UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RENATA FERNANDEZ TARGINO

A educação e o professor polivalente:
considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt

São Paulo
2014

RENATA FERNANDEZ TARGINO

A educação e o professor polivalente:
considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto
de Psicologia da Universidade de
São Paulo, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Psicologia

Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento
Humano

Orientadora:
Profa. Dra. Laura Villares de Freitas

São Paulo
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Targino, Renata Fernandez.

A educação e o professor polivalente: considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt / Renata Fernandez Targino; orientadora Laura Villares de Freitas. -- São Paulo, 2014.

217 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Jung, Carl Gustav, 1895-1961 2. Arendt, Hannah, 1906-1975 3. Professores de ensino fundamental 4. Arquétipos 5. Individuação I. Título.

RC506

Nome: TARGINO, Renata Fernandez

Título: A educação e o professor polivalente: considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.^a Laura Villares de Freitas

Instituição: IP-USP

Julgamento _____

Assinatura _____

Prof. Dr.^a Marie Claire Sekkel

Instituição: IP-USP

Julgamento _____

Assinatura _____

Prof. Dr.^a Ecleide Cunico Furlanetto

Instituição: UNICID

Julgamento _____

Assinatura _____

À minha avó que é e sempre será minha grande mestre.
Aos meus pais que me ensinaram o valor do conhecimento, da determinação e da
perseverança.
Ao meu irmão que muitas vezes foi meu companheiro de aprendizados.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Laura Villares de Freitas, que me acompanhou em todo o trajeto dessa pesquisa e em minha trajetória científica e intelectual desde os anos de graduação em Psicologia.

Aos meus pais, por todo empenho, trabalho árduo e dedicação para investir em minha formação e por terem feito isso sempre com tanto amor e carinho.

Às Professoras Dras. Marie Claire Sekkel e Ecleide Cunico Furlanetto, pelas contribuições preciosas durante o exame de qualificação.

Às minhas amigas Marina Prado Sasao e Lucíola Takara pelas correções e apoio.

Aos amigos Estela Cruvinel e Rafael Pinto pelo incentivo e bons conselhos durante minha trajetória no curso de mestrado.

Às professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, dispondo-se a olharem, voluntariamente, para suas atuações e suas histórias de vida, mesmo com suas rotinas atribuladas, sem as quais esse trabalho não seria possível.

A todos meus professores, escolares ou não, e a todos os meus alunos, por terem me possibilitado vivenciar as polaridades arquetípicas do Mestre-Aprendiz. Esse trabalho surgiu da vivência e do crescimento pessoal que tive nessas relações.

Aos colegas do grupo de orientação pelas sugestões e críticas, através das quais eu pude amadurecer essa pesquisa.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de Mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro.

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências

Miguel Arroyo

RESUMO

TARGINO, R. F. **A educação e o professor polivalente**: considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A educação de crianças e jovens é um pré-requisito para a continuação do mundo humano. Sem ela, nenhuma sociedade sobreviveria a mais de uma geração. Nesse contexto, o professor ocupa um papel central, sendo um representante do mundo dos adultos frente a seus alunos. Esta pesquisa teceu um diálogo entre a Psicologia Analítica de Carl G. Jung, sobretudo em suas concepções sobre a educação e o arquétipo do Mestre-Aprendiz, e as reflexões de Hannah Arendt sobre o compromisso da escola com o mundo público. A partir da aproximação entre estes dois autores, buscou-se ampliar a compreensão de como os professores polivalentes significam a própria experiência docente atualmente e como a relacionam com seu papel dentro do contexto educacional. Para tal, foram realizadas seis entrevistas semi-dirigidas com professoras do Ensino Fundamental I, sendo que cinco atuavam em escolas particulares e uma na rede pública. Além disso, no final de cada entrevista foi solicitada a elaboração de um desenho relativo à profissão. O material coletado foi agrupado e analisado sob inspiração do método de processamento simbólico. Verificamos que a educação, como toda situação típica humana, é regida por um campo simbólico: o do Mestre-Aprendiz. Nesse campo, encontramos a influência de quatro polaridades arquetípicas significativas: Curador-Ferido, *Puer-Senex*, Narciso-Eco e Sísifo-Criança Divina. Um dos resultados obtidos foi que algumas polaridades, embora estivessem presentes, não se mostraram tão expressivas, como por exemplo, o simbolismo de Sísifo. Os dados sugeriram que, atualmente, alguns professores polivalentes têm dificuldade em desenvolver uma persona profissional adequada, o que parece estar atrelado a uma deficiente responsabilização pelo mundo e por sua função frente às novas gerações, tal como coloca Arendt. Tal fato pode influenciar negativamente os impasses escolares atuais. Por último, inferiu-se que as professoras que conseguem transitar pelas polaridades arquetípicas presentes no campo simbólico que permeia a relação professor-aluno, tendo clara sua função de professora e seu papel dentro do contexto educacional, têm na profissão docente um elemento significativo para o próprio processo de individuação e, possivelmente contribuem de forma efetiva na criação de um espaço compartilhado propício ao aprendizado de seus alunos.

Palavras Chaves: Jung, Carl Gustav, 1875-1961; Arendt, Hannah, 1906-1975; professores de Ensino Fundamental; arquétipos; individuação.

