas em miniaturas que, ao serem empurradas pelo vento pujante, transformam-se nas miragens e nos oásis. É um lugar de passagem, onde todos passam, onde todos podem buscar o céu que lhes falta. O deserto implica solidão, faz-nos lembrar do outro que nos falta, coloca-nos na impermanência do tempo e nos torna colheita dos instantes de eternidade. É um lugar de sonho, também do medo e da dúvida, do desespero e da angústia, pois ele, o deserto, desnuda-nos; é lá onde somos despídos de nossas projeções, é onde podemos aprender a não culpar os outros pelas nossas falhas, é onde o outro é um outro e não o que queremos que ele seja. É um local de encontro, de contemplar o semblante alheio em sua permanência, naquilo que ele tem de mais precioso. O deserto é a morada do silêncio, o lugar onde o movimento de suas areias o dota de alma camaleônica. Todas as vezes é diferente, todas as vezes também é constante, mas todas as vezes é deserto. Por isso, é também um "deslugar", onde as nossas ilusões são abandonadas diante do abismo profundo da alma, aberto pela movediça areia dos nossos sonhos. Não havia lugar mais propício para esse encontro de três senhoras pedagogas, onde a areia branca e o céu estrelado pedem somente a observância como ato de viver.

A Senhora da Colina perguntou à Senhora das Grutas Oceânicas qual a razão de estar no deserto, visto que no deserto não há mar. A Senhora das Grutas Oceânicas respondeu:

- Minha amiga, que vive nas colinas e nos vales, nem sempre o deserto é aquilo que pensamos ser; talvez, por aparentar tão inóspito, as pessoas queiram evitá-lo. Porém, como certa vez ouvi de um teólogo do deserto, as pessoas têm seu próprio deserto a atravessar⁸⁷, e é por isso que acredito que estamos as três aqui reunidas. Será mesmo que não vemos o oceano no deserto? Nossa vida não é tão

⁸⁷ Referência ao teólogo de tradição hesicasta Jean Yves Leloup. Ver: LELOUP, Jean-Yves. **Deserto, desertos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

longa assim para vermos a terra se transformar, para ver a terra sumir e a água brotar, para ver a colina se tornar colina das profundezas quando coberta por aquele oceano que invade nossas vidas inesperadamente. Da mesma forma, parece não ter havido florestas, mas o nosso pequeno tempo sobre este chão não nos permite dizer se esta areia não foi aquela folha outrora carregada pelo vento, e aquela pedra não foi um dia aqueles galhos e troncos que fizeram da árvore uma pontífice até o céu. Não nos é permitido lançar dúvidas sobre o deserto, o que ele foi ou o que ele é. Minha eterna amiga, a nós é solicitado viver o deserto, como ele é, como nós somos nele. Aqui, o único espaço aberto é para a ausência e a presença, e uma acode a outra no seu ventre ao menor desejo e à menor súplica. É no deserto onde nos lembramos do nosso bosque, daquele que nos faz perdermos de nós mesmos, aquele que nos faz nos desvencilharmos e nos desmembrarmos do instituído iconoclasmo. O tempo no deserto é o tempo da perda, do distanciamento de si; tempo de podar as vanglórias, arriar as bandeiras do nosso perverso angelismo, tempo de se banhar nas fendas e de se aquecer nas grutas. Grande Senhora da Colina, ainda questiona a razão de estarmos aqui?

- Em nenhum momento duvidei da necessidade de sua presença aqui nesta terra de sóis e estrelas, nesta terra onde a colina é também transeunte e onde o vale nasce a cada novo arrebol dos ventos. O deserto também é uma gruta, é o lugar de guarida, onde a noite e o dia são variações do mesmo céu, onde o fosso aberto pela miragem de areias nos empurra para descida, como se estivéssemos caminhando para a morte. Agora sinto como você; o deserto nos abre para aquele amor, o amor que faz com que as essencialidades comunguem suas solidões, como numa dança das almas. E a ausência e a presença são duas solidões que se encontram, da mesma forma que o galho seco encontra a seiva perdida. Entendo, agora, que o deserto é um mar de encontros, das solidões. Como você disse, ele nos convida a nos perdermos de nós mesmos, a nos distanciarmos de nossas ilusões e a fazermos restar na memória o dia em que fomos muitos de tão pouco que éramos. Estar aqui é estar propenso a confiar nas miragens em detrimento dos oásis.

- Desculpe interromper, Senhora da Colina.

- Esteja à vontade entre nós, Senhora das Terras Profundas e Celestes. O que tem a nos dizer sobre esse encontro, num lugar que aparentava ser escasso de vida?

- Conheço bem os chãos e também as abóbodas. Tanto o céu como a terra são lugares que pedem para nós nos perdermos; no entanto, também nos oferecem descobertas. O que seria da vida se não fosse preenchida pelas faltas? O que seria de nós se não tivéssemos as entrelinhas para poder descobrir as faces que se escondem e por isso nos dão os mais belos encontros? O céu também é um deserto. É onde se constela o destino que nos mergulha inteiramente nos instantes da vida, naqueles mesmos onde sentimos que a vida é plena, por isso é Presença, onde sentimos que a vida é fugaz, por isso ela também é Ausência, como lembrou bem nossa amiga das grutas. Como diz o poeta da profundidade⁸⁸, "o próprio destino é como um amplo e admirável tecido em que dedos de infinita ternura conduzem cada fio, colocando-se entre os demais, fixando-o a cem outros que o sustentam". As constelações no céu são formas de destino, são receptáculos de memória; o céu é local de origem e também de fim. Muitos, ao me perguntarem qual o destino que o céu lhes reserva, eu sempre respondo: inverta sua questão e se pergunte "o que você reserva ao céu?". O destino, portanto, sai de dentro de nós em vez de bater à nossa porta. Não é por acaso que nos encontramos no deserto, lugar onde os destinos se cruzam na forma de grãos de areia e de onde se avista o céu como a morada mais próxima dos nossos sonhos. É aqui onde podemos fugir, como disse nossa amiga das fendas; é aqui onde o "perder de si" é um deleite e não o tormento de uma vida sem sentido. É, como vocês disseram, um lugar de encontros, mas também um lugar onde se encontra aquela estrela que outrora partiu para brilhar naqueles cantos distantes de sua constelação.

- Como é bom ouvir alguém que conhece as profundezas da terra e do céu. Como vocês sabem, vejo os sonhos nascerem nas grutas, nos ventres fincados na terra; às vezes me pergunto se o céu também tem grutas? O céu também tem abismos?

- A fala de vocês me despertou algo que parece fundamental para compreender o que a observância dos instantes nos reserva. Eu sinto viver entre vocês duas; o vale contém a profundidade das grutas, por isso é também um ventre. Como gosto de dizer, tudo vale no vale da alma. A colina contém a terra profunda que nos leva para mais perto do céu. Talvez seja na colina onde as grutas celestes

⁸⁸ Referência à RILKE. Ver: Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. IN: _____. Cartas a um jovem poeta; a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. 18ª ed. São Paulo: 1992, p. 3.

possam ser experienciadas, parece ser no vale onde o abismo se transforma em berço. A colina e o vale são lugares de elos, onde a vida e a morte nos levam a contemplar o todo, lugar onde moram as possibilidades. E que lição temos desse abismo da vida e da morte senão sermos sós em nossas singelas moradas de um tempo que nos despe dos orgulhos e das falsas idiosincrasias, nos revela a nossa ausência e a nossa presença? Porém, lembremos, há presença na ausência; é quando o Sol se furta de sua glória que o azul negro do céu se despe em sua exuberância. É o areal do tempo escorrendo pelas bordas da ampulheta que nos desafia a cada instante de vida.

- Tem razão, a colina e o vale são elos. E o deserto? O que significa, para nós, estarmos aqui? Perguntou a senhora das Grutas à Senhora das Terras Profundas e Celestes.

- Respondo a vocês: é na observância da profundidade da terra e do céu, como eu mesma pude ver como senhora desses lugares, que sentimos a mesma tortura de um ser humano sob os escombros dos desmandos e das indiferenças. É a observância que faz com que toquemos a nossa própria solidão. A solidão que nos desvencilha das ilusões que impomos aos outros e a nós mesmos. A solidão é o verdadeiro templo da ausência e da presença; é na solidão que nos protegemos dos vendedores de ilusões, é onde reconhecemos a morte para cumprirmos os instantes que nos afligem e também nos enchem de paz. Respondendo mais diretamente a você, senhora das grutas, sim, o céu também tem suas grutas e seus abismos. E é pela intimidade que temos com ele que nos permite conhecer sua grandeza. Ele é também sede do sonho primordial, da mesma forma que a pedra é sede da resistência primordial. Uma pedagogia da observância, como nós três pudemos supor, ensina-nos o valor do pertencimento, onde ausência faz sumir as falas hipócritas e a presença faz angariar o sustento para o bom pensamento. Ambas nos permitem, portanto, viver em si e em comunhão com a legitimidade do outro. A observância nos ensina que o valor das coisas se encontra na permanência de um lugar em nós. E as grutas e os abismos são primordiais, por isso também estão no céu, assim como em nossos corações.

- Então, também posso me considerar uma guardiã do céu ou daquilo que nele permanece profundo. Ah! Se não fosse o deserto... quão rasa seria nossa existência; quão apagados seriam os nossos rastros; quão finos e frágeis seriam os

nossos laços para com o outro. Ah! Se não fosse o deserto, pois é ele que nos revela a legitimidade das imagens que nos conduzem. Agora entendo a razão desse encontro e a razão da observância. É para valer a aliança e a cumplicidade para com a verdade alheia. Não é para sugar sua alma, mas para devolver sentido a alguém que quase perdeu a vida. É renunciar ser dono de alguém, é renunciar o desejo de converter o outro às nossas ilusões, aos nossos desejos e à nossa fé. Sem presunção e sem a vanglória que domina os fracos de caráter, sinto-me o anjo que habita em cada lugar de areias tramadas. Por isso, no deserto, também se chega ao *opus* e à revelação de que cada areia carrega um fio de nossa abundância e de nossa miserabilidade.

- Somos a figura do *angelus observator*, disse a Senhora das Terras Profundas e Celestes.

- Sim - respondeu a Senhora da Colina, e prosseguiu a Senhora das Terras Profundas e Celestes - Somos o anjo que se atém às frações milimétricas do tempo, que abriga o passado e o futuro como promessas do presente. O anjo que, somado ao *angelus novus*, revira a história em busca das memórias maculadas pelo sangue da barbárie humana. Revira o passado diante da presença de um presente que ainda não acabou, porque o ser humano ainda vive e, com ele, vive sua história. Assume a perversidade e a santidade como faces humanas e não vê no passado a existência de uma sem a outra. Nenhum passado mordaz pode ser curado sem o reconhecimento de que essas faces estão em nós e nos outros. Nenhum ato perverso pode ser redimido sem que nos curvemos diante dessas memórias de dor e sofrimento.

- E só agora percebo a razão de tamanho incômodo que sentia quando, do alto da colina, observava as nuances do vale. É uma sensação de encantamento e ao mesmo tempo de insatisfação, como se estivesse prestes a regurgitar o indesejável. Sentada com vocês, entre os grãos do destino, sinto que apenas somos quando em comunhão, somente somos quando habitados pelo meu destino cruzado ao destino alheio. Sim, agora vejo como o deserto desfaz as nossas certezas, como ele nos provoca o retorno para lugares onde nunca estivemos e onde nunca quisemos estar: na dor do outro.

Isso também é uma pedagogia da observância - exclamaram em refrão único a Senhora das Terras Profundas e Celestes e a Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso.

- Sim - respondeu Senhora da Colina.

- O Sol se guardou no horizonte, resta-nos a noite que chega de remanso – alerta a senhora da Colina.

- Antes de seguirmos para outro rumo e cumprirmos o nosso destino - prossegue a senhora das terras profundas -, preciso dizer que a observância também se faz do céu, daquela poética que nos une aqui neste momento. Só se chega ao *Caelum* no ritmo da observância. E o *Caelum* é a resposta para nossa existência. E a pedagogia que nos faz chegar até ele é a Observância, e sua escola é a da Margem. Parece ser a observância um questionamento sobre como prosseguir no caminho de modo que a alma e suas imagens sejam o "quem" e "o quê" nos abrigam.

É na observância, no momento em que a solidão nos obriga a nos despir das obrigações dos outros, no momento em que entendemos a nossa condição humana diante da ausência e da presença, é que o cultivo da alma se mostra realizado. É quando o herói não se esquece de que, para alcançar as luzes do firmamento, terá antes que percorrer as águas escuras do fundo da terra. No deserto, a consciência e a inconsciência vivem juntas sem que uma tenha que se reduzir a outra. O dia se faz noite, sem que seus antagonismos tenham que ceder aos desejos dos espíritos mais arredios às diferenças.

- É assim que narramos a vida - disse a Senhora das Grutas Oceânicas e do Ventre Caloroso.

- É assim que somos narrados pela vida - disse a Senhora da Colina e do Vale Fulgurante.

E assim, sob a sombra da árvore de cedro, as três senhoras se entreolharam e se perguntaram quase que instantaneamente.

- Afinal, qual destino seguiremos?

No mesmo instante, o vento sussurrou em forma de exortação:

- Libertem as crianças, os homens e as mulheres da jaula que um dia os reduziu ao nada e devolvam-lhes os sonhos que a eles pertencem e dos quais

nunca deveriam ter sido privados. E que permitam que eles façam, assim como vocês, das ruínas, sua mais nova morada e seu mais novo *Caelum*.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação**. O sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2008.

ARAÚJO, Miguel Almir Lira de. **Os sentidos da sensibilidade**. Sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008, **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. (Coleção Os Pensadores)

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação do movimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. Ensaio sobre as imagens da intimidade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. Ensaio sobre a imaginação das forças. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. 2. ed. Campinas: Verus, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas 1). p. 213-240.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252. (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 117-122. (Obras Escolhidas v. 1).

BÍBLIA de Jerusalém. 9. imp. São Paulo: Paulus, 2000.

BRETON, André. Manifesto do surrealismo. In: _____. **Manifestos do surrealismo**. Rio de Janeiro: Nau, 2001. p. 13-64.

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira. **Abolicionismo escolar**: reflexão a partir do adoecimento e da deserção dos professores. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Psicologia e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

CAMPBELL, Joseph. **Isto é tu**. Redimensionando a metáfora religiosa. São Paulo: Landy, 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p.21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 48-59.

CREMA, Roberto; LELOUP, Jean-Yves; WEIL, Pierre. **Normose**. A patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003.

CREMA, Roberto. **Pedagogia iniciática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

CYRULNIK, Boris. **Autobiografia de um espantalho**. Histórias de resiliência: o retorno à vida. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DEMETRIO, Duccio. **Era uma vez... A minha vida!** A autobiografia como método terapêutico. Loures: Lusociência, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DURAND, Gilbert. L'âme tigrée. Les pluriels de psyché. Paris: Denoël, 1980.

DURAND, Gilbert. **De la mitocrítica al mitoanálisis**. Figuras míticas y aspectos de la obra. Barcelona: Anthropos, 1993.

DURAND, Gilbert. Microcosmo e macrocosmo: moradas do céu e moradas do homem. In: _____. **A Fé do sapateiro**. Brasília: UnB, 1995. p. 209-231.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **Mitos y sociedades**. introducción a la mitodología. Buenos Aires: Biblos, 2003.

DURAND, Gilbert. **Ciência do homem e tradição**. O novo espírito antropológico. São Paulo: TRIOM, 2008.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

ESTRESSE na escola. Editoriais. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1710201001.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

FERREIRA, Leda Leal. **Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil**. Relatório final do projeto "condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil". Abril de 2010. Disponível em: <<http://www.fasul.edu.br/portal/app/webroot/files/links/Seguran%C3%A7a%20Trabalho/Rela%C3%A7%C3%B5estrabalho.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FERRERA *et al.* Influência dos hábitos de uso de voz, ingestão de líquido, mastigação e sono na ocorrência de cansaço ao falar, rouquidão e garganta seca em professores. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/influencia_.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

FRANZ, Marie-Louise von. O processo de individuação. In: JUNG, Carl. **O homem e seus símbolos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 158-229.

FREITAS, Claudia Regina; CRUZ, Roberto Moraes. Saúde e trabalho docente. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO A INTEGRAÇÃO DE CADEIAS PRODUTIVAS COM A ABORDAGEM DA MANUFATURA SUSTENTÁVEL, 28, **Anais...** Rio de Janeiro, 13 a 16 de outubro de 2008, p.1-15. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_10776.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

GARAGALZA, Luis. **La interpretación de los símbolos**. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual. Barcelona: Anthropos, 1990.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; FERREIRA, Léslie Piccolotto; PASSOS, Maria Consuêlo. Histórias que fazem sentidos: as determinações das alterações vocais do professor. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/historias_que_fazem_sentido.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GIORDANO, Rose; ANDRADE, César. (Con)figurações do mal-estar docente na Amazônia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/con_figuracoes_mal_estar.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 49-62, 1 sem./2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Vigilância - punição e depredação escolar. Uberlândia, **Revista Educação e Filosofia**, v. 1, n. 2, p. 69-75, jan./jun.1987.

HILLMAN, James. **O mito da análise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HILLMAN, James. **Encarando os deuses**. São Paulo: Cultrix, 1992.

HILLMAN, James. A função sentimento. In: FRANZ, Marie Louise von; HILLMAN, James. **A tipologia de Jung**. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 107-215.

HILLMAN, James. **O código do ser**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997a.

HILLMAN, James. **Acerca de la astrologia**. Palestra proferida em 10 de fevereiro de 1997b. Disponível em: <<http://www.astroworld.es/acerca-de-la-astrologia/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

HILLMAN, James. Picos e vales: a distinção alma/espírito como base para as diferenças entre psicoterapia e disciplina espiritual. In: _____. **O livro do puer**. Ensaios sobre o arquétipo do puer aeternus. São Paulo: Paulus, 1998. p. 202-233.

HILLMAN, James. **Re-vento a psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

HILLMAN, James. **Ficções que curam**. Psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler. Campinas: Verus, 2010b.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas: Verus, 2010c.

HILLMAN, James. **Psicologia alquímica**. Petrópolis: Vozes, 2011

HILLMAN, James. **O sonho e o mundo das trevas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HILLMAN, Laurence. Astrologia arquetípica. Uma introdução. **Cadernos Junguianos**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 104-111, set. 2013.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: 2009.

JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1990.

JARDIM, Renata; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Recomendações preventivas para disfonia amparadas em um inquérito epidemiológico. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1. Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/recom_preventivas.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2013.

JESUS, Saúl Neves. Novas perspectivas para o bem-estar docente. Entrevista cedida à Paula Oliveira de Sá. **Informação em Revista**, PUCRS, Porto Alegre, ano XXVI, n. 113, p. 24-25, mar./abr. 2003. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/revista/pdf/0113.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997 (Obras Completas 8/3).

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e alquimia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. (Obras Completas 12).

JUNG, Carl Gustav. **Estudos alquímicos**. Petrópolis: Vozes, 2002 (Obras Completas 13).

JUNG, Carl G. **A natureza da psique**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011 (Obras Completas 8/2).

JUNG, Cal G. **Psicologia do inconsciente**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 (Obras Completas 7/1).

JUNG, Carl G. **O eu e o inconsciente**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 (Obras Completas 7/2).

KUREK, Deonir Luís. **Ensaio sobre a dor na docência**. 2009. 169 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

LELOUP, Jean-Yves. **Deserto, desertos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

MACHADO, Cristina Amorim. **A falência dos modelos normativos de filosofia da ciência** – a astrologia como um estudo de caso. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo, Zouk, 2003.

MATURANA, Humberto; REZEPKA Sima Nisis. **Formação humana e capacitação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAY, Rollo. **O homem a procura de si mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 121-123.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MOORE, Thomas. **O self original** - meditações: vivendo com o paradoxo e a originalidade. Campinas: Verus, 2004.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 63-75, 1 sem./2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO (Sindicato dos Professores), 2007b (Livreto).

PANIKKAR, Raimon. Símbolo y simbolización. La diferencia simbólica. Para una lectura intercultural del símbolo. In: ORTIZ-OSÉS, Andrés et al. **Arquétipos y símbolos colectivos**. Círculo de Eranos I. Barcelona: Antrhopos Editorial, 2004. p. 383-423.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Governo. Sistema Estadual de Legislação. **Lei 15.308/2006**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=698&indice=2&totalRegistros=384&anoSpan=2013&anoSelecionado=2006&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Governo. Sistema Estadual de Legislação. **Decreto 6805/2012**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=83277&indice=3&totalRegistros=241&anoSpan=2013&anoSelecionado=2012&mesSelecionado=12&isPaginado=true>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. O professor adoecido entre o absenteísmo e o presenteísmo. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008, **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho docente numa perspectiva de mal-estar. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. 1999. 167 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

PROFISSIONAIS de saúde sofrem de esgotamento profissional. **Diário Popular**, Pelotas, ano 122, n. 272, p. 2-3, 7 e 8 jun. 2012.

PROFESSOR da rede estadual de SP falta 27 dias por ano. 04/04/2013 Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2013/04/04/professor-da-rede-estadual-de-sp-falta-27-dias-por-ano.htm#comentarios>. Acesso em: 05 maio 2013.

RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. IN: _____. **Cartas a um jovem poeta; a canção de amor e de morte do porta estandarte Cristóvão Rilke**. 18. ed. São Paulo: 1992.

SANCHEZ-TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 51-56, dez. 98. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a05.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre., v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2757/2104>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

SARDELLO, Robert. **No mundo com alma**. Repensando a vida moderna. São Paulo: Ágora, 1997.

SILVA, Nara Eloy Machado da et al. Trabalho docente e saúde em uma instituição de ensino superior da Bahia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/trab_doce_nte_e_saude.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Soc.**, Campinas, 2011, v.32, n.117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 out. 2013.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan José M.; SANTOS, Bettina Steren. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3562/2787>>. Acesso em: 26 maio 2008.

TSE, Lao. **Tao teh king**. O livro da vida e da virtude. São Paulo: Isis, 2003 (Edição bilingue, português-chinês).

UENO, Cristina Sayuri. **Um estudo sobre a saúde do professor a partir da perspectiva da sociologia sensível de Michel Maffesoli**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2006.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Constituição das doenças da docência (Docenças)**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-6700--Int.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

ANEXOS

Narrativas de Mariana

Narrativa oral - ocorrida em 12 de dezembro de 2012

J. Celorio: bom, Regina, vou te chamar de Regina? (da sala onde estávamos, era possível ouvir os alunos jogando na quadra). Bom, eu vou iniciar com uma pergunta e você faz o relato: como você se sente nesse processo de readaptação?

Prof.^a Regina: Ah, hoje, faz três anos que estou afastada de sala de aula, quer dizer, definitivo, agora melhorou, **mas o processo de readaptação foi complicado porque mexe com toda a tua vida**; no caso, **eu dediquei a vida a estudar para professora... aí, de repente... é um corte**; como você não vai mais ser apta a fazer aquilo; eu tive que trabalhar com psicólogo, **tive que trabalhar muito o meu eu**, aceitar e **ver o que eu queria, continuar ficando doente ou ganhar uma qualidade de vida**; mas eu penso assim, que hoje, eu vejo que estou melhor, eu estou com saúde... eu estou conseguindo resolver outros trabalhos aqui na escola, no que for preciso; mexer com computador, faço essa parte e... tenho tempo de serviço para me aposentar, mas não tenho idade suficiente e **estou pagando pedágio até completar 50 anos. Minha voz desaparecia em sala de aula e ficava afastada**, muitas vezes era laringite, tomava medicamentos e curava a garganta, mas a voz não voltava. Procurei vários médicos e métodos para curar a afonia, mas constatei que era emocional, muitos anos após, quando descobri que era **depressão** e a minha psiquiatra começou a relacionar um fato com outro.

J.Celorio: Afônica?

Prof.^a Regina: afônica, totalmente, ia atrás do médico até em São Paulo, olhavam e falavam: está inflamado; tomava um monte de remédio, aí voltava: ah, está normal; só que as cordas vocais não voltavam ao normal; aí comecei a perceber que era emocional, porque daí todo mundo falava que era doença grave e, nesse mesmo período, meu pai teve câncer de garganta; só que o meu problema de garganta começou antes do dele... nesse meio período, ele teve que tirar toda essa parte [mostrando a garganta]; aí foi agravando mais porque todo mundo ficava: ai, você tem... mui amigas, não é!... as minhas licenças são todas assim, no começo, não era nem, no caso, psicológico, nada, **porque eu sempre me dei bem como professora, adorava**; comecei com dezesseis anos, não era registrada, trabalhei

34 com criança, comecei numa escola particular, fiquei nove anos dando aula numa
35 matéria que não era nem da minha em que eu sou formada... logo em seguida eu
36 entrei no Estado, tive uma escola; **eu trabalhava sessenta horas, de manhã, de**
37 **tarde e de noite, dei conta, mas comecei a notar que o meu corpo não reagia e**
38 **começou esse problema de voz, voz , voz;** na época, eu achava que era
39 problema na garganta, de falar alto, de ter que forçar a voz; os alunos reclamavam
40 muito, que minha voz era muito baixinha, e eu tinha que aumentar a voz; eu achava
41 que era isso; eu procurei vários especialistas, e eles: está normal; a inflamação
42 curou, mas não volta [a voz], por que, o que está acontecendo? Nesse meio tempo,
43 eu tive depressão mesmo; **acontecimentos, assim, família, de perdas,**
44 **começaram a surgir e eu entrei em depressão,** mas eu não liguei que isso afetava
45 a minha vida; a depressão era outra parte da minha vida; com o meu trabalho,
46 continuei dando aula normal, só saía por causa da garganta mesmo; fui tentar pegar
47 meu segundo padrão, eu passei como pedagoga, quando eles levantaram a minha
48 ficha, eles viram que eu não podia; eu era afastada para ser professora para pegar
49 outro cargo;

50 J. Celorio: Você tinha um padrão?

51 Prof.^a Regina: já tinha um, me afastei, fiz para pedagoga porque também sou
52 supervisora e não pude pegar e também na época de pegar o padrão, comecei a ter
53 crises de depressão mesmo, **ficava um mês jogada na cama, vomitando;** eu
54 desenvolvo anorexia nervosa; não posso com cheiro, ver comida, nem pessoas, é
55 uma coisa assim absurda; comecei a procurar, vi que não estava normal, **chorava**
56 **demais, tinha medo de tudo,** fui procurar um especialista; me deu uma crise muito
57 violenta em São Paulo, não parava de vomitar, diarreia; minha prima percebeu: você
58 está com alguma coisa e me levou primeiro ao psiquiatra e ele já iniciou o
59 tratamento, me passou aqui para Londrina; iniciei o tratamento porque sabia que
60 alguma coisa não estava legal; eu penso de um jeito e estou agindo de outro;
61 paralelo ao meu emprego, mesmo assim eu achava que não afetava, eu ia, dava
62 aula, os remédios davam um pouquinho de sono, me afastava até o remédio fazer
63 efeito, mas eu continuei no meu ritmo, só que chegou em um ponto em que as crises
64 foram ficando violentas; aí teve que aumentar demais os medicamentos, sono
65 demais e eu desenvolvi esse processo de não querer comer; a médica tinha que
66 pedir para a minha mãe me sedar para dar comida na minha boca, dormindo; **eu**

67 **não podia ver comida, cheiro, telefone, barulho, nada, ficava no quarto**
68 **separado; até descobrir que...** quando o remédio faz efeito, que é um mês,
69 começa a melhorar, mas, nesse meio tempo, até você descobrir o que você tem ...é
70 **como se fossem duas pessoas: uma racional e outra que é emocional, que não**
71 **é você; então é muito estranho, mas eu fui trabalhar, fiz dois anos de terapia,**
72 **ela me ensinou a lidar com a doença;** é uma coisa que mais para frente você pode
73 parar, inclusive eu parei duas vezes com o medicamento; na última vez que eu
74 parei, foi logo quando eu me casei, em 2005, parei para engravidar, e veio uma crise
75 violenta.

76 J. Celorio: há quanto tempo você estava tomando?

77 Prof.^a Regina: já faz dezoito anos; comecei com um tanto, parei, fiquei bem, daí
78 aconteceram outras coisas, voltei, consegui ficar assim, na faixa de dois anos sem,
79 aconteceram outros fatos, voltava; logo depois que eu casei, ela falou: vamos ver se
80 o seu corpo produz agora elementos químicos, que não vai precisar de remédios;
81 mas foi ao contrário; eu não tinha motivo para ter crises, nenhuma, estava super
82 feliz, mudei para cá, foi na época em que eu mudei para Maringá, e acabei ficando
83 um mês de novo; e fui proibida até de engravidar, poderia ter meu filho, mas ele ser
84 dependente de remédios; tive que trabalhar todo aquele processo novamente de... e
85 agora? Arrisco ter um filho, para ter problema ou não? Isso mexe muito e nesse
86 meio tempo eu vim parar aqui, nessa escola; eu morava em uma cidade
87 pequenininha, onde eu conhecia todo mundo, sabia pai de quem era; consegui
88 abandonar totalmente, e nesse meio tempo... **fui criada de uma maneira muito**
89 **rígida, ou era cobrada educação?** Eu, nesse processo de vinte e poucos anos, **eu**
90 **notei que teve uma mudança muito drástica nessa parte de educação** e, que
91 **quando eu cheguei aqui para dar aula eu me senti uma palhaça**, eu queria
92 ensinar, ninguém queria aprender... Eu, **como eu vim de outra cidade, eu ficava**
93 **com as piores turmas; eu ficava à noite e comecei a observar: os alunos**
94 **vinham para traficar, para quebrar a escola, para receber bolsa família**, e eu
95 falava, eu não quero isso, então eu entrava para ter aula, e tinha a moçada, ninguém
96 olhava para o quadro, ficavam olhando para janela, trocando assim, e você tinha que
97 fingir que não estava vendo; isso começou a mexer muito com o meu emocional,
98 **mas me formei para dar aula; no fim tinha que dar nota, passar aluno; comecei**
99 **a entrar em choque com aquilo; eu me formei, para que será? Eu fui ficando**

100 **muito mal, mal, mal e tentando me adaptar a essa nova rotina** porque eu
101 trabalhava em escola particular onde se cobrava, não que eu não saiba que hoje
102 também... está todo envolvido essa parte de educação... está todo ainda... **nós**
103 **estamos ainda numa coisa muito arcaica enquanto os alunos estão atenados**
104 **com outra era.** Para mim foi um choque saber que eu ia ter que enfrentar, mas eu,
105 minha cabeça não, eu não aceitei, **fingir que está vendo e não está vendo, fingir**
106 **que dá aula e não dá aula; passavam [os alunos] e não sabiam nem ler e nem**
107 **escrever e comecei a ficar mal, mal, mal e eu não tinha vontade de vir para**
108 **escola, eu levantava, já chorava, começava a chorar; vinha, dava minhas aulas,**
109 **mas ninguém prestava atenção, ninguém...** ainda foi na época dessa TV aqui
110 [fazendo referência à TV Pen-drive]; nos primeiros dias, que começou a funcionar,
111 teve um pouquinho mais de atenção, mas **eu percebi que os alunos não querem**
112 **aprender e fui me frustrando; eles querem passar, não querem aprender; é**
113 **outra cultura.** Eu dava aula à tarde para as quintas séries; **eu aprendi assim, se**
114 **eu estou em uma sala, como professora, eu sou responsável por aquela turma;**
115 **e começavam alunos a brigar, se pedia para parar, entrava no meio, apanhava**
116 **junto, porque eles não paravam, e falavam não entra, deixa bater;** mas não cabe
117 dentro do que aprendi, criança de 10 anos, criança briga, sendo que eu sou
118 responsável pela sala; eu deixar um quebrar o outro; de dois levantarem e socarem
119 um só, e você ficar parada, **e eu comecei a entrar dentro e apanhar junto, até**
120 **chegar alguém para acudir; não aceito e ainda continuo não aceitando esse**
121 **tipo de história, de fingir que não está vendo, porque se eu sou responsável**
122 **por uma turma, eu tenho que dar aula, sendo responsável por aquele**
123 **momento, eu tenho que cuidar;** começaram a falar para mim: não, finge que não
124 vê; e isso... não sei... não aceito, de maneira alguma; comecei, fui para terapia, ela
125 falou, ou você entra no esquema... falei, mas eu não aceito, porque eu me formei
126 para ser educadora e eu não consigo desempenhar essa parte, **eu não sei fingir;** aí
127 comecei a ter problema de, desse corredor aqui, para vir aqui hoje, meu Deus;
128 **batia o sinal, na hora de entrar, eram chutes nos corredores, você tinha que**
129 **abrir as portas, era chute nas pernas, entravam batendo, aí eu comecei a**
130 **desmaiar, sentir fraqueza;** a hora em que eu estava aqui - ininteligível - começava
131 a suar, a transpirar, a ter crises; uma coisa no meu corpo que não está legal; vai
132 procurar um médico, até que chegou à conclusão de que era **síndrome do pânico;**

133 e eu comecei a notar que na minha vida social eu também não consigo ficar em
134 lugares com muitas pessoa se movimentando e com barulho; evito, pois passo mal,
135 tenho tontura. **Tenho pavor do corredor da escola**, onde eu passava mal, quando
136 ia entrar em sala. **Foi bem nessa sala que eles quebraram tudo**: uma vez eles
137 arreventaram tudo, apagaram a luz, arreventaram tudo e fiquei de costas e depois
138 daquele dia eu não consegui mais... então, esta sala aqui, me dá um pouco de ...

139 **[nesse momento um grupo de "alunos" que estava no pátio começou a gritar e**
140 **a chutar, portas (?)]**

141 J. Celorio: quer sair?

142 Prof.^a Regina: não, não.

143 J. Celorio: fique tranquila, a gente pode sair.

144 Prof.^a Regina: não, não... qualquer barulho - ininteligível - porque é muito violento,
145 não, nem tanto os alunos - ininteligível - não está tendo aula. [neste dia da
146 entrevista não estava tendo aula, estava tendo recuperação para os alunos que
147 estavam com nota baixa e jogos para os demais alunos].

148 J. Celorio: tem gente de fora?

149 Prof.^a Regina: bomba, pedra, - ininteligível [?] - é muita violência; não sei de onde
150 está surgindo uma violência tão grande assim; e **a intenção deles é destruir**; -
151 ininteligível - não têm educação, eles não têm respeito; não que eu não concorde,
152 cadê a família - ininteligível - foram coisas que eu fui... entrando em conflito comigo
153 mesma; nessa parte de sair, de perder a voz, tudo, eu fui para a terapia novamente;
154 ela foi questionando: será que você não está perdendo a voz porque seu corpo está
155 ficando doente e você não está conseguindo expressar, não está conseguindo falar
156 não, você não está conseguindo colocar suas emoções, e foi constatado também
157 que eu tenho cordas vocais pequenas, eu estava com uma alergia terrível, a tudo,
158 hoje eu fiz um tratamento, de asma; me dava crise de asma; **passei a ter medo de**
159 **gente, multidão, inclusive eu evito lugares com muita gente**; saio, vou com meu
160 esposo, mas ele tem que estar por perto, **eu tenho que me sentir um pouco mais**
161 **protegida**; se eu for ao shopping, se lota demais, ela [médica?] me ensinou a baixar
162 a cabeça e pedir para alguém me tirar de lá; é isso o que eu faço; até aqui na
163 escola, quando está muito tumulto para sair, e eu vejo que não consigo, eu abaixo a
164 cabeça e alguém me tira; se eu levanto, some a vista, desmaio, a sensação é
165 horrível; só até você chegar à conclusão de que tem que parar de exercer sua

166 função, aí tem uma série de complicações; falei, **vou deixar de dar aula; ser outra**
167 **coisa, aí vem a idade; eu estudei, fiz duas faculdades, eu me dediquei, dias e**
168 **noites, fiz cursos, onde tinha curso eu ia fazer, para me formar, e agora?** Fui
169 até ver outro ramo, mas tem a questão da idade; começar outro emprego; você entra
170 em conflito, mas eu trabalhei bem na terapia a questão, **eu tenho essa doença, que**
171 **é depressão**, que é uma depressão, que não é que eu fico chorando! Tomando
172 remédio, eu fico bem, mas **eu tenho que ter um tempo para mim**; eu não sei... a
173 psiquiatra, a médica, que eu fiz tratamento, ela falou, assim, que o meu organismo, a
174 **minha maneira de ser muito sensível, o que para os outros é banal, me afeta;**
175 **eu tenho um dom artístico, eu pinto, eu aprecio a arte**, aprecio tudo o que é
176 cultura e acho que isso já causa uma certa sensibilidade, maior; **meu sonho era ser**
177 **mãe, uma das coisas que me levou à depressão. Perdi um filho com aborto**
178 **espontâneo**, mas me culpei, pois fiquei muito nervosa na época, **quando o pai da**
179 **criança me deixou e não contei para nenhuma pessoa amiga ou da família. Tive**
180 **vergonha e tentei reagir sozinha**, e neste processo acabei perdendo a criança e
181 não procurei ajuda médica, só tempos depois. **A minha depressão começou com**
182 **essa grande perda. Passei dez anos da minha vida cuidando de pessoas**
183 **doentes na família, a maior parte de câncer e seguido de morte. Isto incluiu**
184 **avós, tia e pai. (Isto financeiramente e pessoalmente)**. Quando comecei a ter
185 crises fortes de depressão, tive que pagar todas as consultas particulares e um
186 plano de saúde para quando ia internada, pois não conseguia ficar junto de pessoas
187 diferentes, tinha diarreias e vômitos o tempo todo; por um mês, até o remédio
188 começar a fazer efeito. **Trabalhei muito, mas investi tudo que ganhava em me**
189 **curar; hoje, com 47 anos, não tenho nada material (casa, carro...)**. **Eu aceitei**
190 **que eu não posso dar aula**, eu sei de outras coisas, que eu já contribuí mais de
191 vinte anos, estou com vinte e sete anos de Estado, estou com quarenta e sete,
192 tenho três ainda; **mas eu me adaptei a mim, eu fui muito bem recebida pelos**
193 **colegas; eles me conhecem; agora eu tenho prazer de vir para a escola, eu**
194 **tenho medo dos alunos**, é uma coisa que ficou, **uma coisa que eu amava,**
195 **passou a ser um terror para mim, mas é medo desse tumulto; eu sou amorosa,**
196 **adoro crianças; quando eu realmente tive que fazer a opção, não posso ter**
197 **filho, isso mexeu muito**, também, eu aceitei, aceitei porque tinha o problema da
198 idade, o problema emocional devido sair a criança dependente de remédio e com

199 algum problema; já tinha mais de quarenta; eu e meu esposo optamos por não ter,
200 mesmo assim tentamos para ver se acontecia, mas não aconteceu; fui descobrir que
201 eu estava com quase câncer de útero, oito miomas, tive que tirar o útero de
202 emergência; esse é um trabalho que eu tento que fazer direito, de aceitação, hoje
203 não me afeta mais; eu amo criança independente disso, **amei, trabalhei a vida**
204 **inteira com criança, desde os dezesseis anos, cuidei do meu irmão, cuidei de**
205 **sobrinho, cuidei de primo, então, essa parte materna, assim, de ser mãe, foi**
206 **resolvida, está resolvida, mas a questão de não desempenhar a função é difícil,**
207 acho que esse ano, **eu estou vendo minhas amigas ficarem doentes, todo**
208 **mundo não aguenta mais; geral;** na cidade onde eu morava, minhas amigas, que
209 nunca tiveram problemas de saúde, estão tendo; **estão tendo problemas**
210 **psicológicos, de todo mundo ter que tomar remédio, fluoxetina para aguentar,**
211 **é estresse, alergia que aparece do nada.** Estou notando que isso é um estresse,
212 porque a gente não está conseguindo alcançar; até onde os alunos estão querendo
213 ir; o que a gente tem que conhecer, **o que a gente tem que transformar?** Agora eu
214 parei... vejo a minha área, que é ciências, fiz um trabalho, **não quero voltar, não**
215 **sinto vontade de voltar;** até dois anos atrás, quando me pediram: você quer
216 readaptar mesmo?... porque antes eu voltava para sala, eu voltava - ininteligível [?] -
217 **hoje eu estou em uma qualidade de vida,** porque eu fui fazer um tratamento para
218 asma, alergia, não tenho mais gripe, nada; com ventiladores, essas coisas, que
219 antes afetava... **Eu faço parte do que precisa: Regina digita isso, faço**
220 **documentação, faço a parte de alunos; todos os alunos que estudam aqui, já**
221 **está tudo digitado deles, tudo já certinho para que o professor possa anotar; o**
222 **que me pedirem, eu faço,** trabalho dentro do limite, porque eu me readaptei em
223 trinta horas, porque eu tomo remédio fortíssimo e eu tenho sono; tomo de manhã,
224 tomo uma dosagem de remédio que teria que ser tomada à noite, mas o meu corpo
225 reage ao contrário, então eu fico elétrica, fico acelerada, de manhã eu estou apta
226 para fazer qualquer coisa, vai chegando meio-dia, onze e meia... eu vou perdendo
227 um pouco da concentração, se eu estou na minha casa, eu tenho que deitar e
228 dormir; se eu estou aqui, tomo café para aguentar; eu fiz meu horário de uma forma
229 que não me deixe doente, que eu consiga trabalhar; poderia me readaptar em 40
230 horas, que eu sempre tinha aula extraordinária, mas eu falei, não... venho um dia de
231 manhã; outro, o dia inteiro... nesse período, eu consigo; hoje, que vou embora, às

232 vezes eu nem quero almoçar, eu tenho que deitar e dormir; a força volta... **ou se eu**
233 **ficar muito tempo, dois ou três dias sem esse sono pesado, de deitar e dormir,**
234 **relaxar, eu começo a chorar, não sei por que eu estou chorando,** dor de cabeça,
235 muito forte; e não são pensamentos, hoje eu aprendi a trabalhar pensamentos, hoje
236 eu sou mais otimista, eu sou, em casa, mais racional, não tanto emocional, eu sei
237 que tem essa parte minha emocional que pesa muito; meu esposo me ajuda muito,
238 ele bate o olho em mim e diz assim: vai dormir; o sono para mim é essencial, ele
239 repara as minhas forças porque **eu tenho o metabolismo muito acelerado, eu era**
240 **dez quilos mais magra, eu como muito bem, me alimento bem, mas eu perco**
241 **energia muito fácil e faço atividade física; comecei a fazer pilates... eram**
242 **costas, ombro, o nervosismo, travava tudo.** E hoje comecei a gostar do pilates,
243 faço duas vezes por semana; não conseguia antes fazer muita atividade física
244 porque perdia muito peso, muita coisa, ficava mal e isso me afetou... - ininteligível [?]
245 vou lá, faço a minha aula de pilates; **eu tive que aceitar o meu corpo como ele é e**
246 **dar um tempo para ele, e isso só consegui na readaptação, fugindo daquilo**
247 **que me deixava doente...você brigar com uma coisa que está ficando cada dia**
248 **pior.** Eu não sei se é exagero meu... eu converso com todo mundo e todo mundo vê
249 a mesma coisa, só que as pessoas superam, **e eu não consigo aceitar essa falta**
250 **de educação... resolvem por filho no mundo e você é que tem que cuidar; tem**
251 **que vir para a escola...** a gente vê caso de aluno - ininteligível [?] e eu, como
252 professora, eu não aceitava isso dentro da minha sala, não aceitava, você vai
253 procurar uma solução, ninguém tem; então eu acho que está faltando um empenho
254 geral de ver o que está errado na educação e onde a gente pode consertar; porque
255 eu estou há mais de vinte anos, **eu conseguia antes dar aula, lógico, mas tinha**
256 **esse apoio dos pais e agora... a escola... a escola também não aguenta, só vê**
257 **professor doente, todo dia faltam dois, três, com estafa, com labirintite;** aqui
258 mesmo, na semana passada, que estava tendo final [deve ser de jogo?] eram
259 quatro, cinco atestados de professores com labirintite, que é um dos sintomas que
260 está atacando mais, depressão, emocionais, de saúde, de alergia, que aparece do
261 nada - ininteligível [?] **só que eu noto que cada um tem uma maneira de agir,**
262 **muitos falam, não, não, chego em casa, eu deixo os problemas; eu chegava em**
263 **casa, eu abria a boca e chorava porque eu não conseguia resolver;** daí eu
264 comecei a entrar em contradição; eu chegava e falavam assim: mas eu deixei o... o

265 **fulano apanhou, dois baterem nele, eu não conseguia fazer nada, então eu me**
266 **culpava.** Tem coisa que me afeta muito, me choco e tem outra que não, mas
267 quando eu começo a ficar mal, eu preciso dar um tempo para mim, parar, começar a
268 trabalhar com o meu próprio eu mesmo; mas eu tive que pagar, custou muito caro
269 esse tratamento, praticamente o que tinha, eu dava nas sessões de terapia.