ABSTRACT

TARGINO, R. F. **The education and the elementary school teacher**: considerations based on Carl G. Jung and Hannah Arendt. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Education of children and juveniles is a requirement to the human world perpetuation as it is. Without it, societies would find a hard time getting to the next generation. In that scenario, the role of the teacher is central, being a representative of all adult inhabitants. This research draws a dialog between Carl G. Jung's Analytical Psychology, especially his understanding of education and the Master-Apprentice archetype, and Hannah Arendt's reflections over the school's compromise due to the world. By dragging theses authors together, seeks to understand how elementary school teachers give meaning to their very own experience nowadays and how they relate to the educational sphere. A total of six semi-structured interviews were made to Elementary School female teachers, being one of them from the public system. At the end of these interviews they were asked to draw something related to their profession. All data was analyzed using symbolic interaction approach. We noticed that education, as with other typical human situations, is conducted by a symbolic field: the Master-Apprentice. Moreover, we found four distinct archetypal polarities: Wounded-Healer, *Puer-Senex*, Narcissus-Echo and Sisyphus-Divine child. However, the importance of these polarities differs significantly; for example, Sisyphus symbolism is not so decisive. Data suggests that elementary school teachers are having difficulties to develop the right *persona* on work, which might be related their lacking of responsibility with the world and with the future generation, as Arendt pointed out. That alone might have negative impact on modern schools challenges. In addition, our research also observed that some teachers are able to move along the different polarities of the symbolic field of teacher-students relations, clearly understanding of their role in educational system, they find in their career impactful points on their own individuation, and they might create a proper learning-environment to their students.

Keywords: Jung, Carl Gustav, 1875-1961; Arendt, Hannah, 1906-1975; elementary school teachers; archetypes; individuation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ESCLARECENDO CONCEITOS	17
2.1 No pensamento de Jung	17
2.2 No pensamento de Arendt.....	27
3 EDUCAÇÃO E A ESCOLA	31
3.1 As modalidades de educação	32
3.2 Resgatando os escritos de Jung sobre educação formal	33
3.3 Arendt e a crise na educação.....	40
3.4 A educação em nossos tempos: diálogos possíveis	42
4 O PROFESSOR.....	48
4.1 As matrizes pedagógicas	48
4.2 O arquétipo do Mestre-Aprendiz	51
4.2.1 Quíron: o Curador e o Ferido	54
4.2.2 Sísifo e a Criança Divina: a repetição e o novo	59
4.2.3 <i>Puer-Senex</i> : o tempo de <i>kairós</i> e o tempo de <i>Chronos</i>	64
4.2.4 Narciso e Eco: a permanência em si e no outro	68
5 OBJETIVOS.....	72
5.1 Objetivo geral.....	72
5.2 Objetivos específicos	72
6 MÉTODO	73
6.1 Campo	73
6.2 Colaboradoras	73
6.3 Pesquisa Qualitativa e Processamento Simbólico	74
6.4 Procedimentos, entrevistas semi-dirigidas e atividades expressivas	77
6.5 Proposta de Análise dos Resultados	80
6.6 Considerações éticas	81
7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E PRODUÇÕES GRÁFICAS	82
7.1 A presença de <i>Senex</i>	84
7.1.1 A necessidade da profissionalização	85

7.1.2 O valor do conhecimento	88
7.2 A presença do <i>Puer</i>	92
7.3 O aprendiz e a valorização dos grandes mestres.....	93
7.4 A criação e a rotina	96
7.5 Narciso e Eco na docência	98
7.6 A dificuldade de assumir uma persona adequada.....	100
7.7 O compromisso com o mundo: a escola como ponte	103
7.8 O curador ferido	106
7.9 O processo de Individuação	109
7.9.1 A resistência inicial	109
7.9.2 O confronto com sua infância e sua sombra	113
7.10 A questão do diferente	116
8 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	119
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
ANEXO A: ENTREVISTAS COM AS COLABORADORAS	137
ANEXO B: DESENHOS DAS COLABORADORAS	213
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	216

1 INTRODUÇÃO

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão.
Milton Nascimento

O universo da educação sempre me fascinou. Fui uma criança que gostava de ir para escola; afinal, muitas das experiências mais significativas de alguém de oito, dez anos ocorrem dentro do ambiente escolar: é lá que normalmente fazemos os primeiros amigos, aprendemos as regras básicas de convivência, temos nossos primeiros amores, nossos primeiros desafetos, batalhamos por um lugar no grupo e pelo reconhecimento dos professores; ao mesmo tempo, ficamos felizes de não termos sobre nós todas as expectativas de nossos pais, ao menos enquanto estamos por lá, e podemos desfrutar do fato de que na rotina escolar, somos mais um em meio a uma turma de trinta, às vezes, cinquenta alunos. Na escola, nos é apresentado pela primeira vez um mundo muito maior do que o universo de nossa casa. Passamos horas de nossos dias nesse ambiente, durante aproximadamente, quinze anos de nossa infância e juventude.

Hoje, após a conclusão desta pesquisa, percebo o quanto as relações de ensino e aprendizagem estiveram presentes como um símbolo em minha trajetória pessoal. Desde muito cedo, sentia uma realização imensa ao ensinar. Mesmo enquanto aluna, me fascinava transmitir aquilo que sabia, fosse um conteúdo de História para um colega de classe da quinta série, fosse fazendo revisão de Matemática para outro na oitava, fosse dando uma aula de Psicanálise para uma amiga que iria fazer um trabalho na área, fosse sendo monitora durante minha primeira graduação, fosse sendo professora voluntária de Inglês, ou então, simplesmente ajudando uma colega de time a melhorar em um fundamento do Voleibol. Também sempre desenvolvi uma gratidão imensa a todos aqueles que dispuseram seu tempo e seus esforços para me transmitir um saber, todos aqueles meus professores que me ajudaram a ir além do que eu era e expandiram meus horizontes e possibilidades, tanto no ensino formal como não formal. Essas lembranças guardo com carinho e tenho certeza que um pouco de

todos levo comigo. Assim, constato que meu interesse por esse campo acabou transpassando minha própria história de vida.

As questões desta pesquisa nasceram a partir de minha atuação profissional ainda como estagiária, em um projeto de educação não formal através do Esporte. Nesse projeto pude me deparar com o “caos” diário, mas ao mesmo tempo uma confusão gostosa e cheia de vida ao realizar atividades tendo o Esporte como eixo com sessenta crianças entre oito e dez anos da periferia do município de São Paulo. Aprendi muito naquele espaço, desde o quão importante pode ser para uma criança você demonstrar que percebeu que ela atingiu uma meta, superou um desafio ou então, simplesmente, não protagonizou nenhuma briga naquele dia. Nesse ambiente, tive a oportunidade de ter experiências significativas e ser capturada pelo contexto educacional. Descobri ali que uma criança que é conhecida como “O Perigoso” continua sendo só uma criança e que se você não desistir dela, depois de ficar três meses sem nem ao menos querer te conhecer, ela pode um dia, deitar no seu colo e perguntar se poderia ser seu filho.