270 J. Celorio: com a psiquiatra?

271 Prof.^a Regina: com a psiquiatra, porque, no caso, é tudo particular; hoje em dia eu
272 trabalho, mas eu gastei muito, tenho que pagar o plano de saúde; eu vou até o
273 psiquiatra aqui do SAS a cada seis meses, eu vou todo mês pegar só remédio;
274 quando eu vejo que eu não estou conseguindo controlar, eu tenho que pagar
275 particular, são R\$200,00, R\$300,00 a hora; e pago a UNIMED, porque caso eu
276 viesse a ficar internada, eu não consigo ficar junto com outra pessoa, tem que ser
277 alguém da família; o remédio que o governo oferece é o que dá efeitos colaterais
278 imensos; eu começo a tremer, você não consegue trabalhar; eu prefiro comprar um
279 com que eu já me adaptei, dá esse sono, mas não dá esse efeito colateral em
280 excesso; é para onde vai simplesmente tudo, metade do seu salário; **a minha**
281 **frustração é que trabalhei, me dediquei muito e não consegui muita coisa, não**
282 **tenho casa própria, porque eu gastei com família, gastei com saúde, gastei,**
283 **mas também não reclamo, uma hora eu vou ter;** mas é, é a maneira como as
284 pessoas veem você também, **eles acham que você está fazendo corpo mole;**
285 **trabalhei aqui, trabalhei em outra escola, eu achei que aqui, é lógico, no**
286 **começo as pessoas têm esse olhar, mas eles conseguiram ver que eu tinha**
287 **esse problema, começaram a ver as minhas crises aqui e compreender;** então
288 aqui eu consegui formar amigos, que entendem a minha posição; tentei ir para
289 outras escolas, **e sofria aquele preconceito, preconceito mesmo; a pessoa olha**
290 **para você: - mas você não tem nada.** Estou com uma amiga, uma servente,
291 readaptada, readaptada não, afastada por depressão, ela fala: Regina, só quem
292 passa que sabe; **não tem vontade de levantar do lugar, você tem que lutar, lutar,**
293 **cada dia é uma vitória, para você sair do lugar, para você fazer o seu trabalho,**
294 **para você executar uma tarefa de casa, porque é uma doença, uma doença**
295 **ingrata, uma doença que eu sei que eu vou ter para o resto da vida;** são altos e
296 baixos; na semana já estava num nível de estresse, peguei três dias; preciso tomar
297 meus remédios e ficar em casa; me afastei, fiquei em ordem e voltei; e isso antes

298 não, levava um mês, com aquela função, eu tenho que fazer, eu tenho que fazer;
299 então o meu serviço hoje, **eu dou conta, faço bem feito, tudo o que eu vou fazer,**
300 **faço bem feito, procuro ajudar, a única coisa que eu não consigo é vir dar um**
301 **recado dentro da sala de aula ou entrar nesse corredor;** sabe, é uma coisa que
302 até a médica pediu para eu tentar, eu tento, mas eu passo mal; se tivesse aluno, eu
303 jamais; já tentei vir, mas é um desgaste... eu não sei... alguma coisa lá dentro que
304 ficou marcado. **Na minha adolescência, eu fui uma pessoa que ia muito a festas,**
305 **eu ia a shows, nunca perdia nada...** conseguia ficar; hoje eu vou em festa se for
306 família; se tiver muita gente, já fujo; e encontrei um marido que me compreende, que
307 sabe... bate o olho em mim e vê até onde eu posso; se eu falo, não estou legal, não
308 quero, entende; se tem uma festa aqui na escola, sendo no período da noite, eu não
309 fico, **vai dando cinco horas [17h00], vou embora... eu não saio mais à noite; eu**
310 **tenho que estar em casa; se eu estiver aqui, eu começo a ficar afobada; eu**
311 **tenho que ir embora;** eu faço direito meu horário para as cinco horas eu chegar em
312 casa, porque é o que eu aguento; **e é um bairro perigoso, bandidos, se enfrenta**
313 **eles, jogam bomba; semana passada era guerra de ovo aqui;** - ininteligível [?] **é**
314 **pedra, é bomba, eu perdi a audição desse ouvido** [direito] sabe, você está dando
315 aula... agora eles colocaram essas telas, era vidro quebrado, pedra atingindo
316 crianças; se atingisse uma criança na sua frente, qual a tua reação? **Nesse dia**
317 **mesmo que eu estava nessa sala, em outra, eles quebraram tudo, eu fiquei**
318 **parada...** a sorte que eu consegui levantar e ficar ali no corredor; **eu tentava gritar,**
319 **pedir socorro e não conseguia, não saía a voz, não saía nada,** até que alguém
320 ouviu o barulho e veio... veio polícia, tudo; eu nervosa, porque eu tremo, uma por
321 causa dos medicamentos, outra por causa do nervosismo, um aluno falou assim:
322 professora, está nervosa, por que? Sabe, ainda tirando sarro na sua cara; -
323 ininteligível [?] então **para mim a readaptação foi boa; acho que tudo vem na**
324 **hora certa, eu hoje quero me aposentar, mas não sei, eu trabalho desde os**
325 **meus dezesseis anos; vou ver alguma coisa na parte de arte, pintura, eu**
326 **costuro, bordo, pinto, faço outras coisas, faço crochê, ou parte de**
327 **computação;** eu dei um período para trabalhar, para continuar, porque eu **não**
328 **quero... eu não consigo me ver parada totalmente, fico de férias, não vejo a**
329 **hora de trabalhar na escola;** é complicado, mas... eu não sei o que acontece, se é
330 só comigo, porque eu fico me perguntando, como os outros aguentam? Mas eu vejo

331 assim, se isto está acontecendo do lado, a pessoa vê, está assim; eu não sou assim,
332 **se tem uma pessoa passando mal perto de mim, eu tenho que estar ajudando,**
333 **eu tenho que estar lá; ali na escola mesmo, quando acontece alguma briga,**
334 **alguma coisa, eles já falam: Regina fica aqui, porque se eu for lá, eu pego a**
335 **pessoa e já corro ali no posto,** eu já fiz isso duas, três vezes , de pegar aluno, que
336 está desmaiado, **eu tenho esse impulso, de, se der briga, eu vou atrás, vou**
337 **defender o mais fraco;** não sei se é a minha personalidade, ou o que; eu tenho que
338 evitar esse tipo de tumulto, me faz mal também, **porque eu tenho até força para**
339 **ajudar na hora, mas depois acaba comigo.** Aqui em Maringá, que onde eu moro
340 há seis anos, eu descobri que era mais emocional, porque lá onde eu morava,
341 porque eu conhecia, eu dominava, chamava o pai e resolvia; sei que hoje está difícil
342 lá. **Mas aqui eu me deparei com outra realidade; escola de periferia; você liga**
343 **em um telefone, não existe, você chama um pai, não existe, você chama o**
344 **conselho tutelar, faz o que você quiser; essa realidade de faz o que você**
345 **quiser com criança e adolescente não consigo aceitar;** isso não, acho que cada
346 um tem que... pôs no mundo, tem que cuidar; tem que ser responsável; eu encaro a
347 escola para você passar conteúdo, você ensinar o aluno, não a parte dos pais, eles
348 já têm que vir com uma preparação: **você tem que ensinar para ele, mostrar as**
349 **transformações da vida, como começou, os conteúdos;** você falando... fica
350 quieto, é bolinha na tua cara, eles não têm respeito, não querem aprender, e mal
351 sabem escrever o nome; e essa cobrança que tem em cima de "tem que passar
352 aluno" está refletindo já; nós não temos qualificação mais, no trabalho poucos se
353 interessam, muito poucos saem daqui querendo alguma coisa da vida; têm emprego;
354 eu trabalhei com Ensino Médio, eu falava assim: gente, Maringá tem oferta de
355 emprego: eh, professora, tem jeito de ganhar dinheiro mais fácil; ... essas coisas
356 assim, eu não aceito; não que eu não aceite, assim, **ou eu vou transformar, brigar,**
357 **como eu tentei e fiquei doente, não consegui, porque eu acho que é uma coisa**
358 **que tem que reunir toda a sociedade, toda a comunidade para dar um jeito na**
359 **educação,** ou , não sei onde vai parar; hoje, readaptada, eu me sinto bem, eu estou
360 melhor, não tenho vontade nenhuma da época em que eu dava aula, mas dava aula
361 mesmo; trabalhei em colégio particular, eu dava conta do conteúdo, cobrava, tinha
362 retorno, meus alunos se tornaram médicos, engenheiros, sabe, hoje eu os encontro:
363 **professora, obrigada, aquela satisfação, e isso se perdeu, eu nem me sinto**

364 **mais professora; eu vejo a minha parte, só atualidade, para mim, mas pra**
365 **ensinar, eu perdi totalmente a vontade...**

366

367 J. Celorio: quer falar mais alguma coisa?

368 Prof.^a Regina: não, que eu me lembre; é um questionamento, geral, diário; eu aqui,
369 **estou longe da família**, eu fiquei longe dos amigos, eu tenho amigos aqui, -
370 ininteligível [?] **meu esposo, no começo, ele me deu força para voltar, para**
371 **tentar reverter, você quis, você trabalhou, no fim ele mesmo acabou vendo**
372 **que, ou eu não saía ou eu ia acabar com a minha vida, porque meu casamento**
373 **já estava detonando, porque eu só chorava, doente, doente, doente, vinha dar**
374 **aula doente, terminava a aula doente, saía daqui frustrada**, uma falta de... não
375 sei nem que termo usar... esperança? Não, **eu tenho ainda esperança de que vai**
376 **resolver**, tenho, mas eu não estarei lá, nessa empreitada, que eu não consegui;
377 então essa é uma frustração; **eu tenho esperança de que alguém ainda vai**
378 **mobilizar a comunidade**, os pais, a educação, **para achar um meio de**
379 **transformar essa educação**, para resolver, ou o nosso sistema de educação...
380 vamos supor, os alunos, só quem realmente se empenha, gosta de estudar que vai,
381 inteligível - você não consegue motivar, você não consegue, não sei como explicar;
382 foi uma frustração muito grande; **eu estou saindo do magistério, estou esperando**
383 **que venha uma geração que consiga mudar isso, porque eu não consegui**; eu
384 não fiz PDE, não fiz mais nada; - ininteligível [?] mas não o meu sonho de ver a
385 escola transformada; faço outras coisas e tive que aceitar **que a readaptação é**
386 **isso, ou você faz ou você fica dentro de casa aposentada**; mas **eu consigo**
387 **escrever alguma coisa, consigo fazer um documento, eu consigo por ordem**,
388 porque a função de pedagoga hoje é também apagar incêndio; ela não consegue
389 sentar e fazer um documento; é briga daqui, briga dali, um invadiu lá, outro invadiu
390 aqui, e tem que ter cinco, seis para dar jeito; e na hora que tem de sentar para fazer
391 essa parte de documento, o prazo já acabou; então eu me sinto assim, pelo menos,
392 eu consigo fazer, ajudar a organizar, a fazer essas fichas, faço relatórios para
393 encaminhar para o conselho tutelar, bolsa família, pego os livros, conto, faço cálculo
394 certinho, se não veio, mando os nomes... obrigação é ter oitenta e cinco por cento
395 de frequência, - ininteligível [?] pelo menos eu acho que estou fazendo a coisa certa,
396 eu não estou brincando, entre aspas, porque eu falo assim, para as diretoras, eu

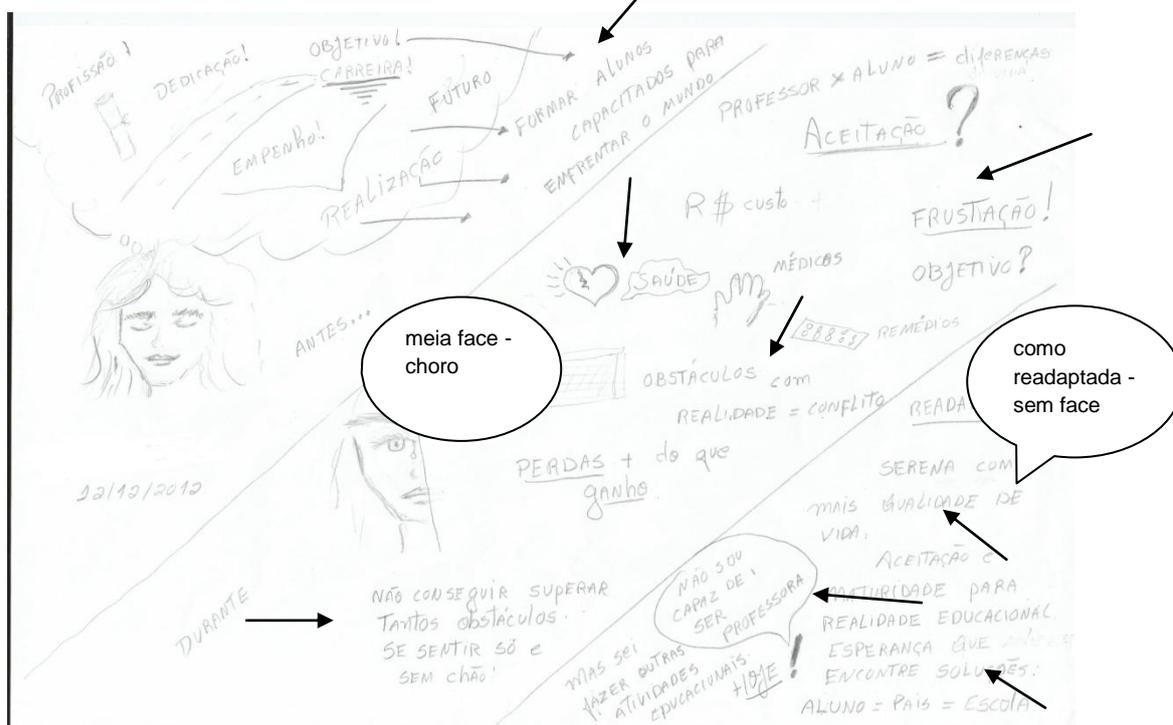
397 faço; ano passado, eu ficava com o FICA, que é aquele que traz o aluno para a
398 escola, até julho em mandei duzentos e poucos alunos, porque a lei fala assim, se o
399 aluno tiver cinco faltas seguidas ou sete consecutivas você já tem que informar a
400 escola e a escola informar o conselho tutelar; primeiro, você liga porque seu filho
401 não está vindo, faz um relatório; duzentos e poucos alunos de mil; daí o conselho
402 tutelar começou a achar ruim; não... eu falei, se for para fingir eu não quero mais; -
403 ininteligível [?] eu não sei brincar que o aluno está vindo; o bolsa família, pelo
404 menos, eu pego, eu calculo, faço nota, cálculo por cálculo, são duzentos e poucos
405 alunos também; mando lá, vem o pai para saber...- ininteligível - ; **eu gosto de fazer**
406 **as coisas certas; eu acho que eu me sinto muito responsável, desde a minha**
407 **infância, a responsabilidade foi muito grande, foi cobrada muito de mim, de**
408 **fazer tudo certo, e eu não sei brincar de fazer as coisas erradas; não é nem**
409 **brincar, acho que não deve fazer as coisas erradas.** Eu fui diretora da escola, da
410 minha própria escola, sei que você não agrada todo mundo, agrada um... e isso de
411 entrar em confronto comigo mesmo. Ininteligível [?] - **Eu sou sensível para muita**
412 **coisa; hoje eu me sinto forte para resolver muitas questões; essa questão**
413 **mesmo de não ser mãe, essa questão de não conseguir nada, é uma coisa que**
414 **eu resolvi, e que eu já sei, não posso mesmo; não fico mais com aquela**
415 **choradeira; é um passo bem grande que você tem que enfrentar,**
416 **principalmente preconceito, preconceito dos colegas, porque eles acham que**
417 **você está fingindo;** ninguém está na tua pele pra saber; julgar o outro é difícil; **têm**
418 **alguns que me olham com aquele olhar crítico de: Ah, você está fingindo;** mas
419 eu aí aprendi a conviver; para que eu tenho que dar satisfação; **eu não estou**
420 **dando aula, mas o período em que eu fico aqui na escola, eu procuro fazer,**
421 **não brincar, não fico brincando, procuro dar o máximo de mim até me**
422 **aposentar; eu acho que a parte pior é o preconceito mesmo,** que a pessoa está
423 quase morrendo, morrendo de doente, de não saber o que fazer; é difícil; eu hoje
424 sou readaptada; você tem depressão? [fazendo referência a si mesma] Hoje você
425 olha para mim, eu sou assim, mas há alguns anos atrás você olhava, você falava,
426 ela era internada aqui, era olheira, era choro, não conseguia comer, vivia doente,
427 doente, doente, de uma doença assim - ininteligível [?] **fui uma boa professora -**
428 ininteligível [?] eu acho que sim, **ensinei muito, muito, os meus alunos, que eu**
429 **encontro hoje, eles falam, obrigado professora, aprendi muito biologia, com**

430 **você ou ciências, com você; ajudei muitos alunos a se encontrar**, fiz a minha
 431 parte; mas eu torço para que alguém, que vem agora da nova geração, venha mais
 432 preparado para enfrentar, **e que tenha alguma forma de transformar** isso, porque
 433 eu não consegui, **mas eu tenho esperança de que alguém transforme** –
 434 ininteligível [?].

435

436

437 **Narrativa pictórica - entregue em 12 de dezembro de 2012**



438

439

440 **Narrativa escrita - de 02 de julho de 2014**

441 Sou uma professora Estadual readaptada de função, atualmente; vou relatar
 442 minha experiência durante este processo: como era anterior ao adoecimento,
 443 durante o adoecimento e no processo de readaptação. Para isto tenho que voltar um
 444 pouco ao passado...

445 O desafio começa na escolha da profissão, **pois identificar a própria**
 446 **vocação não é tarefa simples e nem sempre o talento que temos é a profissão**
 447 **com que sonhamos trabalhar**. Assim, começar a vida de adulto: O que vamos
 448 fazer? Quando será a hora de ter vida própria, sem depender dos pais, ganhar
 449 dinheiro e ter como desafio se sustentar e realizar alguns sonhos. Fui uma criança
 450 criada dentro de princípios de educação, onde **a regra a seguir era respeito**,

451 **honestidade e caráter**; a atitude que era considerada errada, pelos mais velhos da
452 família, era punida com rigor. **Apanhei, fiquei de castigo** (muitas vezes nem sabia
453 por que), mas não fui a única criança daquela época a ter esta **educação rígida**.

454 **Cresci já sabendo que tinha dois talentos, o 1º a parte artística: desenho,**
455 **pintura (autodidata) e grande admiradora de obras de arte em geral, como**
456 **teatro, cinema, músicas e outros. O segundo talento era de ser professora,**
457 **pois adorava cuidar de crianças e admirava muito o trabalho de minha mãe,**
458 **avós e tia, todas com a mesma profissão.**

459 Com 16 anos, já tinha completado o Ensino Médio, com dois diplomas, o de
460 magistério, que fazia de manhã e o de Técnico em Contabilidade, que fazia à noite.
461 Assim que terminei, fui contratada para trabalhar como ajudante de sala de pré-
462 escola, **amei a sensação de ter meu próprio dinheiro, que era bem pouco, mas**
463 **era fruto do meu trabalho.** Desejava fazer faculdade de artes plásticas, onde eu iria
464 ter oportunidade de ver tudo relacionado à arte, mas, nesta época, o curso só era
465 oferecido nas grandes capitais e era pago, condições que minha família não tinha,
466 pois tinha uma irmã mais velha (com seus sonhos também) e um irmão que acabara
467 de nascer. Optei pela área de Ciências Biológicas, que também fazia parte das
468 minhas paixões e que havia faculdade perto da minha cidade. Conversei com minha
469 mãe e a mesma aconselhou que poderia realizar meu sonho mais tarde, quando
470 tivesse já um trabalho e mais idade para morar numa cidade grande. Fiz o curso de
471 Ciências Biológicas, com habilitação em Biologia e Química e em seguida **inicie** **o**
472 **curso de Pedagogia, que iria complementar meus estudos na área da**
473 **Educação e ter uma carreira que iria capacitar meus alunos para enfrentar o**
474 **mundo, este já era meu ideal e estava amando ser professora.** Em 1990, já
475 terminava minha Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior, primeira
476 turma a concluir, da faculdade que cursava. Paralelo aos estudos, continuei
477 lecionando nos períodos da manhã e tarde, com aulas particulares; já comecei como
478 CLT do Estado e fui chamada para lecionar a disciplina de Educação Artística numa
479 escola particular, para substituir uma professora por um mês, mas acabei ficando 6
480 anos, pois gostavam do meu empenho, mesmo sem ter faculdade de Artes;
481 considerava isto uma grande realização pessoal.