Desse projeto, não apenas guardo muitas histórias, como também foi ali que iniciaram meus questionamentos sobre a metodologia da educação por competências que era praticada durante as atividades, tal como em muitos outros projetos de educação não formal e atualmente, até mesmo em instituições de educação formal.

Via naquele espaço um ambiente em que as crianças podiam sentir-se acolhidas, se expressarem, um espaço saudável e em certa medida, ao menos enquanto estavam no projeto, um espaço protegido do tráfico, da mãe que bate, do vizinho que rouba, da professora que assusta. Mas depois de um ano de estágio, comecei a me questionar sobre quais seriam os motivos da grande dificuldade de alcançar resultados significativos com a metodologia da educação por competências. Assim, procurei outros referenciais teóricos e me deparei com o pensamento filosófico de Hannah Arendt. Autora nascida no início do século XX, judia e alemã, viveu como refugiada e apátrida entre os anos de 1933 e 1951, quando conseguiu a cidadania americana. Arendt, embora contemporânea e amiga de alguns expoentes da Escola de Frankfurt, desenvolveu um pensamento filosófico-político próprio na busca da compreensão da crise da modernidade e em sua expressão na política e em outras áreas, dentre elas, a educação.

Além da minha formação como bacharel e psicóloga, durante a graduação, iniciei meus estudos na área educacional ao entrar no curso de Licenciatura em Psicologia, em que realizei estágios obrigatórios em escolas públicas municipais e estaduais.

Recém-formada, comecei a trabalhar em sala de aula como professora auxiliar do Ensino Fundamental I e meu interesse pela educação tornou-se mais específico pelo contexto de educação formal. Questões como: O que faz de um professor um bom professor? Por que alguns se realizam no que fazem e outros não? Por que temos aqueles professores que nos marcam e que guardamos com tanto carinho na memória? Por que devemos educar? Em nome do que devemos fazê-lo? emergiram do meu cotidiano nesse contexto e nortearam minha busca por referenciais teóricos que me ajudassem a melhor compreender o universo da escola.

Para responder tais perguntas apenas uma visão filosófica da educação não seria suficiente. Embora, creia que seja fundamental esta visão, para não perdermos de vista o contexto mais amplo em que a educação formal está inserida e o seu compromisso com o mundo público e político; se faz necessário pensarmos o papel do professor e como ele significa sua prática de forma articulada entre essa visão mais ampla e a experiência singular de sala de aula, em que um campo arquetípico é constituído. Adotei a Psicologia Analítica desenvolvida por Carl. G. Jung como minha abordagem teórica dentro da psicologia. A maneira como Jung lidou com os opostos de forma complementar, ou como a alteridade transpassa toda a sua obra, ou ainda a beleza com que compreende o árduo processo de individuação, me tocaram. A partir do meu envolvimento com a educação, me debrucei sobre o que este autor escreveu a respeito dessa temática. Muitos pós-junguianos lançaram seus olhares para esse assunto, relacionando-o a Psicologia Analítica, mas raros os que investigaram as reflexões do próprio Jung sobre a educação de crianças e de educadores.

Trabalhos que apresentam diálogos entre esses dois autores ainda são incipientes. Jung desenvolveu sua teoria no campo da psicologia e do desenvolvimento humano, enquanto Arendt debruçou-se para as questões filosóficas, sociais e políticas, porém, ambos foram críticos da cultura de suas épocas, foram pessoas que ousaram desenvolver um pensamento singular a partir da realidade experienciada. Xavier (2008), em seu artigo “Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência”, teceu uma reflexão pioneira aproximando esses dois autores para abordar a temática título de seu artigo. Xavier relacionou o conceito de individuação presente na obra de Jung como um caminho para vir de fato a exercer uma ação que é a atividade humana por excelência dentro do pensamento de Arendt, em que os homens através da “liberdade de reger o próprio destino, fazer escolhas, construir o senso comum e de começar algo novo” (XAVIER, 2008, p.3) em meio à pluralidade, deixam suas marcas de indivíduos singulares no mundo. Xavier aproximou ainda o pensamento destes dois autores no que se refere ao amor: na obra de Arendt, o *amor mundi*, que Correia (2010) sintetiza como sendo a vontade de que o mundo persista juntamente com a tomada de

responsabilidade na durabilidade do mesmo; já na obra de Jung, o amor pelo inconsciente e pela compreensão de seus conteúdos. Para Xavier, esses dois tipos de amor seriam semelhantes e ambos opostos à violência.

Neste trabalho, buscarei me aprofundar nas proposições de Jung acerca da educação e estabelecerei um diálogo interdisciplinar com as colocações de Arendt sobre a temática, por considerar essa autora de extrema relevância para pensar a educação formal atual. Identificarei pontos de convergência entre esses dois autores pertinentes para essa pesquisa. A partir desse levantamento teórico e tendo esclarecido as concepções de educação em que me sustento, buscarei pensar o campo do arquétipo do Mestre-Aprendiz com foco em como os professores polivalentes significam a própria atuação docente atualmente, para tal, analisarei seis entrevistas e desenhos de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Cintra e Albano (2010) apontaram as metodologias crescentes que tomam a trajetória de vida do professor como elemento reflexivo importante para pensar as práticas de formação docente e as pesquisas nessa área, além de defenderem a inserção de atividades expressivas nos espaços formativos que possibilitem ao docente em formação a apreensão e elaboração simbólica. Furlanetto (2003, 2004, 2009) denunciou o equívoco da crença de que a atuação docente ocorra pautada apenas em conhecimentos técnicos e coloca que as experiências pelas quais o professor passou ao longo da vida e a forma como ele significa seu ofício são fundamentais para compreensão de sua atuação profissional.

Muito do que era ou não era devia a eles. Muito mais com seus jeitos de ser e de viver do que com suas palavras, fui aprendendo os movimentos da vida e como jogar os jogos propostos por ela (Furlanetto, 1997, p.129).

Essa pesquisa, ao investigar sobre o campo arquetípico do Mestre-Aprendiz vivenciado atualmente na educação formal, tendo sob enfoque a subjetividade do professor polivalente, seu processo de individuação e as articulações da prática docente com as concepções de Arendt sobre a educação formal, poderá trazer algumas contribuições para as práticas formativas de docentes e auxiliar no desenvolvimento de práticas que estimulem a articulação das polaridades arquetípicas e a integração de símbolos à consciência do professor. Além disso, acredito que a própria pesquisa, por basear-se em entrevistas e atividades expressivas, já se caracteriza como um momento reflexivo, em que, ao organizar e dar sentido à experiência por meio do relato à pesquisadora e do desenho solicitado, alguns

símbolos puderam se constelar e serem elaborados, estimulando nos colaboradores o próprio processo de individuação.

Como há poucos estudos na literatura que abordam a temática arquetípica do Mestre-Aprendiz sob o viés da Psicologia Analítica ou que estudam os possíveis benefícios da vivência das polaridades desse arquétipo para prática docente, optei por não elaborar um capítulo exclusivo para o levantamento bibliográfico, seus resultados foram incluídos e articulados nos capítulos teóricos desse trabalho.

2 ESCLARECENDO CONCEITOS

Neste capítulo pretendemos esclarecer alguns conceitos centrais da Psicologia Analítica de C. G. Jung que nos fundamentam ao longo deste trabalho, tais como o inconsciente coletivo, arquétipos, ego, Self, individuação, complexo, persona, sombra e símbolo. Assim, o leitor poderá retornar a esta seção sempre que ao longo da leitura se fizer necessário algum esclarecimento conceitual. Também exploraremos alguns conceitos relevantes da obra de Hannah Arendt, tais como a diferenciação que esta autora propõe entre o labor, trabalho e ação, e como conceitua a esfera privada, pública e esfera social, para posteriormente compreendermos melhor em que a autora se fundamenta ao tecer suas reflexões sobre a educação, o papel da escola e do professor.

2.1 No pensamento de Jung

Carl G. Jung (1875-1961), suíço, forma-se psiquiatra, tendo iniciado sua carreira com Bleuler, notório psiquiatra do início do século XX. Desenvolve estudos sobre esquizofrenia e associação verbal a partir dos quais formula o conceito de complexo afetivo, termo que virá ser dos mais importantes, tanto para sua teoria, como para a Psicanálise. Entre os anos de 1907 e 1912 mantém intensa relação com Freud, período em que ambos iniciam a formulação de suas abordagens teóricas, porém, após a publicação da obra *Metamorfose e Símbolos da Libido*, que mais tarde teve seu título alterado para *Símbolos da Transformação*, Freud rompe suas relações com o autor tecendo duras críticas ao livro e ao próprio Jung. A partir de então, ambos seguem por caminhos distintos e Jung desenvolve sua abordagem, a Psicologia Analítica.

Jung em *Símbolos da Transformação* (1912/1999) formula pela primeira vez sua concepção própria de inconsciente, que viria a sustentar toda sua concepção de ser humano. O autor coloca (1928/2004a) que o inconsciente é formado pelo inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. O primeiro é composto de elementos derivados das experiências vividas de caráter individual. Assim, podemos considerar que o inconsciente pessoal guarda as experiências vividas e esquecidas, os elementos recalçados, além de aspectos da

personalidade que não tiveram oportunidade de serem vividos por não serem reconhecidos ou aceitos pelo indivíduo, os conteúdos derivados da apreensão dos sentidos que não chegaram à consciência e o que Jung denominou de complexos afetivos.

O complexo afetivo para Jung (1928/2002) é composto de um elemento central, enraizado por sua vez no arquétipo, conceito que mais adiante neste capítulo será melhor esclarecido. Em torno desse núcleo central temos um grande número de associações secundariamente consteladas, formando um sistema ativo e relativamente autônomo. Nas palavras do autor temos:

[...] a imagem de uma determinada situação psíquica de forte carga emocional e, além disso, incompatível com as disposições ou atitude habitual da consciência. Esta imagem é dotada de poderosa coerência interior e tem sua totalidade própria e goza de um grau relativamente elevado de autonomia (JUNG, 1934/1984, p. 99).

Porém, diferenciando-se do proposto por Freud, o inconsciente pessoal para Jung (1928/2004a) não contempla sozinho a amplidão do inconsciente, já que ele repousa sobre camadas mais profundas, compostas por elementos que transcendem o indivíduo, de ordem universal e herdados pela espécie. Assim, para Jung, todos os homens ao nascerem já tem uma estrutura psíquica comum, que “tangencia o biológico e o espiritual” (FREITAS, 2009, p. 17). A partir dessa base comum, ou seja, do inconsciente coletivo, é possível compreendermos porque determinados temas se repetem em contos de fadas, mitos, dogmas, religiões, produções artísticas nas mais diversas culturas ao longo da história da humanidade (SILVEIRA, 1981). Também é importante notar, que os conteúdos do inconsciente, tanto pessoal como coletivo, nunca repousam, podendo efetuar manifestações, que compreendidas com um sentido teleológico, apontam para o desenvolvimento do indivíduo, assim, temos que o próprio inconsciente gera movimento.