482 Minha vida em família até a adolescência foi marcada por alguns fatos bons e
483 outros ruins, os bons, que tinha muitos amigos na cidade e vivi experiências

484 fascinantes de brincar na rua, no chão batido, de subir em árvores, criatividade
485 aflorada para inventar muitas brincadeiras, **e em casa adorava sentar no chão e**
486 **desenhar e pintar; era uma ótima aluna, era uma criança introspectiva, tímida e**
487 **acanhada. As ruínas me deixaram com resquícios de medo e angústia, uma vez**
488 **que tinha uma sensibilidade aflorada. Meu pai era alcoólatra, amava demais ele**
489 **e saía para procurá-lo e buscá-lo em bares**, ou caído na rua, nunca foi um pai
490 agressivo, mas tinha o vício da bebida, que tornava as brigas em casa constantes,
491 batia uma insegurança muito grande, quando minha mãe falava que ia se separar
492 dele, pois a família do meu pai era toda separada, os irmãos foram criados
493 separados por famílias diferentes, pois minha avó foi internada numa clínica
494 psiquiátrica e passou a maior parte do tempo lá. Outra coisa que detestava era
495 encontro em família, reuniões, onde todos tios, primos e parentes se encontravam e
496 que sempre acabavam em brigas, discussões e sempre era um motivo a mais para
497 meu pai voltar a beber, (ele tentava parar, por semanas ou meses). **Era uma criança**
498 **tímida, introspectiva e com muito medo do Inferno, palavra usada com**
499 **frequência para punir as crianças e colocar-lhes medo.**

500 **Meu objetivo maior era terminar os estudos, ser professora, achar um**
501 **grande amor, casar, ter filhos e construir minha família, dentro do princípio**
502 **Cristão, com amor e paz de espírito.** Nunca esperei pela riqueza, mas pelo
503 trabalho honesto e suficiente para ter conforto e proporcionar uma boa educação
504 para meus filhos.

505 Tinha um namorado na época, mas havia confronto de opiniões entre nós, eu
506 queria estudar e trabalhar e ele não queria que eu estudasse; minha mãe me
507 aconselhava muito (que filha dela só saía de casa com uma profissão, pois ela tinha
508 sofrido muito em terminar os estudos já casada e com filhos e meu pai que pensava
509 assim também, e passamos muitas necessidades financeiras antes dela enfrentar e
510 sair para trabalhar e estudar). **Mas me deparei com a dor da traição do meu**
511 **namorado com minha melhor amiga, chorei, sofri, mas sobrevivi e resolvi**
512 **deixar de lado o amor por um período e dediquei minha vida somente aos**
513 **estudos e trabalho.** Estudei muito para passar em concursos do estado; passava,
514 só que a sorte não estava do meu lado, eram chamadas uma ou duas pessoas e
515 minha classificação era sempre sexto ou sétimo lugar, com isto ficava na expectativa
516 de ser chamada, mas venciam o prazo do concurso e eram feitos outros; passei em

517 todos que fiz, mas só tive a sorte de ser chamada muito tempo depois, mas era
518 professora CLT do estado, o que não me garantia se ia ter aula no próximo ano, por
519 isso garantia aulas na escola particular e na minha escolinha, trabalhando três
520 períodos.

521 Durante minha vida profissional, procurei fazer o melhor que pude, estudei
522 muito, pesquisei, fiz cursos de qualificações onde tinha. Lecionei até aulas de outras
523 disciplinas que não eram minha especialidade, como História, Geografia,
524 Matemática, Educação Artística; estudava a matéria e enfrentava o desafio. **Eu e**
525 **minha irmã montamos uma escola infantil na nossa cidade nesta mesma**
526 **época, mas depois ela casou e me deixou sozinha com mais este desafio.**

527 Minha vida profissional estava bem, comparada com de outras amigas que
528 tinham invertido os papéis, como minha mãe previra e ganhava um bom dinheiro,
529 mas fui da geração que enfrentou a Economia Brasileira com mudanças radicais que
530 envolviam dinheiro, como os Planos de troca de moeda Cruzeiro, Cruzado, Cruzado
531 Novo, Cruzeiro de novo, Cruzeiro Real até chegar no Real, que vivemos atualmente.
532 Foram épocas de incertezas, pois para comprar alguma coisa tínhamos que sair com
533 a calculadora na mão, porque a inflação no País era um caos, não sabia quanto
534 ganhávamos e muito menos quanto iríamos gastar no dia seguinte. Para não vender
535 a escolinha que tinha montado, guardava dinheiro que ganhava lecionando no
536 Estado e na escola Particular, para garantir o pagamento das minhas funcionárias,
537 pois muitos pais de alunos deixavam de pagar a mensalidade no dia certo e às
538 vezes nem pagavam, devido à economia maluca e caótica que pairava sobre o País.
539 Não sabia até quando íamos ter a escola funcionando. Época difícil, aguentei a
540 situação em corda bamba por nove anos.

541 Foram anos de dedicação à profissão, a escola exige muito do professor com
542 excesso de burocracia (provas para preparar, para corrigir, fichas avaliativas
543 mensais, bimestrais etc., etc.). **Era uma professora comprometida e responsável,**
544 **nunca entreguei atrasado aquilo que esperavam de mim, me dedicava**
545 **plenamente a tudo que era cobrado.**

546 **Esqueci da minha vida afetiva, tinha que retomar meu sonho de ter**
547 **minha vida familiar, meu lar.** Mas agora o obstáculo maior era confiar novamente
548 em outro homem para amar e iniciar uma vida amorosa, pois até então só saía nas
549 férias, viajava, conhecia outros lugares, outras pessoas, mas sempre tinha a

550 distância e o tempo marcante entre os relacionamentos e eu também tinha muito
551 receio de conhecer pessoas de fora que não tinham referência. Na minha cidade,
552 não queria namorar ninguém depois da traição que vivi.

553 De um momento para outro a nossa vida muda! Estamos em mudança
554 constante, de um segundo para outro perdemos pessoas importantes na nossa vida
555 e estas mudanças do ciclo da vida são das mais variadas que se pode imaginar;
556 umas para melhor, outras para pior. O que acontece quando somos confrontados
557 com estas mudanças e nada podemos fazer para impedir? Sofremos, aprendemos e
558 continuamos a vida e assim foi o que aconteceu...

559 A minha vida profissional já estava bem estruturada, era professora efetiva do
560 estado e ainda tinha mais dois empregos, mas vivi muitas atribuições na família e
561 pessoal.

562 Um grande amor me tirou da rotina de só trabalhar, conheci um primo de
563 terceiro grau que me fez ter esperança de sonhar outra vez em constituir uma
564 família, pouco tempo, distância, mas estava pronta para encarar todos os desafios,
565 uma nova sensação de confiança e amor voltou a tomar conta de mim, queria estar
566 perto, os finais de semana passava dentro de um ônibus para encontrar com meu
567 amor, pois o trabalho dele era de 12 por 36 horas, então eu me movimentava mais
568 para encontrá-lo. Quando estávamos juntos, tudo dava certo, mas quando voltava
569 para minha cidade e nos falávamos por telefone, a conversa tomava sempre o rumo
570 de ciúmes e desconfiança que ele tinha (achava que uma mulher bonita, bem
571 sucedida, não ficava sozinha, e as brigas eram frequentes). **Deste relacionamento**
572 **resultou uma gravidez, e a felicidade tomou conta de mim,** que mesmo sem ter
573 certeza do resultado, comecei a fazer os primeiros bordados para o enxoval. Fiz o
574 exame de sangue para confirmar em outra cidade, pois tinha vergonha da situação;
575 naquela época, não era aceitável engravidar sem casar primeiro, **com o resultado**
576 **nas mãos resolvi ligar para contar para o pai do meu filho a novidade e, neste**
577 **mesmo dia, ele terminou comigo antes mesmo de dar a notícia,** falou que tinha
578 encontrado outra pessoa e que ia tentar namorar. Terminei a conversa e não contei
579 nada para ele e para ninguém, **me senti sem chão novamente, a pior pessoa do**
580 **mundo, sofri, como nunca tinha sofrido antes,** pois com o primeiro namorado não
581 tinha tido relacionamento sexual, não senti as emoções e a entrega de amor que
582 sentia por este primo. **Me fechei completamente,** continuei trabalhando e

583 raciocinando como iria contar para meus pais da gravidez, pois não queria que
584 ninguém casasse comigo pelo fato de estar grávida, isto era um absurdo e eu não
585 desejava isto jamais. **Alguns dias depois, perdi meu filho num aborto**
586 **espontâneo, numa noite fria, me lembro das dores, do sangue... Detalhes se**
587 **apagaram da minha lembrança, depois que comecei a ter crise de culpa e de**
588 **nervos, mais lá na frente e busquei tratamento para superar o acontecido, e num**
589 **desses tratamentos fiz sessões de regressões, o que deixou lacunas de lembranças**
590 **na minha mente, não sei explicar direito. Passei a me dedicar mais ainda à minha**
591 **profissão, procurando me ocupar o máximo possível com a escola, para não**
592 **pensar na rejeição que era um sentimento forte e se apoderava de mim, da**
593 **minha mente, me tornando uma pessoa sem objetivo, amarga e totalmente sem**
594 **crença, achava que não era digna de ser amada até por DEUS.** O período em
595 que não estava ocupada com trabalhos da escola, estava fazendo um crochê,
596 bordando, lendo, pois comecei a ter insônia com frequência. Como tudo na vida não
597 vem agendado, com data marcada para acontecer, comecei a lidar com problemas,
598 familiares que começaram a ficar doentes e um novo aprendizado surgiu na minha
599 vida: **lidar com perdas, mortes.** Perdi avô, avó, que tiveram Alzheimer e suas
600 complicações, o que na época não era muito divulgado e havia pouco tratamento; os
601 outros (pai, tios e tias) com câncer, que silenciosamente fazia uma vítima e deixava
602 as pessoas que amava irreconhecíveis. Isto foi ao longo de anos... **A vida particular**
603 **deixou de existir, cuidei com muito carinho de todos, tanto fisicamente (dar**
604 **banho, correr atrás de médicos e dar remédios...), quanto financeiramente,**
605 **pois a saúde naquela época era igual a agora, um CAOS, com dinheiro na mão**
606 **conseguia exames e consultas mais rápido do que esperar pelo SUS. Comecei,**
607 **neste mesmo período, a ficar doente, com problemas de voz, alergias, rinite,**
608 **tendinites, insônia (achava normal dormir duas ou três horas de sono por**
609 **noite), minha imunidade estava baixa, o que fazia eu ter de tudo um pouco (dor**
610 **de cabeça, coluna, pescoço travado) e a me irritar com problemas dentro da**
611 **sala de aula, conversas paralelas, falta de atenção dos alunos, indisciplina,**
612 **gritos e brigas.** Buscava ajuda da Direção, mas estava perdendo o controle sobre
613 os alunos, mas não era somente eu, o sistema educacional estava sofrendo com
614 tantas modificações, novas leis com relação ao currículo, o que lecionar, pressão do
615 governo para passar alunos que não estavam aptos, exigência de resultados

616 positivos nos boletins (tanto pelos pais de alunos, como da própria direção),
617 bombardeio de informações (tecnologia entrando nas nossas vidas).

618 Não **busquei ajuda médica, pois passava por um período muito**
619 **turbulento de problemas na família, achava que uma hora isto tudo iria passar,**
620 e assim comecei perdendo a voz, uma semana, duas, um mês, fazia tratamento para
621 garganta, tomava remédios fortes, mas a voz não voltava, até que comecei a ter
622 crise nervosa, de sentir formigarem as mãos, os pés e em volta da boca; em seguida
623 vieram os desmaios. Saí de férias e fui passar uns dias em São Paulo, lá passei mal
624 e fui internada, vários exames e não encontraram nada grave, mas estava com
625 diarreia e vômito constantes (me deram remédio para combater virose), tinha medo
626 de comer e passar mal, sair de casa e desmaiar, mas meu pavor maior era de
627 encontrar o meu primo, de atender telefonema e ser ele, algum parente tocar no
628 assunto, me apavorava a ideia de ver a cara dele novamente e ter notícias dele,
629 **passei a me trancar dentro do quarto, só saía quando minha prima voltava do**
630 **trabalho à noite, queria voltar para minha casa, mas a fraqueza e o medo não**
631 **me permitiam;** ligar para alguém vir me buscar estava fora de questão, escrevi um
632 bilhete para minha prima pedindo socorro, pois estava enlouquecendo, mas ela
633 percebera que meu comportamento não estava normal e que já tinha conversado
634 com um médico amigo dela e que o mesmo pediu que me encaminhasse a um
635 psiquiatra. Marcada a consulta, fui carregada, pois nem andar eu conseguia, lembro
636 de contar tudo para ele e de ouvir palavras de que eu não estava louca, só estava
637 com depressão e que teria que iniciar um tratamento imediato com remédios e
638 análise. Nesta mesma noite, com remédio, dormi bem, fato que não sabia mais o
639 que era há muito tempo, fiquei mais umas semanas em São Paulo, fazendo sessões
640 de análise e melhorando para poder voltar para casa e iniciar outro ano. Estava
641 pesando 38 quilos e mais parecia um zumbi vivo. Voltei, mas com a promessa de
642 continuar o tratamento com uma profissional indicada pelo médico em Londrina e
643 cumpri o acordo. Minha mãe, que tinha acabado de perder o pai (avô) e o irmão, e
644 agora cuidava da minha avó, que tinha piorado depois das perdas, só percebeu que
645 eu tinha emagrecido muito.

646 Depois que iniciou o ano letivo, voltei a trabalhar e fiquei de **cuidar da casa e**
647 **dos familiares,** pois minha irmã estava para ganhar bebê e minha mãe foi para a
648 cidade dela.

649 Não sei como consegui, me pergunto até hoje.

650 Iniciei a terapia indo para Londrina toda segunda-feira à tarde, fiquei dois anos
651 pagando sessões de terapia, motorista, pois não tinha condições de dirigir e os
652 remédios caríssimos me deixavam trêmula e com sede, mas sentia que melhorava e
653 passei a cuidar de mim. **Enfrentei muito preconceito, pois fazer um tratamento**
654 **psiquiátrico, há 18 anos, era coisa de gente louca.** Mas acreditei na minha
655 médica e **comecei a enfrentar os obstáculos que viriam; a primeira coisa que**
656 **tinha que fazer era parar de trabalhar três períodos e ter um tempo para mim**
657 Decidi vender a escolinha, que exigia muito da minha presença e da minha
658 criatividade para funcionar e foi outra polêmica que enfrentei com minha mãe e a
659 cidade inteira; relutei e vendi, passei a ter um tempo maior no período da tarde, onde
660 fui orientada a fazer algo de que gostava; **iniciei entrando em curso de**
661 **computação e de pinturas em telas.**

662 **A cada sessão de terapia era um aprendizado; muitas vezes, entrava e**
663 **saía chorando, às vezes radiante, pois via uma luz, onde só havia escuro.**
664 Aprendi a falar de mim e das coisas que me faziam mal e ela me ajudava a enfrentar
665 a realidade e **a voltar a acreditar em DEUS novamente; percebi que sempre era**
666 **eu que cedia a tudo, e que não sabia falar NÃO;** comecei a perceber quem era eu
667 interiormente, **era sensível, não fraca,** foram dois anos de muitas mudanças, para
668 melhor.

669 Continuei meu trabalho de professora, enfrentando apenas o problema dos
670 efeitos colaterais dos remédios que me davam sonolência e tremores, e **passei a ler**
671 **mais a bíblia, a buscar livros que tinham contexto de superação, um grande**
672 **estímulo encontrei nos livros da Seicho-no-ie.** E assim passaram anos de
673 tratamento e achei que era hora de parar com medicamentos e consegui, juntamente
674 com o cigarro, que era outro vício de que não gostava.

675 Foi uma grande vitória.

676 Continuei tendo problemas de voz, ficava sem voz por um período grande e
677 tinha que me afastar da sala de aula; passei a trabalhar como pedagoga escolar
678 para ver se o problema melhorava, mas continuei a perder a voz da mesma forma.
679 Passei em outro concurso do Estado como Pedagoga, mas, no período de espera de
680 ser chamada, tive um problema de joelho e tive que passar por uma cirurgia que me
681 deixou sem andar por mais de três meses. Neste mesmo tempo, meu pai

682 desenvolveu metástase do câncer nos ossos e passou a sofrer dores dia e noite até
683 a morte dois meses após o diagnóstico, mas cuidei dele como pude, devido à
684 cirurgia que tinha realizado.

685 **Enfrentei este período difícil de outra forma, entendendo que existe um**
686 **tempo para tudo**, aqui na Terra, e continuei meu trabalho na escola, tentando
687 assimilar as mudanças que continuavam a chegar e me adaptar (cursos) às novas
688 regras que mudavam toda estrutura educacional. **Mas a mudança na lei, com**
689 **relação a novos direitos das crianças e dos adolescentes, começaram a**
690 **influenciar nas atitudes dos alunos, dentro das escolas e na sociedade,**
691 **tornando as violências verbal e moral mais frequentes, e isto refletiu com**
692 **impacto muito grande nas aulas, que não eram realizadas com êxito, e isto foi**
693 **virando uma rotina e a sensação de fracasso é muito grande.** Os alunos estão
694 em condições cada vez piores e o culpado é sempre o professor, quando, na
695 verdade, a culpa é dos governos que mudam as políticas educacionais e não
696 conseguem alcançar a qualidade.

697 Voltei a ter crises de nervos e doenças diversas; não demorou a voltar a crise
698 de depressão e desta vez pior, pois fiquei um mês de cama, esperando o remédio
699 fazer efeito, me sentia fracassada agora como profissional, e neste período de
700 espera, dentro de casa, com diarreia, vômitos e outras sensações horríveis que não
701 dá para descrever de tantas que são, coincidiu com a chamada do concurso para
702 exames médicos, que acabei não realizando por estar impossibilitada. (Perdi o
703 concurso, me odiei mais ainda por não saber o que fazer; muitas pessoas dando
704 opiniões e eu não conseguia raciocinar nada e minha mente estava confusa, cheia
705 de remédio e medo. Nesta época, não fazia terapia, só tomava medicamentos
706 controlados, e o que recebia de pagamento não dava para continuar com as sessões
707 de terapia). Quando melhorei, retornei às aulas, mas nunca mais voltou a ser
708 prazeroso como antes, era um trabalho desgastante e **me tornei uma professora**
709 **apática, cansada e irritada; fui uma profissional responsável e perseverante,**
710 **animada e comprometida com a minha profissão. Agora sentia que a vida**
711 **perdeu a graça, nada dava prazer, a vontade de trabalhar desapareceu e o mal-**
712 **estar constante e a tristeza pareciam grudados em mim, por mais que lutasse**
713 **contra isto, fui perseverante nas orações e passaram anos.**

714 Chegou a hora em que a decisão de ser mãe ou não foi gritante, **era uma luta**

715 **contra o relógio** e uma decisão que exigia um parceiro, um pai para meu filho, uma
716 parte minha queria muito e a outra relutava, pois lembrava das crianças com que
717 trabalhei na escolinha, na qual os pais eram ausentes e o quanto isto afetava o seu
718 comportamento. **O medo de me envolver novamente com outra pessoa errada**
719 **era muito grande, tive outros namorados, mas passava um tempo, eu não**
720 **queria mais nada, pois a paixão acabava rapidamente e com ela a esperança**
721 **de constituir uma família.**

722 **Encontrei minha metade, quando já tinha resolvido que não queria nada,**
723 **nem filho e nem marido.** Mas o destino me enviou um parceiro que sabia tudo da
724 minha vida, meu melhor amigo, confidente e um grande amor nasceu. Me casei e
725 resolvemos começar a vida em outra cidade, aqui em Maringá, e assim começou
726 outra fase da minha vida, pedi remoção e passei a trabalhar em outro ambiente,
727 totalmente diferente do que tinha trabalhado a vida inteira, mas estava com
728 **coragem e esperança**, minha vida iria mudar e dei tudo para que esta mudança
729 acontecesse, parei de tomar remédio para poder engravidar, pois a médica tinha
730 falado que meu corpo poderia produzir hormônios novamente, levando uma vida
731 feliz como estava. Mas isto não ocorreu, comecei a ter problemas de saúde depois
732 de seis meses de casada, sintomas diferentes e demorei a saber que estava tendo
733 outra crise de depressão e a mesma chegou de forma mais severa ainda (mesmo
734 estando alegre e feliz com meu casamento, minha casa e minha nova escola) e foi
735 constatado que meu corpo não iria produzir mais estes hormônios e que teria que
736 viver tomando os medicamentos para o resto da vida; e se quisesse engravidar, teria
737 que ser tomando os medicamentos mesmo. Tive medo, no início, da criança sair
738 com problemas, devido à idade e aos medicamentos. Deixamos Deus agir, se fosse
739 a vontade dele.

740 Comecei a ter problema sério dentro da sala de aula, com alunos; como
741 cheguei de outra cidade, pegava as aulas que sobravam e eram as turmas mais
742 críticas em comportamento, **os alunos só gritavam, não obedeciam, não queriam**
743 **fazer nada, não podia contar com a ajuda dos pais e nem da Coordenação e**
744 **Direção, a situação era pior no período noturno, no qual via os alunos**
745 **traficando, se drogando e as palavras “não pode” eram coisas desconhecidas**
746 **por eles, pois não tinham limites, muitos vinham apenas para bagunçar e para**
747 **ter presença, para não perder o Bolsa Família; nem abriam o caderno, comecei**

748 **a me sentir uma palhaça dentro da sala e cada dia eu tinha um problema de**
749 **saúde (psicossomáticos, hoje compreendo).** Chegou um dia em que os alunos
750 apagaram a luz da sala e quebraram tudo dentro, carteira, berros, chutes... fiquei
751 sem ação, paralisada, fui embora com crise de choro e nervosa e depois deste dia
752 todas as vezes que entrava no corredor para ir em direção às salas de aula,
753 começava a passar mal e tinha dor de estômago, não conseguia respirar, suava frio
754 e tinha sensação de desmaiar; muitas vezes, tinha que sair correndo, pois dava
755 diarreia e vômitos. Perdi a voz novamente e minha médica começou a perceber que
756 estava com síndrome do pânico, pois os sintomas se estenderam para onde tinha
757 concentração de muitas pessoas (festa, shopping); minha qualidade de vida ficou
758 totalmente comprometida, não queria sair de casa e quando saía, passava mal.
759 Tentei me reabilitar, tentei por várias vezes voltar para a sala de aula. **E um dia veio**
760 **a constatação: eu nunca mais iria lecionar. Seria readaptada. A pessoa que não**
761 **se adapta à nova realidade de transformação, que o mundo vem sofrendo, e no**
762 **seu trabalho, no meu caso relacionado a comportamento e mudanças**
763 **educacionais, não consegue entender e nem aceitar estas mudanças de forma**
764 **normal e natural e isto afeta sua vida diária e acaba afetando sua saúde de**
765 **forma drástica, pede readaptação.** Esta notícia agrava seu estado físico e
766 psicológico, já abalado pela doença. Agora precisamos conviver com essa realidade
767 dura: nunca mais voltar à sala de aula. E isto é um fato que não aceitamos de início,
768 pois durante meses ou anos **lutei contra essa doença.** Frequentei médicos,
769 hospitais, enfrentei as perícias médicas, semanal, quinzenal, mensal; é **muito**
770 **desgastante enfrentar o preconceito dos colegas que sempre acham que não**
771 **estamos doentes: que estamos inventando, é mais debilitante ainda, vêm a**
772 **vergonha e a humilhação.** Pois temos que cumprir nosso período de trabalho em
773 outra atividade, que muitas vezes não conhecemos o processo, e aceitar que você
774 passou a vida inteira se preparando para aquela profissão e hoje não pode exercer e
775 uma bomba, que caiu sobre sua vida e temos que enfrentar. **No meu caso, pensei**
776 **muito nos meus alunos,** pois entrar e sair de licença a todo momento e deixar as
777 salas sem aulas, com novos professores diferentes entrando e repondo aulas, me
778 deixava mais nervosa ainda, **pois sempre fui muito perfeccionista com relação a**
779 **tudo na minha vida** e eu **precisava viver com um pouco de qualidade de vida,**
780 pois a mesma já estava comprometida, tomando remédios fortes e os efeitos

781 colaterais, como sono e cansaço constantes, já eram agravantes.