Jung (1934/2011b), inspirado pelo termo *archetypus* de Filo, o Judeo¹, denomina por arquétipos os elementos presentes no inconsciente coletivo. Os arquétipos na abordagem junguiana não são ideias prontas ou inatas, com conteúdos definidos, mas sim potenciais herdados. São caminhos virtuais a serem trilhados ou não, ao longo da vida, que tomariam forma, transformando-se em imagens arquetípicas a partir da vivência singular de cada um,

¹Filo, o Judeo (15a.C - 40d.C.), nascido em Alexandria, inaugura o diálogo entre a tradição filosófica grega e a fé bíblica. Seu pensamento foi muito aceito com a difusão do cristianismo. Assim, em certo sentido, inaugura a história da filosofia cristã (VASQUEZ, 2003).

articulando tanto esses potenciais internos do inconsciente coletivo, como sua experiência com o mundo exterior (JUNG, 1928/2004a, 1934/2011b; FREITAS, 2009).

Os arquétipos garantem uma determinada forma humana de apreensão e vivência de situações, sendo possibilidades dadas a priori, existentes antes mesmo da formação da consciência. Em contato com o que for experienciado, eles tomam corpo e se manifestam através das imagens arquetípicas e da numinosidade que os acompanha, ou seja, da carga energética relacionada a elas, aquilo que é indizível, misterioso, fascinante e intensamente afetivo.

Portanto, não é possível chegar aos arquétipos em si, apenas poderíamos ter contato com a expressão ou efeito dessas possibilidades: as suas imagens, e quanto mais intensamente tais imagens forem vivenciadas, maior será a abundância de sentido e numinosidade para a consciência. Também é importante ressaltar que essas potencialidades, ao serem desenvolvidas ou não, de acordo com as experiências vividas, formam a personalidade individual, que segundo Vilhena (2009) abrange a natureza arquetípica comum à espécie; a natureza relacional, decorrente do contato com o meio e seus atores, e a individual de cada ser em particular. Assim, a personalidade se refere, paradoxalmente, tanto à essência universal como à essência peculiar do indivíduo. Aqui, podemos identificar claramente a articulação entre o individual e o coletivo presentes na obra de Jung: embora cada arquétipo tenha um caráter coletivo, é na dimensão da individualidade que eles serão constelados, representados e vividos. Mais adiante neste trabalho voltaremos a discorrer sobre esta articulação quando tratarmos das modalidades de educação propostas por Jung.

A personalidade para Jung (1934/2011a) nunca se encontra pronta, desenvolvendo-se na trajetória de vida de cada um, expressando-se através da atuação no mundo:

A personalidade se desenvolve do decorrer da vida, a partir de germes, cuja interpretação é difícil ou até impossível; somente pela nossa ação é que se torna manifesto quem somos de verdade. [...] De início não sabemos o que está contido em nós, que feitos sublimes ou que crimes, que espécie de bem ou de mal. Somente o outono revela o que a primavera produziu, e somente a tarde manifesta o que a manhã iniciou. A personalidade, no sentido da realização total de nosso ser, é um ideal inatingível. (JUNG, 1934/2011a, p. 183)

Retomando o conceito de arquétipo, Jung (1919/1984) traça uma correlação entre o instinto e o arquétipo. Ambos são enraizados na estrutura biológica humana. Porém, o

primeiro está diretamente vinculado a um impulso primitivo para atuação em uma dada situação, já o segundo está relacionado à forma de apreensão deste determinado contexto.

Da mesma maneira como os instintos impelem o homem a adotar uma forma de existência especificamente humana, assim também os arquétipos forçam a percepção e a intuição a assumirem determinados padrões especificamente humanos (JUNG, 1919/1984, p.137).

Arquétipo e instinto permeiam a região de intersecção da espécie como produtora de cultura e fruto da natureza, se influenciando mutuamente e, como já visto, transformando-se pela experiência subjetiva e objetiva do indivíduo. “Poderíamos dizer que o arquétipo canaliza a ação instintiva atribuindo significado às situações em que ela se dá” (CAMARGO, 2007, p. 64).

A partir do exposto, o leitor pode se perguntar como Jung explica a formação dos arquétipos no inconsciente coletivo. Segundo Silveira (1981), o autor levanta duas hipóteses: na primeira delas (JUNG, 1917/2004b) ele supõe que a existência dos arquétipos se deva ao depósito de sedimentos de experiências constantemente revividas pela humanidade ao longo de sua história. Formas de apreensão de situações, de vivências típicas tais como fantasias e emoções suscitadas por fenômenos da natureza, contato do indivíduo com a figura materna e paterna, o encontro da mulher e do homem, situações de superação e transposição de barreiras, como travessias de mares e grandes rios, etc, que através de milênios foram se impregnando no inconsciente.

Já na segunda hipótese, mais presente nas obras do fim de sua vida, o autor sugere que poderiam ser disposições inerentes do sistema nervoso, que conduziriam a formas de apreensão de situações similares, “do mesmo modo que existem pulsões herdadas a agir de modo sempre idêntico (instintos), existiriam tendências herdadas a construir representações análogas ou semelhantes” (SILVEIRA, 1981, p. 77).

Outro termo de extrema relevância na obra de Jung é o conceito de Self ou Si-mesmo, também chamado de arquétipo central ou arquétipo da unidade. O Self que Jung intencionalmente define como paradoxal, representa tanto a totalidade psíquica, o consciente e o inconsciente funcionando de maneira complementar, como seu centro organizador, localizado no inconsciente. Ele é o centro ordenador e unificador dos conteúdos arquetípicos e dos aspectos conscientes da personalidade, para Edinger (1989), a sede da identidade objetiva.

O Self, tal como os arquétipos, é inapreensível em si, só podendo ser percebido a partir de suas manifestações, atuando de maneira autorreguladora do psiquismo como um todo. Freitas (2009) o compara a um maestro que rege uma orquestra de músicos com níveis variados de habilidade.

O Self fornece um mínimo de coesão e um funcionamento adaptativo, do ponto de vista do indivíduo consigo mesmo, em sua constituição de identidade e subjetividade, e também de seu estar no mundo, relacionar-se, conformar-se e ter atos criativos em seu meio (FREITAS, 2009, p. 20).