782 Tive o total apoio do meu esposo, que me lembrava o tempo todo de outras
783 habilidades que eu tinha, como lidar com documentos, facilidade em lidar com
784 computadores e isto foi essencial para minha autoestima; passei a ajudar as
785 pedagogas como podia. **Logo após a decisão e já readaptada definitivamente,**
786 **passei por uma cirurgia de retirada de útero**, que estava com oito cistos enormes
787 e que poderia ser doença grave, pois meus exames apresentavam alterações
788 significativas. **Minha esperança de ser mãe já tinha acabado de vez.**

789 Hoje em dia, já readaptada, já tendo enfrentado (anos) o problema de
790 preconceito com os colegas e os mesmos sabendo que o período em que estou na
791 escola, estou disposta a ajudar no que for preciso, me sinto bem melhor, parei de
792 ficar doente constantemente e passei a valorizar a vida intensamente, sem mágoas,
793 sem ressentimentos; tenho meus objetivos, mas sei que posso ou não realizar com o
794 que ganho, pois estou muito insatisfeita com os governantes atuais, corrupção dos
795 políticos, acho que o País está piorando, me sinto angustiada com o que vejo e
796 sinto, em relação à democracia (que foi uma luta tão grande para acontecer e hoje
797 está tão distorcida do que era esperado), **este paternalismo exacerbado que está**
798 **formando muitos brasileiros desonestos, que acham que tudo pode com**
799 **jeitinho, não concordo e não vou aceitar**, acho que o Brasil tem que mudar, e
800 para isso a população tem que estar esclarecida, mas muitas pessoas estão
801 achando comum roubar, enganar, dar jeitinho nas coisas de forma errada. Penso
802 que estamos retrocedendo em termos de educação e não caminhando rumo à
803 informatização.

804 Tenho consciência de que dei o melhor de mim pela minha profissão, comecei
805 a trabalhar muito cedo e **hoje pago pedágio, esperando a minha aposentadoria.**
806 Não queria ter interrompido minha profissão, mas viver da forma como estava,
807 tirando licença por problema de saúde e me culpando cada vez mais por não poder
808 cumprir minha função com qualidade. **Passei a ser uma pessoa mais tranquila,**
809 **com mais fé em DEUS e procuro fazer as atividades que adoro no tempo livre**
810 **(como crochê, pintura, leitura); adoro fazer aula de pilates**, que me dá mais
811 disposição e passei a ser uma pessoa mais positiva, de bem com a vida, procuro
812 ficar afastada das situações negativas que estão ao meu redor e **aprendi a não me**
813 **cobrar tanto por atividades perfeitas. Quanto à Educação, tenho a esperança**

814 **de que vai ter uma solução para os dilemas que enfrentamos nos dias atuais,**
815 **creio que virão professores que vão estar mais preparados para lidar com esta**
816 **nova geração e com os valores educacionais que ainda acho indispensáveis**
817 **que sejam aprendidos dentro de casa e que hoje a maioria dos alunos não tem**
818 **conhecimento, e que esta nova geração vai ter que pensar em mudar neste mundo**
819 **que está muito desestruturado, com o Capitalismo exagerado, que tem formado**
820 **cidadãos que desejam ter e não ser.**

821 **Não perdi a esperança** de ver meu País crescendo, zerando o
822 **analfabetismo, erradicando a pobreza, tendo mais justiça para todos, diminuindo a**
823 **violência, aumentando mais a fé das pessoas em acreditar que existe sim**
824 **felicidade e que ela não é um item que se encontra em outro lugar ou em outra**
825 **pessoa ou se compra; ela não é um fim em si, e sim uma consequência do jeito em**
826 **que cada um leva a vida e que somente o amor pode direcionar para um mundo**
827 **melhor. Aprendi que não posso mudar o mundo com o meu pensamento, mas**
828 **contribuo todos os dias, rezando e pedindo a Deus que ajude os capacitados,**
829 **os escolhidos, para enfrentar esta luta diária com garra e determinação, que amanhã**
830 **será outro dia.**

831

832 **Narrativa Ficcional - de 12 de agosto de 2014**

833

834 **“O tempo não espera por ninguém.** Ontem é história, o Amanhã é um
835 **mistério. O Hoje é uma dádiva, por isso é chamado de presente.”** (Adalberto Godoy)

836

837 **Achei que seria fácil e que poderia colocar no papel meus desejos de ser uma**
838 **educadora satisfeita, formando alunos competentes e compromissados,** tipo:
839 **achar um livro mágico que tivesse várias receitas com fórmulas químicas,** que
840 **pudesse manipular e tomar e que quando eu entrasse na sala, a atenção dos alunos**
841 **fosse somente para a aprendizagem. Ou que viesse uma nave espacial de outro**
842 **planeta, me levasse e quando retornasse à Terra, tivesse poderes paranormais**
843 **e conseguisse, com olhar, hipnotizar o aluno e nele despertasse o gosto pela**
844 **aprendizagem e que passaria para ele este dom e assim iria poder ter acesso a**
845 **várias cabeças pensantes e se tornaria uma epidemia, onde toda população**
846 **fosse contemplada. Mas isto tudo é irreal e chegar à conclusão de que a**

847 realidade é algo que tem que encarar e aceitar é muito mais difícil; falo isto pelo fato
848 **de ter tentado de todas as formas aceitar a nova realidade educacional** e outras
849 tribulações pessoais me acometeram e com isto ganhei muitas doenças, e com elas
850 a vontade de dar um fim na agonia que me afligia; corpo e mente, é que pude
851 entender que viver de sonhos que idealizamos é para poucos e que não é
852 impossível. Gastei muito dinheiro com terapia, para aprender que a realidade não é
853 o que desejamos, nem o que queremos, **mas o que vivemos dia a dia; podemos**
854 **sonhar e idealizar alguns propósitos e objetivos**, mas não acreditar que isto será
855 realizado. E se o tempo pudesse voltar, **mas ele não volta e talvez se mudasse**
856 **alguma coisa, eu deixaria de ser tão sensível.**

857 O meu eu sonha, ama, se emociona, **luta pelo que acredita ser ideal e**
858 **verdadeiro; tomo isto como minha maior virtude**; ela acredita e por isso sofre e
859 me deixa doente diante de tantos porquês sem respostas...

860 **Continuo atuando na educação**, não dentro da sala de aula, mas dentro da
861 escola, observando com máximo de atenção como as outras professoras e
862 profissionais da área que hoje vivem esta realidade atuam e absorvem estes novos
863 parâmetros. A cada dia, **concluo que quem sobrevive ainda à tamanha mudança,**
864 **que a sociedade vive, são aqueles que conseguiram equilibrar o real e o**
865 **emocional.**

866 **Penso no tempo e, se ele pudesse voltar atrás, talvez eu mudasse muita**
867 **coisa e tentaria resgatar algumas partes que deixei no meio da caminhada.**
868 **Talvez pudesse fazer escolhas que não prejudicassem o meu caminho rumo ao**
869 **futuro.**

870 **Poderia acreditar mais nas pessoas, nas Leis, instituições, políticos,**
871 **governantes e num País melhor onde a educação, a ética e a moral seriam**
872 **práticas do homem e da sociedade contemporâneos em função de formar**
873 **famílias e indivíduos capazes de atuar numa sociedade democrática e**
874 **multicultural** fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, de vida e
875 de mundo, uma realidade global, mas que está sendo vista como sendo prioridade
876 por alguns países que não conseguem fortalecer sua economia e principalmente a
877 educação.

878 **Foi da imaginação, do conhecimento e de sonhos que tudo foi criado, e**
879 **poderemos construir muitas coisas em conjunto com outros, tendo em vista**

880 que a união faz a força, daí **idealizamos um lugar, uma vida, um futuro, muitos**
881 **chamam de utopia**, pensamentos que se tenha através de uma visão fantasiosa e
882 contrária ao mundo real. **A utopia é uma forma otimista de ver as coisas e os**
883 **fatos**, como gostaríamos que fossem, e baseada nisto é que vou relatar algumas
884 formas **que me fariam voltar novamente a lecionar** (e que sustentaram minha
885 vocação por muito tempo) **e ainda alimentam minhas esperanças** para ser
886 telespectadora destas mudanças que vão ser feitas no futuro:

887

888 1º) Sociedade: desejo para o mundo uma **sociedade igualitária** que visa e zela
889 **pelo bem estar do próximo e do mundo**. Uma sociedade que enfrenta os
890 problemas sociais que vão surgindo com ações e práticas de forma a resolvê-las na
891 sua origem, não deixando os problemas se tornarem críticos (depois de grandes
892 prejuízos). **Uma sociedade menos capitalista, onde valores como “ter” estão na**
893 **frente do “ser”**, e muitos jovens não estão cientes de que para “ter” necessitam
894 primeiro se preparar para “ser” (estudos) e não conseguir tudo “dando um jeitinho”,
895 palavra que entrou no vocabulário de muitas pessoas deste país e que entra em
896 confronto com a verdadeira forma de buscar um trabalho digno e de
897 responsabilidade.

898

899 2º) Justiça: **Uma reforma judiciária urgente, com cumprimento de leis na**
900 **íntegra, por todos os cidadãos que descumprissem as normas**, principalmente
901 os políticos, que devem dar exemplos de ética. Uma lei mais detalhada e elaborada
902 para os menores de idade, **onde a punição não seja ir para escola, pois escola**
903 **tem que frequentar por gosto e não por punição**, e uma forma de não torná-lo
904 alvo dos adultos que usam os menores para encobrir seus crimes. (por exemplo, as
905 drogas)

906

907 3º) Municípios: Todos os municípios deviam constar com um sistema de
908 administração pública eficiente, que seja capaz de desenvolver o potencial do
909 município e **resolver os problemas da comunidade. Numa sociedade onde**
910 **todos produzem (pleno emprego), todos se beneficiam**. Toda pessoa que não
911 trabalha, não produz, mas consome, e ainda pode se tornar um fora-da-lei. Quem
912 vai ter que pagar para garantir sua sobrevivência são os que trabalham; que terão de

913 trabalhar mais e receber menos, pagando impostos. Quase toda riqueza de uma
914 sociedade vem, direta ou indiretamente, das pessoas que produzem (trabalham).
915 Quanto mais aproveitadores, dependentes e excluídos tiver uma sociedade, maiores
916 serão os encargos sobre os que trabalham. **A administração pública deverá**
917 **buscar a auto-suficiência dos indivíduos, das famílias e da sociedade, não**
918 **usando o paternalismo e nem o assistencialismo desenfreado de dar tudo e**
919 **não ensinar a ganhar o seu próprio sustento.**

920

921 4º) Políticos e Eleições: Penso que os candidatos a cargos públicos deveriam
922 apresentar propostas e **projetos registrando e garantindo que poderão cumprir**
923 **suas “promessas”**. Se cada candidato fosse obrigado a apresentar um plano de
924 atuação detalhado (cronograma, uso dos recursos públicos, captação e outros) e
925 tivesse um **compromisso “jurídico” de cumprir o que foi prometido**, sob pena de
926 perder o mandato e ainda ser processado; seria muito mais fácil escolher o melhor
927 candidato, além de contar com uma certeza maior de que suas metas seriam
928 cumpridas.

929 Na época de eleições, deveria haver uma lei que restringisse a propaganda
930 ao mínimo necessário para orientar os eleitores. Acabar com campanhas que têm
931 propaganda caríssima, alimentada por dinheiro que não sabemos de sua origem,
932 para convencer seus eleitores. **O que precisamos é de um mecanismo que nos**
933 **permita acompanhar, fiscalizar, sugerir e exigir soluções para nossos**
934 **problemas.**

935

936 5º) **Planejamento familiar** : Deveria ser meta de todos os políticos, conscientizar e
937 orientar a população de que faça um planejamento familiar de acordo com seu
938 orçamento, utilizando de todos os meios de comunicação e setores, uma
939 **orientação “correta” de contraceptivos**, fazendo com que os jovens sejam mais
940 responsáveis em suas atitudes sexuais e **evitando doenças graves e gravidez**
941 **fora de época**, o que tem ocorrido em proporções muito grandes hoje em dia,
942 fazendo com que jovens tenham que parar seus estudos, para assumir uma
943 responsabilidade que cabe a eles terem com mais maturidade e muitos passam para
944 os avós a criação destes filhos, gerando assim muitos outros problemas dentro da
945 sociedade, que ainda não sabe como lidar com estes fatos.

946 Hoje, vemos os trabalhadores, que pagam seus impostos corretamente, terem
947 seus descontos cada vez maiores nos seus salários, jogados fora em corrupção e
948 má administração, e o pouco que sobra tem que ser aplicado em habitação, creches,
949 postos de saúde e outros, para que os pobres possam se proliferar sem nenhuma
950 responsabilidade. A maioria dos políticos tem a ideia de que o pobre serve para mão-
951 de-obra barata e para dar voto nas eleições, que é o interesse dos empresários
952 exploradores e dos políticos corruptos. **Enquanto a sociedade continuar**
953 **incentivando a procriação e não começar a cobrar responsabilidade dos pais**
954 **sobre os filhos gerados, vamos (trabalhadores) sustentar cada vez mais o**
955 **ônus gerado pela pobreza.** Os pais devem ter orgulho da qualidade de vida que
956 poderão dar aos seus filhos.

957

958 6º) Impostos: Os serviços públicos devem estar ao alcance de todos,
959 independentemente das condições financeiras, mas estes serviços têm custos que
960 deverão ser pagos pelas pessoas que puderem, conforme suas condições, ficando
961 gratuito apenas para as pessoas carentes. **Temos que buscar uma sociedade na**
962 **qual todos possam pagar pelos serviços de que precisarem, em todos os**
963 **setores;** os impostos deverão ser pagos apenas pelas pessoas que têm mais
964 condições financeiras e as taxas devem ser proporcionais ao poder aquisitivo e/ou
965 ao consumo de cada indivíduo.

966 Não existe mágica para acabar com os impostos, o que existe é uma reestruturação
967 do sistema, que faça com **que os impostos tenham a principal função de**
968 **beneficiar a sociedade e também sirvam para distribuir a renda com mais**
969 **justiça.**

970

971 7º) Educação: O processo de educação é tão importante para o indivíduo na
972 sociedade, que deveria começar antes mesmo dele nascer. Isto é, os futuros pais
973 têm que estar preparados para educar seus filhos desde que eles nascem até que
974 se tornem adultos. **Pois a educação é um ciclo: toda pessoa deve ter um vínculo**
975 **social (escola ou trabalho). Quem não tem o que fazer (o ócio), tem tempo para**
976 **pensar muito na vida dos outros e pensar no mal e realizá-lo, tornando a**
977 **violência a cada dia maior.**

978 **A educação é a base de toda sociedade, porque prepara as pessoas para a**

979 **vida.**

980 Acredito que o ensino nas escolas do Brasil precisa melhorar para poder
981 alcançar a tão almejada **eficiência e qualidade**. Mas essa melhoria não está restrita
982 apenas às condições materiais e estruturais das escolas. Precisa-se investir, e
983 muito, em **cursos de qualificação e em uma melhoria salarial** para todos os
984 professores. Além disso, a situação social dos alunos necessita também de ser
985 analisada. Não adianta uma escola aparelhada e com ótima estrutura, professores
986 qualificados e bem remunerados, e alunos com dificuldades para adentrar nesse
987 estabelecimento. **O mundo fora da escola influi bastante no desenvolvimento**
988 **dos alunos, mesmo que o ensino seja de qualidade.**

989 **O grande desafio do professor é motivar o aluno a aprender.** Mas
990 precisamos com urgência de formas diferenciadas, pois a era tecnológica está muito
991 avançada e a sala de aula está ficando cada vez mais obsoleta para nossos alunos.
992 **O professor do futuro vai ser aquele que vai ter que saber muito mais do**
993 **conhecimento, do conteúdo que domina e que tem que repassar, ele terá que**
994 **dominar também todas as formas de tecnologia e ter criatividade para tornar**
995 **suas aulas agradáveis e despertar no aluno um novo querer aprender.**
996 **Trabalhar ética deveria ser regra para uma melhor convivência entre as**
997 **pessoas, um melhor desempenho no trabalho.**

998 8º) Violência: Diversos fatores colaboram para aumentar a violência, tais como a
999 **urbanização acelerada**, que traz um grande fluxo de pessoas para as áreas
1000 urbanas e assim contribui para um crescimento desordenado e desorganizado das
1001 cidades. Colaboram também para o aumento da violência as fortes aspirações de
1002 consumo, em parte frustradas pelas dificuldades de inserção no mercado de
1003 trabalho.

1004 Por outro lado, o poder público, especialmente no Brasil, tem se mostrado
1005 incapaz de enfrentar essa calamidade social. A corrupção, uma das piores chagas
1006 brasileiras; as causas da violência são associadas, em parte, a problemas sociais
1007 como miséria, fome, desemprego. Mas nem todos os tipos de criminalidade derivam
1008 das condições econômicas. Além disso, um Estado ineficiente e sem programas de
1009 políticas públicas de segurança **contribui para aumentar a sensação de injustiça**
1010 **e impunidade**, que é, talvez, a principal causa da violência.

1011 Na última década, a violência nas escolas tem preocupado o poder público e

Narrativas M.C.M..

Narrativa oral - ocorrida em 12 de dezembro de 2012

Minha readaptação: eu dormi professora e acordei readaptada, porque ninguém me perguntou se eu queria ou não readaptar, simplesmente eu readaptei. Antes, dava o tempo de dois anos; se você ficasse por dois anos ininterruptos, por afastamento de função, você se readaptava; agora eu não sei como eles estão fazendo, porque há vários afastada de função, com mais de anos fora de sala, que não readaptou. Como eu me sinto, **eu não tinha mais condição de estar em sala de aula; ficar sem trabalhar também não quero, não consigo e não gosto.** A opção foi a readaptação. **Para mim, qualquer lugar em que eu estiver, eu vou trabalhar e independentemente de ser uma aula ou não.** Agora, para a sala de aula, acredito que não dá mais, porque **eu sou professora de Educação Física e o meu problema é físico, motor.** Eu fiquei quinze anos em sala de aula e oito na direção. Na época em que eu estava dando aula, eu estava em processo, porque **eu tenho tendinite no ombro direito, na mão direita, no glúteo médio, no pé esquerdo;** agora estou com bursite, porque a gente começa a caminhar, a fazer atividade física... Se fizer demais, dá problema.