Este princípio aparece expresso em várias culturas nas mais diferentes formas, através de imagens arquetípicas distintas, tais como a união dos opostos, o ponto gerador central, o centro do mundo, o eixo do universo, a totalidade, transformação de energia, o elixir da vida, etc. Além destes, ele também apresenta uma fenomenologia característica que é a sua expressão através de mandalas, imagens circulares que normalmente apresentam uma divisão quaternária (EDINGER, 1989).

Impossível falar do Self sem mencionar o papel do ego para totalidade psíquica. Jung escreve menos sobre o ego ou o eu, concentrando-se em tornar sua noção inovadora de Self, na medida do possível, apreensível para seus leitores, mas enfatiza que não se dá que o ego tenha um papel secundário na vida do indivíduo ou mesmo na obra junguiana. O autor em *Memórias, Sonhos e Reflexões* (2006) ressalta a importância da tomada de consciência, função do ego, enquanto ao contemplar as savanas africanas coloca que ele, Jung, possivelmente o primeiro homem a estar ali, ao tomar conhecimento daquele instante naquele lugar, estaria “num ato invisível de criação, [levando] o mundo ao seu cumprimento, conferindo-lhe existência objetiva” (p. 301). Mais adiante na mesma obra o autor continua exaltando a função egoica ao postular que “a consciência humana foi a primeira criadora da existência objetiva e do significado: foi assim que o homem encontrou seu lugar indispensável no grande processo do ser” (p.302).

Saiani (2003) também valoriza o ego ao afirmar “que é em relação a ele [ego] que os fenômenos psíquicos são reportados, é com ele que o terapeuta conversa” (p.31). O ego é o centro da consciência, entidade detentora de memória, força de vontade e livre arbítrio, capaz de nos fornecer uma impressão de coesão, continuidade no tempo e espaço e de identidade (SAIANI, 2003; VILHENA, 2009). Edinger (1989) ressalta que ele é sede da identidade

subjetiva e o seu vínculo com o Self é de extrema importância para o desenvolvimento psíquico.

Adolf Guggenbühl-Craig (1971/2004) faz uma distinção muito clara entre o ego e o Self ao colocar que:

Ego diz respeito ao homem mundano, à posição social e familiar, à saúde física e emocional. O Si-mesmo, por outro lado, costuma ser descrito como a “centelha divina” no homem. Em termos um tanto solenes, pode-se dizer que ele diz respeito aos valores eternos da psique humana. Ele não se interessa por posição social, sucesso nos negócios e nas relações pessoais, vida longa, etc.[...]. Em termos cristãos, o ego costuma ser caracterizado como o “mundo”, e o si-mesmo como a “alma”. (p.73).

Consideramos importante comentar como se dá o nascimento do ego. Alguns autores, como Neumann (1995), apoiando-se em estudos mitológicos e etnográficos, fazem uso da imagem circular da uroboros, já utilizada por Jung pela primeira vez em *Estudos Alquímicos* (1938/2003), da serpente que morde a própria cauda, para representar o Si-mesmo primordial, do qual emerge o ego. Neumann (1995) defende que o desenvolvimento da consciência se dá através de estágios arquetípicos e, além disso, acredita que o desenvolvimento ontogenético do ego deva passar pelos mesmos estágios pelo qual passou o desenvolvimento da consciência na vida da humanidade. Embasando-se no estudo dos mitos, ele propõe que o desenvolvimento do ego parta de uma fase marcada pela uroboros, passe pela fase matriarcal e em seguida a patriarcal.

Neumann falece deixando sua obra inacabada. Byington (2008) a retoma e amplia seu trabalho, sugerindo que se considere ainda a possibilidade de dois outros dinamismos psicológicos com embasamento arquetípico: o de alteridade e o de totalidade.

A uroboros simbolicamente representa o redondo primordial, o útero que contém, o ventre materno, ao mesmo tempo que traz em si a união dos opostos, do antagonismo nascimento e morte, masculino e feminino, dos ancestrais, pai e mãe unidos e coabitando-se permanentemente, a força criadora. (NEUMANN, 1995; JUNG, 1938/2003). Ao nascermos nada existe além deste Si-mesmo-mandala, ou seja, o ego como nós o conceituamos está presente apenas como potencial.

Gradativamente, o ego emerge do Self, diferenciando-se dele, porém ambos ainda se mantêm unidos, o que assegura a integridade egoica, pelo eixo ego-Self, que durante o processo, torna-se consciente. O processo acima mencionado dar-se-ia em forma de espiral,

ocorrendo uma alternância entre separação e união do ego e do Self e pode ser usado para representar o processo básico de desenvolvimento psicológico durante toda a vida, pois este processo se caracteriza por dois movimentos simultâneos: a progressiva separação entre o ego e o Self e o aparecimento cada vez mais claro do eixo que liga as duas instâncias na consciência, fomentando um processo dialético entre os centros psíquicos; podemos chamar esse processo de individuação (EDINGER, 1989).

A individuação trata-se de um processo central na obra junguiana, caracterizada pelo autor, segundo Vilhena, (2009) como a “tendência da consciência a buscar, no inconsciente coletivo profundo, imagens que redirecionam a psique para experiências de transcendência e de encontro com a totalidade” (p.32). Jung relaciona mais este processo à segunda metade da vida, período em que o homem já teria cumprido com suas necessidades objetivas como se formar profissionalmente, adquirir estabilidade financeira e formar uma família, libertando-se dessas demandas externas e voltando-se para o desenvolvimento egoico e espiritual. Vilhena (2009) concorda com o pensamento recorrente entre os pós-junguianos que defendem uma visão mais abrangente deste conceito sem deixarem de respeitar a essência do pensamento junguiano, ao colocar que esse processo atravessaria a vida inteira, porém ocorrendo de formas diferentes em cada fase. Neste trabalho concordamos com Vilhena (2009) ao considerar que esse caminho se inicia no nascimento e transpassa todas as fases do indivíduo.

A individuação é o processo de diferenciação do inconsciente e apropriação do ego das possibilidades presentes no Self. Tem como objetivo a expansão da consciência, a meta de que o ego se diferencie dos conteúdos do Self ao mesmo tempo em que se aproprie destes conteúdos de maneira singular (JUNG, 1928/2004a, 1921/1991). É um processo que tem como meta inatingível que o ego torne-se o próprio Self, mas não de uma forma indiferenciada, como ocorre, por exemplo, em uma psicose, em que os conteúdos inconscientes sufocam o ego assumindo o seu lugar, mas sim de uma maneira que a consciência cresça com as possibilidades do inconsciente, nutrindo-se da energia presente no Self, porém sem se dissolver nele, reconhecendo o eixo ego-self e sua importância (JUNG, 1939/2011b).

Surgem novos problemas, mas também novas soluções. À medida que os dados puramente pessoais se associam aos dados transpessoais e o aspecto humano coletivo é redescoberto e começa a adquirir vida, novas percepções e possibilidades de vida acrescentam-se à personalidade rígida, marcada por um personalismo estreito do homem moderno, com sua alma doente (Neumann, 1995, p. 18).

É no processo de individuação que realizamos o que temos de mais íntimo e único, aquilo que carregamos em estado germinal desde o início da vida, aquilo que realmente somos. É quando nos despidamos das expectativas egoicas e partimos em busca de nossa própria verdade. É a meta última de cada um de nós. Jung em *Tipos Psicológicos* (1921/1991) utiliza pela primeira vez o termo ao colocar que:

A individuação, em geral, é o processo de formação e particularização do ser individual e, em especial, é o desenvolvimento do indivíduo psicológico como ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. É portanto um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual. É uma necessidade natural; e uma coibição dela por meio de regulamentos, preponderantemente ou até exclusivamente de ordem coletiva, traria prejuízo para a atividade vital do indivíduo (JUNG, 1921/1991, p. 426-427).

Esse processo ocorre impulsionado pelo próprio Self, origem de tudo e meta última inatingível, “os primórdios de toda vida psíquica parecem surgir inexplicavelmente deste ponto e as metas mais altas e derradeiras parecem dirigir-se para ele. Tal paradoxo é inevitável” (JUNG, 1928/2004a, p. 112), paradoxo que o autor coloca ser decorrência da tentativa de apreender o que é incompreensível para nossa consciência. Furlanetto (2003) aborda de forma lírica esse processo:

A vida parece ser feita de partidas e chegadas de desejos de liberdade, de paixão pelo desconhecido, de entregas; relatos dessa maneira de estar no mundo em busca de algo apenas pressentido, mas que nos impele a caminhar nessa direção, são recorrentes em nossa cultura (p.39).

No processo de individuação o conceito de símbolo presente na obra junguiana ocupa um papel extremamente relevante. O símbolo é a melhor maneira de exprimir algo oculto e ainda vago para a consciência, porém intensamente numinoso e que ainda não pode ser descrito em palavras. Ele é responsável por estabelecer a comunicação, como uma instância mediadora entre o inconsciente e o consciente, entre o ego e o Self. Atuando como um transformador de energia psíquica, nutre o ego de energia do Self, orientando o processo de individuação. Jacobi (1991) baseando-se na obra junguiana chama atenção para o caráter curativo e

restaurador do símbolo, podendo atuar na dissolução de aglomerações psíquicas que possam surgir como um prejuízo ao equilíbrio psíquico, distribuindo a energia estagnada.

Nesse processo ocorre também a flexibilização das amarras dadas pelos lugares que ocupamos, as máscaras que usamos na coletividade para interagir socialmente, daquilo que aparentamos ser e o que Jung (1928/2004a) denomina, inspirado pelo antigo teatro grego, de *persona*. Jacobi² (1976 apud SAIANI, 2003) assinala que as máscaras eram usadas antigamente pelos gregos para evitarem que os atores expressassem suas emoções ou trouxessem contribuições individuais, já que o foco desse teatro era muito mais os dramas universais do que a sina dos indivíduos particulares. Jacobi ainda traz contribuições interessantes ao tema quando relata que entre tribos de diversas culturas que vivem próximas à natureza, é comum o uso de máscaras de forma ritualizada, tendo como sua principal função aliviar o medo da solidão e do isolamento e assim, na medida do possível, vestem máscaras tradicionais como uma maneira de se identificarem com o coletivo.

Freitas (1995) aprofunda-se no estudo dos usos das máscaras ao longo da história e das civilizações, destacando dentre suas várias funções ser um meio de proteção tanto física como espiritual, uma manifestação do sobrenatural, um signo distinto de casta, associação, corporação ou família, um meio de dominação, entre outras. Para a autora “a mascara é essencialmente um instrumento de metamorfose, desempenhando um papel entre os mundos da vida e da morte, do visível e do invisível” (1995, p.74).

Jung vê a *persona* como um “falso invólucro” que transmite uma ideia fictícia de individualidade e limita as possibilidades de ampliação da consciência. Para Jung, “no fundo, [a *persona*] nada tem de real; ela representa um compromisso entre o indivíduo e a sociedade, acerca daquilo que alguém parece ser: nome, título, ocupação, isto ou aquilo” (1928/2004a, p.32). Visão da qual Freitas discorda parcialmente, já que para a autora, a *persona* além de nos proporcionar uma dada maneira de ser e estar com outros, o que por si só já seria benéfico para o desenvolvimento da psique, também é capaz de “oferecer-nos códigos culturais para a elaboração de símbolos na conduta e interação social” (2005, p.47).

Saiani (2003) coloca que talvez cada grupo e ambiente social que frequentamos requeira uma *persona* diferente, ou seja, somos convocados a desempenhar um dado papel, a agir de uma forma específica em cada contexto. Jacobi (1976 apud SAIANI, 2003) coloca o desenvolvimento da *persona* como um processo arquetípico, universal e humano, inclusive, considerando-o como um sinal de maturidade, já que ressalta que quando a *persona* tem um

²JACOBI, J. **Masks of the soul**. London: Darton, Longman & Todd, 1976.

desenvolvimento adequado torna-se flexível e não enrijecida ou formal, o que de fato limitaria o desenvolvimento do indivíduo.