Na época em que eu estava em sala de aula, eu já tinha tirado algumas licenças, não contínuas, trinta dias, quinze dias, vinte dias; quando eu estava nessa transição de ir para a direção, eu já estava afastada de função; já tinha um ano afastada de função; eu trabalhava na equipe pedagógica, naquela época, professor poderia trabalhar como supervisor. Eu já tinha padrão na supervisão e num padrão eu dava aula; eu fiquei afastada de função porque eu já tinha um padrão que eu já estava fora. Depois que eu entrei para a direção, eu continuei afastada de função, porque a vice-direção só comportava vinte horas, a princípio eram quarenta. Quando estava com quarenta, não tinha problema, porque eu ficaria fora de sala mesmo, mas depois diminuiu o porte da escola e a vice-direção ficou com vinte horas. Eu continuei afastada de função; eu não tive interrupção, os oito anos que eu fiquei na direção e na vice-direção, ninguém sabia que eu estava readaptada, porque eu estava em um cargo, mas eu já estava readaptada; o pessoal só soube que eu fui readaptada, porque eu vim para cá (no Instituto de Educação) há um ano e meio,

34 porque até então ninguém sabia. **Para mim não tem problema nenhum; eu acho**
35 **que o readaptado é muito mal visto; eu não vejo problema quanto a minha**
36 **peessoa, mas eu vejo outros colegas aí que deixam a desejar, que se utilizam**
37 **dessa readaptação para deixar de fazer alguma coisa. Eu tenho um problema**
38 **sério, porque eu não consigo ficar parada.** Até assumo demais o que eu não
39 deveria assumir. Para mim foi tranquilo, eu estava na direção e fiquei sabendo que
40 estava readaptada depois; simplesmente recebi uma carta dizendo que eu estava
41 readaptada; eu continuei readaptada na vice-direção e fiquei na direção. Terminou a
42 direção, eu fui para Curitiba e como Curitiba é cargo, eu estava na auditoria interna;
43 depois me afastei do Estado, com um ano e meio de licença sem vencimento. Eu
44 voltei há um ano e meio para o Estado, já voltei aqui para o Instituto. A readaptação
45 funciona assim: você vai para qualquer lugar. Eu acho que isso é uma vantagem.
46 Você não precisa participar de concurso de remoção; para onde eu for eu loto, meu
47 padrão fica lotado; se eu for para o núcleo, eu loto no núcleo. **A readaptação, ao**
48 **mesmo tempo em que ela é benéfica, por outro lado, ela tem os seus pontos**
49 **negativos também. Um dos benefícios é esse, eu loto onde eu for, eu não**
50 **preciso me preocupar se tem vaga ou não tem vaga em escola, ou se tem vaga**
51 **ou não tem vaga na secretaria de educação, desde que a chefia imediata queira**
52 **você no local, você vai.** Antes de vir aqui no Instituto, eu vim, conversei com a
53 Neide [diretora] e expus qual era o meu problema e se ela me aceitava aqui, porque
54 eu era readaptada, estava retornando para o Estado; ela andou tirando informações
55 a meu respeito e me aceitou aqui; eu fiquei aqui; precisava de uma pessoa para
56 fazer o que eu estou fazendo, não tinha, acabei indo para esse cargo, os negativos...
57 [ininteligível]. **Quando eu assumo demais as coisas, eu acabo fazendo muita**
58 **coisa que eu não deveria fazer, o que não tenho necessidade de fazer, mas eu**
59 **acabo fazendo.** Não é para ser assim, e não são todos que são assim. **Eu não**
60 **aguento ficar parada, eu vejo um serviço, vou lá e faço. Tem readaptado que**
61 **não, tem readaptado que se nega a fazer, fala que vai fazer, não faz ou faz**
62 **errado. Já que eu tenho que fazer, eu vou fazer bem feito.** Isso é desde aula. **Eu**
63 **tive um stress. Não sei se a tendinite é uma somatização de outros problemas**
64 **dentro do trabalho que acabou acarretando... Você escuta falar mal de**
65 **readaptado, que não trabalha, que não faz,** os colegas, por exemplo: eu estava
66 trabalhando no administrativo, eu me dou muito bem com o pessoal do

67 administrativo, **eu estou com um pé no administrativo, um pé como professora;**
68 **eu sou professora, mas o pessoal do administrativo não me vê como**
69 **professora, me vê como administrativo; e os professores não sei nem como**
70 **eles me veem, porque eles me pedem coisas, eu faço.** Tanto que o administrativo
71 mete a boca no readaptado e eu falo, espera aí... Eles dizem, não estamos falando
72 de você; e o professor também, **porque tem readaptado que infelizmente não**
73 **trabalha e às vezes eu acho que tem readaptado que nem deveria estar**
74 **readaptado.** Acho que é uma falha do sistema. **Deveria ser exonerado, isso sim,**
75 **porque é ruim dentro de sala, é ruim fora de sala, é ruim em qualquer lugar,**
76 **qualquer lugar que colocar é ruim. O problema não é da readaptação, o**
77 **problema é da pessoa.** E porque encontra tanto problema lá quando passa na
78 perícia, porque tem muita fraude. **O que acontece na perícia, você vai na perícia,**
79 **sofre horrores na perícia; eles abaixam a cabeça, eles te ignoram, você volta**
80 **da perícia arrasado.** O pessoal pergunta: mas como você readaptou? Como você
81 fez para readaptar? Porque muitos querem readaptar, sair da sala. Olha, gente, eu
82 tenho tendinite em tudo o que é lugar, como é que vou fazer para dar aula. **Até**
83 **movimento de escrita, movimento de carregar peso; meu mouse é do lado**
84 **esquerdo; trabalho muito com a mão esquerda, só não escrevo com a mão**
85 **esquerda.**

86 J. Celorio: a sua direita está comprometida?

87 Prof.^a Miriam: Sim.

88 Mas como professora, **antes de readaptar, eu não estava muito satisfeita**
89 **com a minha formação, tanto que eu procurei fazer um outro curso, eu fiz outra**
90 **graduação, eu estou indo para um outro lado, porque eu estou vendo que eu**
91 **não volto mais para a sala de aula.** Tenho quarenta horas, não tenho como fazer
92 outro concurso na área de Educação Física e também, vou ser sincera com você,
93 não tenho vontade de voltar e não tenho vontade de lidar com aluno, porque esses
94 quinze anos de sala e nesses oito anos de direção, tive um desgaste muito maior,
95 não só físico, mas psicológico, tanto que quando vim para cá eu falei para a Neide
96 [diretora]: eu não quero trabalhar com aluno, eu não quero trabalhar com professor,
97 eu não quero ter que separar briga. Coloca-me no atendimento, eu atendo bem,
98 coloca-me para fazer qualquer outra coisa. O que se faz quando o readaptado volta.
99 A primeira coisa é colocar ele na parte pedagógica, para ajudar na equipe

100 pedagógica, na parte de orientação ou na biblioteca ou na secretaria mesmo. Hoje,
101 depois de vinte e um anos, eu não tenho condições de me manter em sala de aula,
102 ainda mais do jeito que está, porque eu sou muito certinha. A princípio, a gente
103 manda, o aluno obedece, depois com o tempo você vai... Primeiro é a ditadura,
104 depois você começa a trabalhar com o aluno. Eu vejo muita falha nisso; como eu me
105 envolvo demais, eu não posso ficar nessas funções, função de equipe pedagógica,
106 porque quando eu vejo, eu já estou assumindo demais; até aqui mesmo no
107 administrativo.

108 **Para mim é tranquilo, eu estou fora de sala, eu trabalho em um local**
109 **agradável, eu não tenho problema de relacionamento com ninguém; qualquer**
110 **lugar que eu vá, eu não tenho problema de relacionamento.** Pelo menos, aqui no
111 administrativo, eu não vejo problema. **No administrativo não é fácil também.**
112 **Imagine uma pessoa que está lá exercendo o cargo de administrativo,**
113 **ganhando como professor, tendo as mesmas regalias do professor e ficar**
114 **fazendo serviço administrativo e eles recebendo menos.** Por exemplo, eu tenho
115 sessenta dias de férias, tenho um dia de folga, porque o meu é hora-aula. A
116 readaptação nem sempre foi por hora-aula. Isso começou tem um ano, depois que
117 eu voltei. Porque readaptado fazia hora-relógio. As quarenta horas-aula dá para
118 você fazer em quatro dias. Deu dezoito de dezembro, eu estou de férias e só vou
119 voltar dia vinte e quatro de fevereiro; a secretaria não, são trinta dias. Agora,
120 também tem aquela coisa, quer sair dali, preste outro concurso, quer dar aula, faz
121 para professor. **Tem esses dois lados, eu estou fazendo o advogado do diabo;**
122 **tem o meu que, pode ser que alguém ache injusto, mas acha que o readaptado**
123 **não trabalha, que o readaptado fica ocupando espaço e quando você pede**
124 **para fazer, ainda faz errado; acho que esse é um problema,** fora isso, eu não
125 vejo, José, assim: o mesmo que tem o professor, eu tenho, a única coisa que eu não
126 tenho... eu vivo brincando com o pessoal que é da APP Sindicato, porque eles estão
127 brigando por trinta e três por cento de hora atividade. Que se esse ano que vem
128 [2013] não saírem os trinta e três por cento, não voltam nem a trabalhar. Eu não
129 tenho trinta e três por cento de hora-atividade, não tem por que eu ter; quer dizer, eu
130 já estou fora da sala porque eu vou querer trinta e três por cento de hora-atividade;
131 eu sempre brinco, a que hora vocês vão começar a brigar por hora-atividade para
132 readaptado, porque eu preciso de um tempo para mim, aí eles dão risada, acham

133 graça. Tem vantagens, do jeito que está a sala de aula. **Tem que andar na linha**
134 **comigo, porque sou assim, pronto e acabou.** Na direção, nunca tive problema,
135 porque eu acho que tem muito de respeito, **a mesma mão que bate é a mão que**
136 **agrada.** Se você for firme e na hora que o aluno precisa de você, e você está ali, e
137 reconhece que quando ele está certo e quando ele está errado, não tem problema.
138 **Eu nunca tive problema de relacionamento mesmo; já sofri represálias, pneu**
139 **de carro desparafusado, por conta de droga; separar briga, entrar no meio,**
140 **separar; quando eu estava na direção, eu estava um "palito".** A minha situação
141 como readaptada, eu tenho problema de assumir demais, mas eu tenho que me
142 policiar para trabalhar aquilo que é para fazer, pronto e acabou. Eu tive um
143 problema, antes de entrar em licença, com o livro ponto; eu cuidava do livro ponto.
144 Desde o ano passado, cuidado, assine, assine e não assinava, assine, assine... não
145 assinava, não assinava; conversando, toda hora falando, mas sempre brincando, já
146 ganhou carimbo quem não assinou; se dependesse da secretária, todos os pontos
147 já estariam riscados, mas eu fui segurando, correndo atrás de professor, assina
148 aqui; mandando e-mail; assina, assina; porque eu sei quando for se aposentar, se
149 precisar de uma documentação da escola, a direção que estiver no momento, não
150 dará, porque o ponto, ou está riscado, ou está em branco. **Eu tive um problema**
151 **sério, porque eu meti carimbo, não assinou, e eles vieram para cima de mim, e**
152 **uns dois, três dias antes de ela sair de licença... Isso para mim é um stress.**
153 **Não sei se a tendinite colocou o stress, não sei se o stress colocou a tendinite,**
154 **ou o que é que foi, mas eu tenho esse problema.** Situações de *stress* eu tenho
155 procurado evitar. Eu estou em uma situação privilegiada. Eu estou numa escola boa,
156 estou numa escola bonita, eu trabalho numa sala junto com uma pessoa só, que eu
157 meu dou muito bem, eu trabalho no ar condicionado, eu lido com professores, mas é
158 pouco, eu não lido com essa parte pedagógica, minha parte é mais de manter o
159 professor informado das coisas; informar através de internet, inscrever o professor
160 em curso, acompanhar, ver se ele foi, lembrar; a direção, também estar lembrando.
161 Vendo quem faltou, quem não faltou, colocando falta no ponto; eu estou numa parte
162 de suporte da equipe pedagógica, mas sem estar diretamente com o professor; eu
163 vejo isso como uma situação privilegiada. **Por outro lado, o readaptado, eu**
164 **sempre brinco que eu estou em crise de identidade, porque às vezes não sei o**
165 **que eu sou, porque tenho reunião com o administrativo, eu vim para a reunião**

166 **do administrativo, mas eu não precisaria vir. "Você é a única que veio dos**
167 **readaptados". Por exemplo, curso, eu vou para o administrativo ou vou para o**
168 **professor, mas não trabalho em sala, não lido com a Educação Física, aí vou**
169 **para o administrativo que não tem nada a ver comigo; isso é uma**
170 **desvantagem; você cobre "buraco"; você está falando com quem, com a MCM**
171 **readaptada ou com a MCM professora? E às vezes, quando perguntam o que eu**
172 **faço, qual sua profissão, professora de quê? De Educação Física. É difícil explicar**
173 **para a pessoa. Às vezes nem explico nada, porque quando falo que você é**
174 **professora de Educação Física, você está dentro da sala de aula. Estou no Instituto,**
175 **sou professora de Educação Física, estou dando aula, se a pessoa vem aqui e não**
176 **estou dando aula, e aí, como é que fica? Tem esse tipo de problema também. No**
177 **mais, José, eu acho que os readaptados têm vantagem. Aqui, todos os**
178 **readaptados estão no ponto eletrônico; eu não tenho problema com ponto**
179 **eletrônico, porque eu sempre trabalhei a mais, sempre; eu não tenho problema**
180 **com esse negócio de horário, e outra coisa, comigo é assim, se precisou ficar**
181 **mais, eu fico, não tem problema nenhum, depois eu dou um jeito de**
182 **compensar. Às vezes, bem, compenso; todas as horas que eu fiz este ano perdi;**
183 **não tenho mais nada em a ver para o ano que vem [2013], zerou. Agora, tem muito**
184 **readaptado que tem problema com ponto eletrônico, que está sempre devendo**
185 **hora. E você pode perguntar para qualquer professor se quer voltar para o ponto**
186 **eletrônico, nenhum. Eu sou nova aqui, eu não quero ficar assumindo demais.**
187 **Uma, porque isso também é um problema, para os outros que estão há mais**
188 **tempo; ah... chegou agora, está querendo...**

189 **É uma situação boa, não uma situação ruim. Uma, porque fiz outro curso e estou**
190 **indo para uma outra área, eu não parei de estudar, eu não parei de fazer as**
191 **coisas, eu continuo fazendo concurso, eu continuo estudando. Depois que eu**
192 **fiz outro curso, minha cabeça fez assim.,. Oh, porque às vezes você acha que o**
193 **problema é do curso. O professor de Educação Física tem que provar mais que**
194 **o outro que está em sala de aula, porque ele fica visível e eles acham que**
195 **Educação Física é só jogar bolinha. Isso me dava um sofrimento muito grande, na**
196 **área de Educação Física eu sofria demais. Depois que eu fiz outro curso, eu vi**
197 **que não tem diferença, qualquer área tem gente boa e gente ruim, não é da**
198 **Educação Física, da disciplina de Educação Física, de qualquer disciplina, de**

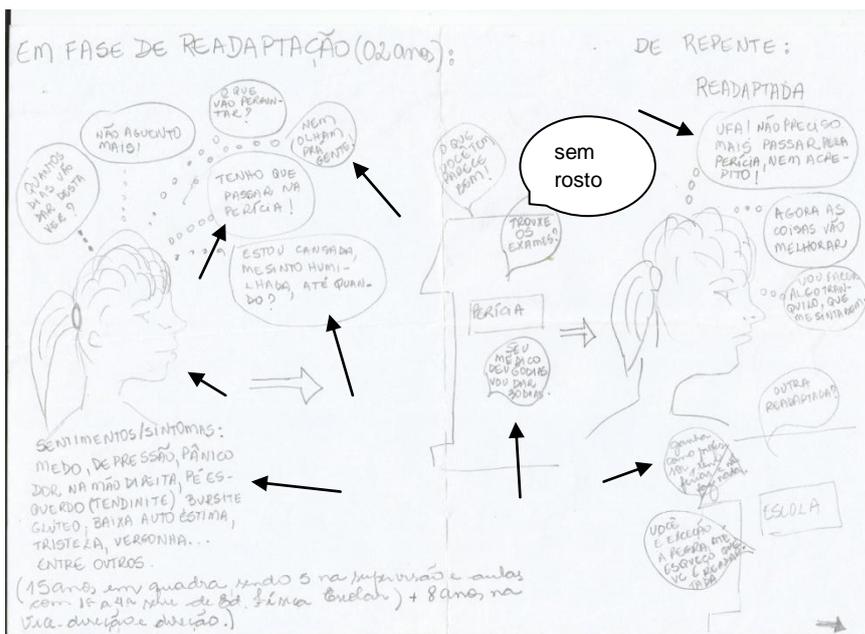
199 **qualquer área, pode ser médico, advogado, qualquer outra profissão.** Agora eu
200 tenho licença prêmio, achei que não ia sair, daí a... [diretora] assinou, mas como eu
201 sou readaptada e não tenho ninguém para ficar no meu lugar, não precisa, o Estado
202 não tem ônus, porque se o professor sai, o que é que acontece? Tem que colocar
203 um substituto, eu não. Eu achei que não ia sair, o que ele [Estado] fez, ele vetou
204 todos que tinham substituto, e os readaptados, todos que pediram, saíram. Limitou
205 uma cota por escola, nove por escola, os nove que estavam dentro da cota que
206 precisavam de substituto, saíram, os que estavam fora da cota e precisavam de
207 substituto, não saíram; e os readaptados que pediram, todos; e os administrativos
208 que pediram, todos também, porque administrativo também não tem substituto.

209 **Eu não tenho problema com ninguém, só se alguém tiver problema**
210 **comigo. Às vezes eu brinco demais, e quando eu falo sério, a pessoa não sabe.**
211 Agora, é uma situação confortável, não é uma situação ruim ser readaptado. **Tem a**
212 **ruim que é neste caso em que você fica com crise de identidade porque uma**
213 **hora você é funcionário, uma hora você é professor, outra é readaptada; para**
214 **umas coisas você é professor, para outras coisas você é readaptado, você é**
215 **do administrativo, isso é o problema.** Uma coisa que faz mal. Eu nunca tinha
216 trabalhado como readaptado, eu sempre estive em função. Quando eu voltei para o
217 Estado, foi um baque, porque eu não estava acostumada; é outra coisa, ninguém
218 sabia que eu era readaptada. Agora todo mundo sabe que eu sou readaptada,
219 porque como sou professora e estou em outra função, alguma coisa tem. **O**
220 **professor não quer mais dar aula, não quer. Eu acho que o teto máximo para**
221 **um professor que está em sala de aula é quinze anos, passou do décimo**
222 **quinto ele começa a dar problema, dá problema sério. O professor tinha que**
223 **passar por cargos, porque o professor acha que é muito fácil ficar fora de sala,**
224 **é muito fácil ficar na direção, é muito fácil ficar na equipe pedagógica, mete a**
225 **boca em tudo, mete a boca no Núcleo, mete a boca na Secretaria de Educação,**
226 **mas ele não passou; ele tem que passar, e depois ele retornar para a sala para**
227 **ele ver a diferença. No meu caso, eu já passei por tudo.**

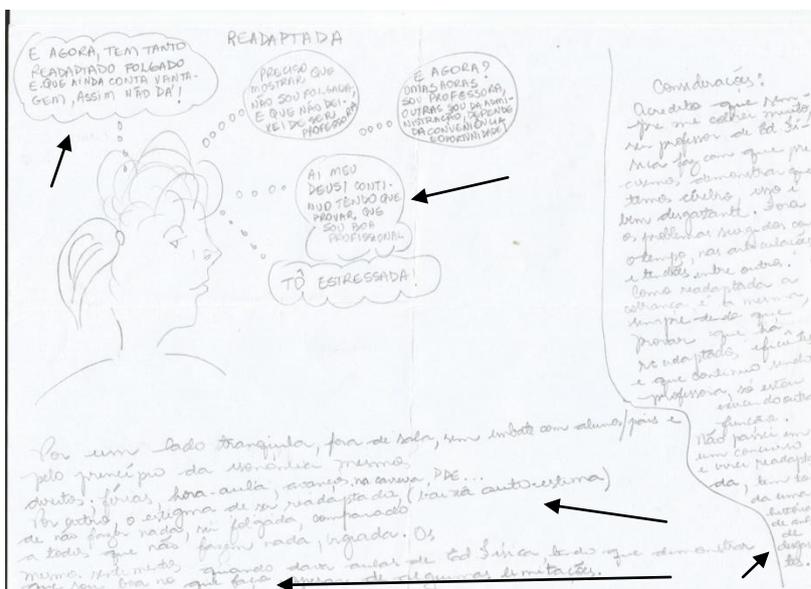
228

229 **Narrativa pictórica - 06 de fevereiro de 2014**

230



231



232

233

234 **Narrativa de si - de 15 de abril de 2014**

235

236 Boa noite, José!

237 Bom, quando readaptei, já estava fora de sala, na vice-direção, logo, a adaptação
238 foi tranquila. Como fiquei 8 anos nesta função, ninguém sabia que estava
239 readaptada, em seguida fui para a SEED em Curitiba e trabalhei na Auditoria
240 Interna, logo, também não sabiam que eu era readaptada, depois fiquei afastada em
241 licença, sem vencimento, por um ano, e quando retornei fui para escola, aí sim fui
242 apresentada como professora readaptada, pois exerceria uma função administrativa
243 e estaria em contato direto com os professores. Apesar do professor readaptado

Narrativas de Antonieta

1

2

Narrativa oral - ocorrida em 11 de dezembro de 2013

4 J.xCelorio: professora, vou começar com uma questão bem ampla: como você se
5 sente no processo de readaptação, na fase inicial, durante os afastamentos, na
6 readaptação e depois readaptada? Gostaria que a senhora falasse um pouco sobre
7 esse processo.

8 Prof.^a Antonieta: durante o tratamento, ou pós-tratamento?

9 J. Celorio: anterior aos afastamentos, durante e depois, já como readaptada.

10 Prof.^a Antonieta: quando eu recebi a notícia desse procedimento, o câncer, eu me
11 senti muito mal, é uma coisa que você não está esperando, posso fazer uma figura
12 de linguagem?

13 J. Celorio: sim, sim, fique à vontade.

14 Prof.^a Antonieta: **como se fosse uma bigorna que tivesse caído na minha cabeça**
15 **e você perde o chão, perde tudo**, parece que... até a **interface cultural, parece**
16 **que não te ajuda em absolutamente nada. Eu me senti assim, muito perdida**, e
17 para mim não resolvi falar com a família, falar com amigo; foi assim um **vazio**
18 **enorme... eu fiquei sem referência de absolutamente nada; fiquei desnudada, e**
19 **agora, o que eu faço?** Eu passei, foi uma semana, acho que foi uma semana muito
20 mal mesmo, sem chão; acho que a descarga de adrenalina foi tanta que... como eu
21 **tinha essa amiga que me socorreu**, que daí eu vim de Cuiabá para cá, para
22 recobertura do plano; **ela era a minha referência; por exemplo, é como se fosse**
23 **aquele útero, aquela mãe que me colocou de novo nos pinos, no trilho**, e...
24 depois você fica envolvida nos processos **de sobrevivência, sobrevivência sim,**
25 **vou ter que fazer uma cirurgia, vou ter que fazer um tratamento, e o fato de**
26 **fazer a quimioterapia**, por exemplo, é... parece que tira mais um pouco de você. Se
27 eu já estava pior com a notícia, **de ter o diagnóstico de câncer, por exemplo, que**
28 **no meu caso foi um carcinoma e rápido, parece que lavou tudo, sabe?** Como eu
29 faria uma figura se, por exemplo, **queima, por exemplo, a medicação, queima,**
30 **queima tudo, queimou os neurônios**, hoje eu rio disso, sabe, mas na época foi
31 muito doloroso, muito dolorosa a coisa.

32 J. Celorio: quanto tempo?

33 Prof.^a Antonieta: por exemplo, eu fiz oito sessões de quimioterapia, mas, quando
34 faltavam as duas últimas, você não pode fazer porque tem um limite mínimo, que se
35 aplicar você morre, aí o que acontece... você vai ter que ficar... como é que falo? **Se**
36 **reerguer fisicamente**, atingir um limite de hemácias no sangue, pelo limite mínimo,
37 para depois fazer, como isso é feito: você tem que tomar três bolsas de sangue,
38 perdão, é um derivado de sangue, não é um sangue; aí para depois as duas últimas
39 sessões; e tive pós-quimioterapia, 36 sessões de radioterapia, eu gastei nesse
40 processo aí uns dois anos de tratamento, tratamento, tratamento mesmo, embora
41 hoje eu também esteja em tratamento, mais controle e medicação; eu me perdi...
42 depois disso vieram as questões legais, **reassumi, voltei para, no caso aqui, aqui**
43 **para o Colégio, fiquei em vários setores, mas assim, quando a gente faz a**
44 **quimioterapia, a gente fica intolerante a muitos odores e me fez muito mal o**
45 **xerox**, passa aquela coisa, resultado: eu saí de Samu daqui; sabe, assim, mal, na
46 maca, por conta disso. E depois disso, **atendi na secretaria, esse ano estou**
47 **atendendo na coordenação do Colégio**; estar lá, estar na secretaria e estar aqui,
48 está fazendo muita diferença, parece que está sendo uma gradação de recuperação,
49 do potencial que eu tenho ainda para oferecer, no caso aqui ou em outro lugar, não
50 sei... **o período em que eu estive na secretaria, me fez bem, pela questão do**
51 **contato com as pessoas e, eu me conscientizei, lá na secretaria, que o meu**
52 **papel de educadora não tinha findado, pelo fato de eu estar readaptada**; foi
53 assim, uma coisa bem gradual, não, **eu ainda posso oferecer serviços ainda,**
54 **atender bem as pessoas**, estar ali no balcão fazendo isso... e aprendendo; **dispus-**
55 **me a ser aprendiz**, lá na secretaria e agora aqui, neste setor; agora a mesma coisa,
56 que é no caso a coordenação. Professora V. não estava quando você chegou, ela foi
57 atender outra coisa e, **ela se dispôs a adotar o meu braço esquerdo**, porque como
58 foi a mama direita, aí tem aquele procedimento de esvaziamento da axila; para
59 alguns movimentos eu não tenho, mas assim, nem escrever no quadro, nada, eu
60 **ativei minha esquerda**, para escrever, como para trabalhar com tudo, na verdade,
61 até mouse, ativando minha esquerda; eu até brinco com ela, **eu falo que eu sou**
62 **tartaruga, minha época de coelho já passou [risos], que correndo eu não via**
63 **nada, hoje eu sou tartaruga e estou vendo tudo [risos] e se você quiser a**
64 **minha esquerda poderosa, potente, tudo bem, se não, se puder ser no meu**
65 **ritmo**. Houve um acordo mútuo, oh, se estiver muito ligeiro você avisa, tá; houve

66 assim um, como se diz, um tipo de contrato social, olha, eu tenho necessidades
67 especiais e minha mão direita... ficou um acordo bom assim, para ambas as partes e
68 eu sempre coloco isso, quando vem correndo eu falo, oh... tartaruguês, pode ser
69 [risos]... você gostou da história.

70 J. Celorio: você escreveu para mim uma carta e eu gostei da metáfora.

71 Prof.^a Antonieta: ah, eu falei isso... eu coloco, professor... gente, por favor... e até
72 quando eu atendo ao telefone, eu falo, oh, eu tenho necessidades especiais...
73 engraçado que as pessoas, na hora param, quando você fala das suas
74 necessidades especiais; olha... eu tenho que anotar [risos] e falando assim a pessoa
75 para na hora, está bom, então é assim.

76 J. Celorio: e quanto tempo se passou desde a descoberta até a readaptação?

77 Prof.^a Antonieta: eu fiz, assim, em 2003 [?] eu me transferi para Cuiabá;

78 J. Celorio: 2003?

79 Prof.^a Antonieta: em 2006, eu me transferi... e já ia começar no ano seguinte. Peguei
80 a minha licença de três meses, emendou tudo, me organizei, mudei, e, um dia lá,
81 descubro, como se fosse uma pequena cicatriz, aí me assustou, fui ao médico e
82 tudo, o médico me atendeu, fez os exames, nada detectou, e essa cicatriz só
83 aumentando; aí eu falei com meu irmão, resolvi ligar para uma amiga, me recebe aí,
84 arruma a mala e vem; aí ela que me atendeu aqui, porque eu já não tinha mais a
85 propriedade, que já tinha feito inventário, o procedimento todo, eu fiquei sem onde
86 ficar aqui e ela que me socorreu... em todo o período da cirurgia mais os
87 tratamentos, tanto de quimio quando de radio, agora me perdi, perdi o fio.

88 J. Celorio: do período desde a descoberta até a readaptação, foi 2006?

89 Prof.^a Antonieta: 2006, aí eu voltei em 2007 para me organizar; tive sorte de... o
90 profissional que me atendeu aqui; já contamos todas as histórias, já trouxe os
91 exames, ele não esperou absolutamente nada, fez a biópsia, mandou analisar, foi
92 tudo assim... já descobriu, foi um profissional muito bom, além de ser bom
93 profissional, **teve a parte humana também que me ajudou demais da conta...** e
94 passado esse período, e... não sei se eu poderia falar, fico à vontade para falar?

95 J. Celorio: sim

96 Prof.^a Antonieta: eu reassumi minha cadeira e percebi que a coisa estava enrolada,
97 por exemplo, eu, em face disso, eu solicitei a minha aposentadoria integral, que esse
98 processo ainda está correndo e na primeira instância eu perdi, aí tem as instâncias,

99 a primeira... já está na segunda instância, mas esse processo de demora, de
100 advogado, de Estado, de vai e volta e solicita... eu, por exemplo, percebi assim,
101 professor, **que o magistrado que julga, ele é incompetente para julgar, não**
102 **estou dizendo da incompetência dele, mas ele não é conhecedor desse**
103 **procedimento, as sequelas que causam, ele está ali, pede o laudo para o**
104 **médico, clinicamente ela está bem, só que ela tem restrições em uma série de**
105 **coisas; eu optei por não mais dirigir, é um estresse...** consequentemente, eu tive
106 que me adaptar, andar, escolher uma moradia, onde eu moro atualmente, perto de
107 algumas coisas que não pudesse... porque eu tinha carro e ia ao mercado e... tinha
108 que me adaptar totalmente, não foi só assim que..., **a medicina legal está muito**
109 **aquém de julgar os fatos, fatos aqui, adequadamente.** Eu estou nesse
110 procedimento, nessa instância, está no Paraná e se demorar muito eu já me
111 aposento por compulsória. **Oh, se demorar muito... o juiz bater o martelo, oba!**
112 [risos].

113 J. Celorio: a senhora já tem 30 anos de magistério, não?

114 Prof.^a Antonieta: eu sou aposentada já de uma cadeira, mas foi assim, eu comecei a
115 minha carreira como CLT, aí juntei meus anos de trabalho no comércio, professor
116 CLT; o INSS fez uma certidão, incorporei ao Estado, quando completou... quando
117 eles fizeram a contagem tinha até passado. Sabe, assim, eu consegui me aposentar
118 de uma cadeira, agora estou aqui, na sua frente, com essa outra cadeira [risos]... é
119 muito triste, por exemplo, esse conjunto, até esse nome aqui, **essa normose das**
120 **coisas; ela não percebe o humano, a necessidade humana que tem que ser**
121 **atendida naquela hora.** A hora que passar, lá, meu Deus, eu já arrumei a minha
122 cabeça, será que, por exemplo, o sistema, ele já prevê que vai acontecer isso
123 conosco mesmo, é uma pergunta que eu estou fazendo. Não, eles vão arranjar um
124 jeito... **eu vejo as angústias dos professores aqui e têm alguns que se**
125 **debruçaram em arranjar soluções, e isso, a gente entra naquela... no *burnout*,**
126 **nessa consumição.** Eu fui criada assim, professor, eu tenho um pai que está lá em
127 cima... filha, **oh! Na hora que me cobrarem alguma coisa, a minha consciência**
128 **vai cobrar.** Eu, como profissional, eu como pessoa, eu com certa vivência, eu vou lá
129 me debruçar, me consumir [ininteligível]. O nosso sistema, esse aqui, posso falar
130 uma palavra aqui? Parece que não está nem aí por essas questões assim.

131 J. Celorio: e a qual sistema a senhora se refere, escolar, governo?

132 Prof.^a Antonieta: por exemplo, **esse sistema de normas, da coisa e se tivesse,**
133 **como nós estamos aqui, tudo bem, mas está lá longe de nós; ele tem um**
134 **núcleo aqui, o núcleo aqui tem uma direção, as coisas parecem que estão**
135 **assim... são coesas as coisas. Não sei se estou errada, fica difícil a gente**
136 **negociar.** Não sei mais o que eu falo, me orienta.

137 J. Celorio: a relação com os colegas durante a readaptação...

138 Prof.^a Antonieta: readaptação?

139 J. Celorio: é, como readaptada. A relação com os colegas, a visão dos colegas,
140 como era isso?

141 Prof.^a Antonieta: olha, é assim, **eu adotei esse seguinte sistema, de tartaruga,**
142 justamente porque é difícil a relação, porque, principalmente ali onde eu atendo.
143 Chega um professor com o aluno no afã... o aluno insubordinado, você tem que dar
144 um jeito, eles esquecem que eu sou readaptada, eu estou fora da sala de aula, e
145 exigem de mim, às vezes, um procedimento, **não é que eu não estou apta, é que**
146 **vão exigir naquela velocidade,** que eu não estou mais disponível, eu até posso
147 resolver, mas não... **e quando eu não posso resolver, eu encaminho, ou eu saio,**
148 **vou [inspirou] encher o meu pulmão, arejar, para depois voltar, para eu não**
149 **absorver aquele impacto, como eu já, na minha carreira, absorvi. Tinha uma**
150 **estrutura e absorvia o impacto e resolvia na hora, hoje eu não consigo mais**
151 **fazer isso, por questões de sobrevivência, eu prezo mais o meu estado de**
152 **sobreviver... é muito difícil a gente conseguir...** Alguém que limpe a minha a
153 casa, por exemplo, na hora que estou lá, para dar as coordenadas; o que eu tenho
154 que fazer, demorar dois dias para eu mesma fazer, só que no meu ritmo; coisa que
155 eu fazia em 2h, hoje eu não consigo mais fazer; existe uma limitação, eu posso
156 fazer, posso, mas nesse ritmo, está bom para você, porque se não tiver, eu não sou
157 a pessoa indicada para fazer; eu procurei, nesse sentido, até ser rígida comigo
158 mesma, para quem já sofreu na pele, posso estar errada.

159 J. Celorio: a relação com os alunos, antes e depois da readaptação.

160 Prof.^a Antonieta: **uma coisa que eu sinto ainda é estar na sala de aula, eu sou**
161 **educadora, meu avô foi educador,** meu avô cuidava do sítio dele, tinha tudo,
162 pomar, tinha na sala dele, de visita, **uma sala de aula e a barbearia,** em que ele
163 atendia os colonos; plantava, ele mesmo, a taquara nas quais fazia todos os
164 utensílios, desde peneira grande para o café. **Eu sinto esta necessidade de estar**

165 **atuando em sala de aula e isto me faz muita falta; embora atender ali na**
166 **coordenação me supre no seguinte sentido.** Chega um aluno, traz um texto,
167 oriento o texto, a palavra, vai ao dicionário, está aqui o contexto que você falou...
168 olha aqui o que significa, está certo o que você falou? Eu supro essa necessidade
169 de educadora atendendo ali. Por exemplo: vem lá o aluno, é assim que faz? Não, é
170 assim, você tem que fazer assim... **Mas sabe o que eu gostaria mesmo? É de**
171 **estar em sala de aula [vibrou e riu]; me faz falta, professor, faz muita falta**
172 **mesmo.**

173 J. Celorio: eu vou perguntar, porque é importante, já que a senhora me escreveu
174 uma carta, foi a última que a senhora escreveu, a senhora usou três imagens nesta
175 carta; duas a senhora já citou, que são a imagem do coelho e a imagem da
176 tartaruga; e uma terceira imagem que é antimestre.

177 Prof.^a Antonieta: Não entendi.

178 J. Celorio: em um trecho da carta a senhora diz "estou rodeada de antimestres".

179 Prof.^a Antonieta: antimestre, usei isso?

180 J. Celorio: mas isso no contexto anteriormente citado, da tartaruga e do coelho... eu
181 estou no ritmo da tartaruga.

182 Prof.^a Antonieta: sabe que eu não me lembro...

183 J. Celorio: essa [carta] foi depois que eu entrei em contato em junho e a carta veio
184 em agosto.

185 Prof.^a Antonieta: eu não me lembro do contexto, professor, você usou essa palavra
186 isolada, antimestre, eu não lembro do contexto.

187 J. Celorio: eu entendi assim, que pelo contexto, havia uma exigência pela pressa,
188 pela rapidez do coelho e você estava em passos de tartaruga; deu para entender
189 que o antimestre desrespeitaria esse tempo necessário para a tartaruga.

190 Prof.^a Antonieta: tá, tá...

191 J. Celorio: eu entendi dessa forma, naquele contexto; eu gostaria que a senhora
192 falasse do coelho, parece-me que a senhora foi coelho ou agiu como coelho e agora
193 está como tartaruga e respeita este ritmo.

194 Prof.^a Antonieta: e usei a metáfora coelho, **porque houve um período em minha**
195 **vida que eu tinha que estudar, que eu tinha que dar conta. Eu sou a primeira**
196 **filha, aquela que nasceu para cuidar de todos,** inclusive dos meus pais; meu
197 irmão caçula, quando nasceu, minha mãe teve depressão pós-parto, ela ficou

198 internada... cuidei dele; a cuidadora dele, tudo... aí fiquei, foi um, foi outro, foi outro,
199 num casarão aqui na zona 5, com os meus pais, e quer saber de uma coisa, adotei
200 os meus pais; aí foi a minha mãe, foi o meu pai; cuidando dos dois, fiquei eu sozinha
201 em um casarão; foi aí que veio meu irmão, você não vai ficar sozinha, vamos
202 vender, fez a partilha, fui para lá [Cuiabá], lá descobri... mas voltando à questão do
203 coelho. **Para dar conta de um monte de coisas, tudo correndo, como coelho faz.**
204 **Nesse sentido, de correria, coelho; hoje, em compensação, eu sou tartaruga,**
205 **estou vivendo uma fase muito linda, linda mesmo, linda assim, porque hoje eu**
206 **estou olhando e estou vendo**, posso citar um exemplo: esses dias eu passei em
207 uma vitrine e vi um bongôzinho, bongô, assim, pequenininho, de fazer som. Eu fui
208 andando, eu já estava na esquina, falei, mas aquilo é a cara da Elaine; eu andei de
209 ré, trouxe para a Elaine; tinha motivos africanos. Só para citar um exemplo do que é
210 ser tartaruga. Na minha época de coelho, eu teria visto, teria passado, e teria ido
211 embora, seguido meu caminho; não teria dado ré e voltado para buscar. **Na minha**
212 **época de coelho, vi muitas coisas, no entanto, as coisas se passaram, eu não**
213 **vi, não é que eu não vi, mas ficou gravado, ficou, mas não tomei atitude em**
214 **relação àquilo como eu tomei agora, ter voltado, oh, isso aqui é a cara de**
215 **fulano; têm coisas que a gente vê, mas não toma uma atitude, não faz uma**
216 **relação**. Na hora em que eu vi, eu falei, oh! Minha colega de trabalho, a Elaine,
217 porque ela é música, ela faz música, ela tem uma banda; eu não teria tomado essa
218 atitude em outras épocas de coelho e hoje, tartaruga, sim, até para ver, para
219 observar; eu que não tenho nada; **a minha situação tem um lado tenebroso,**
220 **como dizia Jung, lado sombra, mas também tem o lado luz, só que**
221 **dependendo do momento em que a gente está vivendo, você não vê nem uma**
222 **coisa, nem outra, parece que a gente entra numa espécie de limbo [risos].**

223 J. Celorio: em uma transição?

224 Prof.^a Antonieta: orienta-me de novo porque eu perdi...

225 J. Celorio: eu queria saber um pouquinho da tartaruga e do coelho, e a escola no
226 tempo de coelho e no tempo de tartaruga. Mudou a imagem da escola, sua relação
227 com a escola. Por exemplo, no tempo de coelho, não andaria para trás para buscar
228 o objeto; como é a escola hoje na sua concepção, no tempo de tartaruga?

229 Prof.^a Antonieta: porque é assim, vou ver se consigo fazer uma comparação. Hoje,
230 antes de eu responder, vou fazer essa figura, por exemplo, **a rede de**

231 **computadores, ela encurtou todos os espaços do mundo, em compensação, o**
232 **que é que aconteceu, acelerou o tempo, tudo acelerado;** quando eu estava em
233 sala de aula, o espaço e o tempo pareciam que eles eram... hoje eu percebo que
234 não. Por exemplo, quando eu estava em sala de aula, a mentalidade dos alunos e o
235 comportamento dos alunos eram diferentes do comportamento dos alunos via
236 internet, via celular, era diferente o comportamento deles, a atenção que eles
237 tinham, até a educação que eles tinham era diferente. **Hoje parece que nós somos**
238 **transparentes, eles não nos enxergam, como eu digo, fechados no mundo; eu**
239 **sinto muito isso aqui, agora, acho que uma coisa paralela.** Enquanto eu estava
240 em sala de aula, existia essa diferenciação, não sei se é uma percepção correta;
241 pode até ser que você não tenha essa percepção, dessa maneira como eu estou
242 colocando. A nossa pisque, digamos assim, ela tem vários setores, tem o setor que
243 é o setor lógico, o setor emocional... eu perdi o fio da meada.

244 J. Celorio: o olhar do tempo da tartaruga e do tempo do coelho.

245 Prof.^a Antonieta: por exemplo, enquanto tartaruga, hoje, eu consigo atender ali, ou
246 pelo menos estou aprendendo a atender, nem muito racional, nem muito emocional
247 com a coisa. Por exemplo, **nós atendemos alunos que têm históricos de vida**
248 **diferentes e a gente sente a necessidade deles...** Esses dias **nós atendemos um**
249 **menino que chegou ali, posso fazer uma figura, como se ele precisasse de**
250 **colo,** porque a mãe estava com câncer; ele não sabia o que fazer, ele estava aqui,
251 **eu não posso ser racional... colocar a minha inteligência emocional;** e às vezes
252 acontece o contrário também; eu tenho que lidar até com o histórico de vida no
253 momento da pessoa, ali; às vezes ele não necessita só de uma orientação, da nossa
254 área, por exemplo, eu, enquanto professora; mas eu, enquanto ser humano, oriento
255 também naquele momento [...] **E o fato de atender essas coisas afeta a mim,**
256 **muito, emocionalmente, eu não saio dali, eu não consigo passar a borracha;**
257 **vem aquela carga,** Antonieta, você é um ser humano, embora você tenha passado
258 por todas essas situações, me afeta profundamente; **eu não sei, por exemplo,**
259 **chegar à noite, na minha cama e me desligar completamente, como se eu fosse**
260 **assim, digamos, uma pedra; bem sensível. Esses problemas que eles trazem,**
261 **problemas de família, problema de desarranjos de família, sabe, isso mexe**
262 **muito comigo, e, só para ser sincera, eu não gostaria de estar ali fazendo isso,**

263 **porque eu tenho que ver o meu lado e me resguardar mais um pouco e eu sou**
264 **muito vulnerável ainda.**

265 J. Celorio: isso agora, antes também?

266 Prof.^a Antonieta: também, sim.

267 J. Celorio: é um temperamento, vamos dizer assim?

268 Prof.^a Antonieta: sim, eu não sei se foi pelo meu histórico familiar; inclusive,
269 professor, esse meu irmão, que eu cuidei dele, no fim ele acabou tendo duas mães;
270 a mãe dele, biológica, quando não conseguia resolver, fala para a Antonieta [risos] e
271 até hoje, no fim das contas, sabe o que vai acontecer agora, dia 16, vai ser a
272 formatura do A. V., que nasceu com síndrome de Down, mas que nós tivemos uma
273 participação muito grande, gigantesca, para que isso acontecesse.

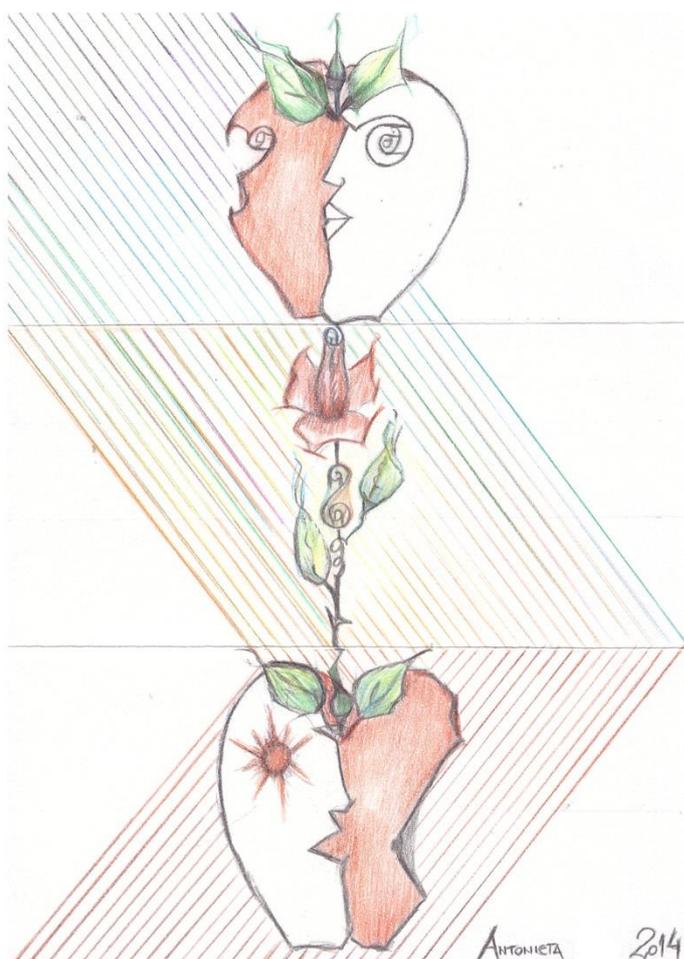
274 Prof. Celorio: a senhora quer falar mais alguma coisa?

275 Prof.^a Antonieta: olha, eu não sei, professor, não sei...

276

277 **Narrativa pictórica - de abril de 2014**

278



279

280
281 Três tempos, um Espaço (1)
282
283 Antes do Caos
284 Seu rosto era de:
285 **Tudo quero, agora! (2)**
286
287 Entre risos e lágrimas,
288 Foi insana a trajetória
289 Para vestir o mundo.
290
291 Para os reveses,
292 Um rosto de esperança,
293 A correr à frente do vento...
294
295 Durante o Caos, porém,
296 **O rosto esmoreceu,**
297 **Escorreu, apagou-se.**
298
299 Disforme ao léu,
300 **Sem brilho, sem trilho,**
301 **Apenas dançando ao vento.**
302
303 Assim, desfez-se nas brumas
304 E sem rumo e em disparada
305 No tempo se dissolveu...
306
307 Um dia, acordou rindo!
308 **Rosto inflado, farto de luz,**
309 **Pôs-se com sol e lua, andar.**
310
311 Alargou longe os ouvidos,
312 **Encimou com asas os olhos,**

313 **Riso à boca, pés ao vento!**

314

315 Do rosto, agora, jorra brisa

316 De Aurora Boreal

317 **Trotando nas idades do universo.**

318

319 Vê? ..., Céu!

320 Dela, a frente, jorra:

321 **Estrelas, horizonte, multidão.**

322

323 **No rosto, os olhos**

324 **Num Caos, noutro Cosmos.**

325 Um descansa, outro nem pisca!

326

327 Cuiabá, 5 de janeiro de 2014.

328

329 Roteiro para análise de “Três tempos, um Espaço”

330

331 Apresentação:

332

333 Os objetos de estudos, a arte gráfica e o texto são “representações da ‘percepção
334 do instante’, que é a duração do tempo em que o artista capturou um conjunto de
335 informações, congelou e o representou na forma de figuras ou códigos linguísticos
336 para tornar eterna ou infinita a duração do tempo.

337

338 Originalmente, a arte gráfica elaborada em sulfite A4 e o texto estão divididos em
339 três fases, a saber: antes, durante e depois do tratamento oncológico.

340

341 Descrição dos conjuntos para análise:

342

343 Conjunto 1: a interpretação das imagens da arte gráfica e do texto narrativo em
344 versos deverá ser feita como um estudo paralelo. Os primeiros três versos do texto
345 correspondem ao bloco de informações visuais sob o seguinte argumento: escultura

346 de um perfil pouco amistoso que tenta devorar um seio. Conjunto este representado
347 por uma maçã partida ao meio.

348

349 Conjunto 2: versos quatro, cinco e seis, que correspondem ao seguinte bloco de
350 representação: uma flor (caule, espinhos, folhas, flor), cujas partes estão
351 assimétricas e fora de foco. No centro deste conjunto de imagens, há linhas curvas
352 descontínuas, fragmentadas, mas que mantêm um ténue fio condutor, que liga a flor
353 ao caule.

354

355 Conjunto 3: versos sete, oito e nove. Descrevem um bloco de informações
356 imagísticas: perfil que sugere um rosto feminino que olha em direção ao outro lado
357 de si mesma. Essa si mesma está representada por um coração em que falta um
358 pedaço.

359

360 Conjunto da obra, síntese: versos dez e onze que correspondem ao fio condutor que
361 liga as três partes das imagens. O panorama de fundo que também liga os três
362 blocos num só conjunto são linhas em diagonais que saem do **Espaço Sideral** e
363 **representam, simultaneamente, luz/calor/chuva e arco-íris, que por si só**
364 **representa 'a estrada de renovação e o recomeço'.**

365

366 Observação importante:

367

368 O texto narrativo em versos contém um histórico dos conteúdos psíquicos que
369 compõem o contexto das dores físicas, mentais e morais.

370

371 Antes do Caos** **seu rosto era de: tudo quero, agora!**

372 Entre risos e lágrimas, foi insana a trajetória para vestir o mundo.

373 **Para os reveses, um rosto de esperança, a correr à frente do vento...**

374

375 O contexto histórico dos versos acima foi que a personagem se lançou no mundo
376 com fé e coragem e muita velocidade para reconquistar o tempo perdido. **Havia**
377 **deixado para trás seus ideais pessoais**, para atender circunstâncias outras, e
378 agora tinha que, de modo insano, recuperar. Desta 'insanidade', digamos assim, por

379 certo, precipitou-se no acúmulo de conteúdos psíquicos mal resolvidos. **O corpo,**
380 **por sua vez, absorvia os impactos, e as defesas naturais do organismo os**
381 **calcificava.**

382

383 O contexto histórico descrito acima, transportado para a primeira parte do desenho,
384 resultou na seguinte cena: o bloco principal que está esculpido numa maçã, é um
385 perfil humano insano e agressivo em confronto com o símbolo feminino: **um seio**
386 **com uma mordida.**

387

388 Continua (...)

389

390 II Parte

391 Durante o Caos, porém, o **rosto esmoreceu, escorreu, apagou-se.**

392 Disforme ao léu, sem brilho, sem trilho, apenas dançando ao vento.

393 Assim, desfez-se nas brumas e sem rumo e em disparada no tempo se dissolveu...

394

395 (Histórico)

396

397 **O desenho representa a permanência em uma espécie de limbo, onde tudo**
398 **poderia ser sentido, apesar de perceber o contrário.** A preocupação era com a
399 **minha sobrevivência** e não com o meu entorno cultural, apesar de considerá-lo
400 importante. **Cada vez que eu ia me tratar, eu jurava que não voltaria lá (no**
401 **ambulatório). Eu me sentia como aquele palhacinho que fica naquela molinha.**
402 **Perdi a referência de tudo, como se estivesse em uma selva, lutando pela vida,**
403 **pela sobrevivência.**

404

405 (Descrição da cena)

406

407 Nesta flor, que embora pareça estar desconectada – folhas e pétalas – existe um fio
408 condutor que torna a **imagem harmônica. Cada fragmento é parte todo.**

409

410 Continua (...)

411

412 III Parte

413 **Um dia, acordou rindo! Rosto inflado, farto de luz, pôs-se com sol e lua, andar.**

414 Alargou longe os ouvidos, encimou com asas os olhos, riso à boca, pés ao vento!

415 Do rosto, agora, jorra brisa **De Aurora Boreal**, trotando nas idades do universo.

416 Vê? ..., **Céu! Dela, a frente, jorra: estrelas, horizonte, multidão.**

417 No rosto, os olhos, num Caos, noutra Cosmos. Um descansa, outro nem pisca!

418

419 (Histórico)

420

421 Houve uma retomada da interface cultural, da qual eu parecia estar completamente

422 distante. **Estou retomando a vida. Em um primeiro momento eu retomei a vida;**

423 **no segundo, retomei o meu trabalho na escola.**

424

425 (Descrição da cena)

426

427 **Mostra que eu recuperei o feminino. Todo o sofrimento anterior me levou a**

428 **descobrir em mim o feminino**, a resgatar esses valores em mim; um trabalho

429 arqueológico de trazer para a vida aquilo que me constitui como mulher e ser

430 humano. **A imagem é uma maçã partida ao meio.**

431

432 Continua (...)

433

434 Análise do conjunto Texto-imagem

435 No desenho, há um fio condutor que mantém em ligação os três conjuntos do

436 processo de adoecimento e **recuperação dos valores femininos**. O desenho,

437 dividido em três partes, representa, psiquicamente que nada está separado; é

438 possível juntar as partes entre si, não necessariamente em forma linear, para que

439 apareça um sentido. **Posso dizer que dependendo da ordem em que ajustamos**

440 **as figuras entre si, uma face da psique surge.**

441

442 **Narrativa escrita - de 19 de maio de 2014.**

443

444 Braço firme, braço forte!*

445 **(O fato de não mais exercer o ofício de “ser professora” abalou-me**
446 **profundamente e estar “readaptada” é uma condição que não aprecio, porque**
447 **minha vontade é estar em sala de aula.)** Entretanto, **tenho consciência de que é**
448 **uma circunstância irrevogável e definitiva.** Nos primeiros tempos, ocasião do
449 retorno do tratamento oncológico, a situação foi muito penosa devido à condição da
450 restrição física que no início tinha conotação pouco amistosa para mim. **Sentia-me**
451 **mutilada no corpo**, emocionalmente abalada, com a autoestima abaixo de zero.
452 Quando já se teve a liberdade dos movimentos e por algum motivo se é privado
453 deles, não é da noite para o dia ou de num salto que está tudo resolvido. Leva-se
454 algum tempo para por a cabeça em ordem, como também a recuperação gradual de
455 alguns dos movimentos.

456 **Contraditoriamente, porém, se por um lado o braço direito oferecia-me**
457 **restrições, por outro, o braço esquerdo acenava-me com possibilidades mil,**
458 **em oportunidades de desafios.** Então, a alternativa foi respirar fundo, tomar
459 distância e saltar rumo às possibilidades desconhecidas, pois não havia outro jeito;
460 **era saltar ou saltar.** Foi assim que vieram, não sei de onde, forças para organizar-
461 me no espaço físico para o manejo de utensílios e equipamentos, porque já não
462 tinha mais a mesma destreza de antes no braço direito. **Em ritmo menos**
463 **acelerado, fui me reestruturando às novas situações conforme as**
464 **necessidades se apresentavam.** A tomada de consciência de que o tempo flui
465 irreversível, **a urgência de viver e de dar um rumo à vida bateu à porta sem dó**
466 **nem piedade.** Agora reconheço que a decisão de encarar os desafios de dar
467 diferentes velocidades aos braços como: imprimir ritmo e habilidades ao braço
468 esquerdo e diminuir a destreza do direito foi uma proeza e tanto. **Hoje, paro, penso**
469 **e louvo os benefícios de lidar com a assimetria dos braços.**

470 Atualmente, **sinto-me razoavelmente confortável na função que exerço por ser**
471 **relativamente compatível com as funções da sala de aula, porque a “seara” na**
472 **qual se tem que atuar é a mesma: a orientação de alunos.** A ressalva é que, na
473 coordenação, a proporção dos problemas são maiores e a das soluções também.
474 **Entretanto, tem uma diferença com a qual me sinto desconfortável: a**
475 **autonomia.** Em sala de aula, por exemplo, pode-se mudar a estratégia para que o
476 aprendizado seja eficiente e eficaz, ao passo que na coordenação surgem situações
477 em **que é necessário concordar com as decisões da equipe que nem sempre**

478 **me agradam inteiramente.** Têm ainda outros aspectos que me incomodavam,
479 quando estava em sala de aula e ainda me incomodam fora dela. Um deles **é a**
480 **superlotação das salas, que reduz o espaço físico e, como consequência, o**
481 **espaço necessário à expansão mental;** a situação de muita proximidade é um
482 **fator que favorece a distração** e acrescenta um item a mais para o professor
483 administrar; a ele resta a proeza de lidar com variáveis fora do elenco pedagógico.
484 Embora os contratempos sejam muitos, **alegra-me presenciar exemplos de**
485 **atitudes deveras tocantes e inspiradoras, de alguns colegas professores, que**
486 **me estimulam a continuar firme e atuante, apesar das condições adversas.**

487 A readaptação e o relativo conforto na atual função não me impedem, entretanto, de
488 lançar um olhar atento sobre algumas questões: uma delas é sobre a maneira como
489 a escola, de maneira geral, está estruturada. **Ela... poderia abrir-se um pouco**
490 **mais à valorização da capacidade natural para o aprendizado e, tanto quanto**
491 **possível, lançar um olhar mais benevolente ao potencial criativo e imaginativo;**
492 eles são recursos humanos naturais para uso em qualquer fase da vida; e que **o ato**
493 **de imaginar e criar são dádivas inerentes à raça humana** e como se diz: “o
494 mundo precisa ser imaginado para poder existir”; outra é sobre ações desafiadoras
495 quando da execução de projetos quando eu estava em sala de aula. Por exemplo, **o**
496 **uso do computador como instrumento para o aprendizado da Língua**
497 **Portuguesa.** Como trabalharei durante quinze anos na área da informática, percebi
498 que estes conhecimentos seriam preciosos para os alunos. E o tempo confirmou que
499 sim. Mas, antes de chegar às vias de fato, apresentaram-se alguns desafios que
500 precisaram ser transpostos. O principal deles foi que, com urgência, necessitava dos
501 equipamentos que na época eram de uso exclusivo da secretaria. A solução foi fazer
502 uma planilha sobre o tempo ocioso e apresentá-la à direção. O resultado foi que
503 consegui o tempo-de-máquina necessário à execução do projeto: **“Alimentação**
504 **Saudável: Frutas, Legumes e Verduras”**, que resultou num livro por editoração
505 eletrônica. A palestra-aula com o especialista no sistema digestório e alimentação
506 saudável, Dr. Valter da Silva, que fez a honra da finalização, ministrando aula e
507 respondendo as perguntas dos alunos, foi o “toque de mestre” final.)

508 No mais, **a decisão de enfrentar as circunstâncias do pós-tratamento**
509 **oncológico e toda gama de sequelas dele advindas, fez-me uma pessoa**
510 **diferente e um pouco melhor do que já fui, no sentido da percepção do ato de**

511 **viver e suas implicações.** Foi como mudar o curso de um rio que corria à revelia e
512 estabelecer um novo Norte fundado **na descoberta de aspectos de mim mesma,**
513 **até então desconhecidos.** Isso **despertou-me para** **facetas inéditas da minha**
514 **personalidade.** Agora, **o processo de “individuação”** deixa-me serena, **no que**
515 **se refere aos medos, estados de pânico e situações depressivas.** **Sinto-me**
516 **mais centrada e com uma visão de mundo reformulada e mais amplificada.** A
517 única coisa de que tenho certeza absoluta **é de que o fluxo da vida é inexorável e**
518 **não há nada, absolutamente nada, que eu possa fazer para revogar esta lei.**
519 Talvez aos deuses do Olimpo caiba esta honraria! **A mim, como simples mortal,**
520 **apetece-me a parcela de viver com honra e dignidade.** A alternativa, então, é
521 mergulhar neste fluxo e usufruir o melhor que ele tem a me oferecer. Cabe, ainda,
522 ressaltar que **sem as bondosas pessoas, ou anjos terrestres, eu não teria**
523 **conseguido fazer a transposição do “vale de lágrimas” e sair renovada desta**
524 **“travessia”;** **que fique aqui gravada a minha gratidão às pessoas que, de**
525 **maneira atenta e carinhosa, contribuíram com tempo, cuidado e amizade**
526 **irrestrita para que eu, hoje, tivesse a chance de uma sobrevida digna e**
527 **saudável.** A todas, os meus melhores agradecimentos!

528

529 **Narrativa Ficcional - de 16 de junho de 2014.**

530

531 Omelete para André Vitor

532 Quando o André Vitor tinha cinco anos, no afã desesperado para fazê-lo gostar de
533 legumes, vi-me obrigada a fazer uma “maracutaia” com os deuses do Olimpo e fiquei
534 atolada até o pescoço num emaranhado, feito a ‘teoria de campo’ da mecânica
535 quântica. Pensei cá com meus botões: como pode, **eu, uma intelectual e com um**
536 **grau razoável de inteligência, me deixar embromar por este “pirralho” de**
537 **oitenta centímetros!** Use a cabeça que Deus lhe deu, Antonieta! E esse “use a
538 cabeça que Deus lhe deu, Antonieta!”, ficou martelando e piscando, sem perdão,
539 feito um luminoso de neon.

540 Como sempre nos acontece, as ideias geniais chegam nas horas mais impróprias e,
541 bem na hora da meditação, apareceu-me à cabeça a seguinte solução: lavar bem
542 lavadinho e cortar em cubinhos, uma cebola, um pimentão verde, um tomate bem
543 vermelhinho, todos de tamanhos médios e colocá-los num pirex de vinte centímetros

544 de comprimento, bem misturadinhos. Lembrei-me de que já havia visto estas cores
545 em profusão na Natureza e achara o verde/vermelho uma combinação
546 esplendorosa; e ainda pensando com os botões, disse comigo mesma: “é hoje que
547 mato este moleque de tanto comer legumes”! Coloquei um fio de óleo extravirgem,
548 pitadas de orégano e pitadas de alecrim; bati dois ovos inteiros com uma pitada
549 generosa de sal e verti à vasilha onde já estavam a cebola, o pimentão e o tomate;
550 para arrematar, salpiquei queijo ralado, tipo parmesão, bem graúdo e levei ao forno
551 elétrico (pequeno) por vinte minutos. Mal venceu o tempo de assadura e o aroma de
552 coisas daqui, dali, dacolá, do além, do aquém, inundou a casa. Mesa posta, caí na
553 besteira de dizer ao André Vitor que precisávamos fazer uma libação. A coisa piorou
554 ainda mais quando ele perguntou: “o quê é li-ba-ção, madrinha?”, bem
555 compassadamente.

556 Caro leitor, você há de convir que explicar para um garoto de oitenta centímetros o
557 quê é libação, na hora do almoço, não é nada conveniente. O pior da história é que
558 eu quando começo a explicar algo, sai de baixo! **Acabo cavando a genealogia e**
559 **tudo fica com um histórico sem tamanho.** E o André Vitor, escutando
560 solenemente o discurso, mas, de olhos arregalados na omelete, morto de fome e eu
561 explicando o que era libação.

562 Neste dia, em especial, empolguei-me com o discurso e o atento ouvinte, com uma
563 cara de “piedade, Senhor! Clemência!”. Confesso que, com certeza, exagerei na
564 dose. Leitor amigo, se acaso tentar fazer esta receita, não exagere na explicação
565 sobre o que é libação, aliás, não fale nada sobre libação se quiser salvaguardar a
566 sua integridade moral; principalmente se seu filho for muito curioso e exigir uma
567 explicação, porque a omelete esfria e é bem capaz de que a fome acabe. Aí sim, o
568 bicho pega! O que não foi o caso do André Vitor, que não se fez de rogado e puxou
569 a travessa para o seu lado e mandou ver. Nós ficamos ali com cara de... (começa
570 com b... termina com ões) e sem aquela delícia de mistura. Bom mesmo foi ouvir
571 dele: “seu quitute estava divino!”. Hoje, o André Vitor tem vinte e dois anos e um
572 metro de setenta e cinco centímetros. Assim, amigo leitor, é só fazer as contas e
573 verificar o tanto que retrocedi no tempo.

574 De volta para o aqui, no futuro, e (até que me provem o contrário sobre se o tempo
575 presente existe de fato e de direito, confio no taco de Albert Einstein, Roger
576 Penrose, Werner Heisenberg, Edwin Scrödinger, John Weeler, Steven Hawking e

577 outros tantos gigantes da Física, Física Quântica e Cosmologia; ainda na ponte
 578 EPR, mais a “teoria de campo quântico” e tantas outras teorias da mecânica
 579 quântica se o fluxo do tempo presente é real, ‘yes or not’?). **Não seria nada mal se**
 580 **eu conseguisse patentear esta receita para que as crianças do universo inteiro,**
 581 **do passado e do futuro, tivessem a oportunidade de provar e comprovar as**
 582 **delícias dos sabores dos ovos, cebolas, pimentões e tomates à moda**
 583 **Antonieta.**

584 Melhor ainda seria se eu conseguisse montar um quiosque em qualquer esquina
 585 **do Mundo para fazer a receita: “Omelete André Vitor para Todos”.** Nada mal,
 586 hein! **Acho até que seria uma professora “peripatética” e palestrante em**
 587 **culinária para crianças.** E, com todo respeito, tomara que os adeptos do filósofo
 588 grego Aristóteles não nos ouçam, nem nos vejam pelas redondezas do Universo!
 589 Pssiu... Silêncio! Bico calado que o Pererê, que o Boi, Boi, Boi... Boi da Cara Preta,
 590 leva estes meninos que têm medo de Careta... E vou saindo de mansinho para não
 591 acordar nenhum curioso! Fui...

592

593 Narrativa Celeste



594

595

596

597

598

599

- ♈ Aries
- ♉ Tauro
- ♊ Geminis
- ♋ Cancer
- ♌ Leo
- ♍ Virgo
- ♎ Libra
- ♏ Escorpio
- ♐ Sagitario
- ♑ Capricornio
- ♒ Acuario
- ♓ Pscis
- ☉ Sol
- ☾ Luna
- ☿ Mercurio
- ♀ Venus
- ♂ Marte
- ♃ Jupiter
- ♄ Saturno
- ♅ Urano
- ♆ Neptuno
- ♇ Plutão
- ♁ Nodo lunar norte
- ♌ Ascendente
- ♍ Medio Cielo

600

601

602

603

604

605

606

607

608

CARTA DE CESSÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO

1. Pelo presente documento, eu,
CPF nº., CI nº., emitida
por....., nacionalidade,
estado civil....., profissão,, residente e
domiciliado.....cedo e transfiro neste
ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a José Aparecido Celorio a
totalidade de meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito
prestado no dia....., na cidade de,
perante o pesquisador.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais
de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de
que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus
direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou
o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.
3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em
parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a
participar dessa investigação, permitindo que sejam utilizados meus relatos (parciais
ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo
que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo
.....
5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e o desenvolvimento do
projeto “Patologia Docente e Cultivo da Alma: Trajetos de Vida e Imaginário de
Professores/as “Readaptados/as”, de autoria de José Aparecido Celorio, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres.

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) faz(em) parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com o qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome: José Aparecido Celorio CPF 964.171.459-72

Endereço residencial: Rua José Xavier, 41- Centro - Nova Esperança – PR

Telefone 44 3252 0954/ 53 8117 9166 e-mail: polaris.astro@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Outras informações pertinentes: o pesquisador é professor do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, atualmente afastado para realizar doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Maringá, de dezembro de

Sujeito de pesquisa

José Aparecido Celorio