A persona é necessária na vida em grupo, sendo um recorte da própria psique coletiva, expressando sempre, em certo grau, uma individualidade em sua escolha e definição (JUNG, 1928/2004a); porém, pode realmente ser uma barreira para o processo de individuação quando o ego se identifica com ela, passando ele a acreditar ser apenas esse recorte, esse lugar social ocupado, enrijecendo-se e limitando-se em suas possibilidades. Não conseguir desenvolver uma persona adequada na fase adulta, ou seja, não conseguir usar uma máscara flexível e criativa às situações sociais que vivemos cotidianamente também pode ser sinal de infantilidade. Por exemplo, há determinadas posturas e atitudes que são esperadas de um professor, diferentemente, da postura que é esperada do mesmo indivíduo em uma reunião íntima de amigos. Quando as máscaras são trocadas e o indivíduo não consegue adequá-las ao contexto, surge um mal estar no grupo, prejudicial para o próprio indivíduo.

Outra característica do processo de individuação é a possibilidade, ainda que parcial, de integração da sombra pelo ego. A sombra constitui-se dos elementos da personalidade que foram negados pela consciência por ser muito difícil e até doloroso para o ego aceitá-los como integrante de si. Assim, esses conteúdos ao serem rejeitados pelo ego, são mantidos no inconsciente, mas deste lugar continuam se manifestando. Portanto, “sempre que um conteúdo luminoso se instala na consciência, seu oposto se constela no inconsciente e procura atrapalhar a partir dessa posição” (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2004, p.36-37).

Durante o processo de individuação, ocorre o confronto com a sombra: o ego acaba, pelo menos em parte, reconhecendo conteúdos que outrora a personalidade total do indivíduo rejeitou e pode articulá-los e assimilá-los em parte a sua personalidade consciente. Embora, à primeira vista esse processo possa parecer inofensivo, trata-se de um momento intenso e pungente para o indivíduo, que se vê obrigado a lidar com suas fantasias, defeitos e aspectos negados de sua personalidade, a fim de atingir um equilíbrio relativo entre os opostos.

É importante comentar que os conteúdos da sombra, para Jung, não são determinados por uma dada orientação moral ou ética, ou seja, aquilo que compõe a sombra de um indivíduo não são, necessariamente, aspectos considerados socialmente ruins. “A sombra dá conta daquilo que o ego não assimila nas vivências pessoais, e mantém tais conteúdos a uma certa distância dele, mas com a possibilidade de virem a se tornar conscientes no futuro” (FREITAS, 2009). Assim, a sombra de um homem pode muito bem ser composta de características socialmente desejadas, mas que foram por ele inconscientemente rejeitadas, por não coincidirem com suas idealizações ou com a melhor resposta numa dada situação.

2.2 No pensamento de Arendt

Hannah Arendt (1906-1975), judia e alemã, forma-se em Filosofia tendo sido aluna de Heidegger e Jaspers, além de ser contemporânea de grandes nomes da escola frankfurtiana, tais como Adorno e Walter Benjamin; inclusive foi a ela a quem Benjamin confiara seus escritos inéditos um pouco antes de seu suicídio, para que os entregassem a Adorno, nos Estados Unidos. Vive como apátrida entre os anos de 1933 e 1951, quando consegue a cidadania americana. Embora, tenha convivido com tais expoentes, desenvolve um pensamento próprio buscando compreender a crise da modernidade, a ascensão dos regimes totalitários e o desaparecimento da esfera pública, único lugar em que é possível a construção de significados partilhados.

Dentro de sua obra, Arendt (1958/2003) discorre sobre a esfera pública e a esfera privada, delimitadas a partir da formação das cidades-estados no mundo antigo grego. A esfera pública trata-se para a autora do campo das atividades pertinentes ao mundo comum dos homens, marcada pela ação e pelo discurso, por tudo aquilo que pode e deve ser visto e ouvido por todos para alcançar um sentido pleno. Trata-se de uma esfera em que as relações se dão entre iguais, não havendo hierarquias, campo da política por excelência; não a partidária, mas a marcada pela persuasão e circulação da palavra, e da constituição de um espaço de significados compartilhados.

Já na esfera privada é onde se encontram as atividades de manutenção da vida, o âmbito da família, do nascimento, da reprodução e do luto. Trata-se da esfera do que deve ser preservado dos olhares do mundo público, uma esfera em que encontramos relações hierárquicas estabelecidas pela ordem de parentesco e centradas no chefe da família e na propriedade privada. Arendt também elucida com preocupação a emergência a partir da era moderna, da formação do estado nacional e das concepções modernas de sociedade de uma terceira esfera: a esfera social.

Esta esfera surge abrangendo, simultaneamente, os espaços e as funções que eram próprias às esferas do privado e do público, degradando-as. A dissolução da esfera pública, compreendida como o espaço no qual a palavra pode circular e as pessoas podem agir de fato, tem por consequência que as pessoas cada vez mais, apenas comportam-se e não agem, deixando-se de se responsabilizar pelo mundo, submetendo-se as regras de uma burocracia, um governo de ninguém regido pela mais restrita relação meio-fins, e perdendo também a

capacidade de pensar, o que resulta na banalidade do mal, termo utilizado por Arendt ao analisar o julgamento de Eichmann, oficial nazista responsável pelo transporte de milhares de judeus para os campos de extermínio e que aos olhos de Arendt, não passa de um funcionário mediano e burocrata.

“O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais” (ARENDT, 1999, p.299). Para a autora, Eichmann é apenas mais um que havia perdido a capacidade de refletir sobre seus atos, se rendendo sem nem ao menos lutar contra uma burocracia que desumaniza, transformando todos em mera engrenagem de um sistema, suprimindo a singularidade e o próprio pensamento.

Outra diferenciação importante tecida por Arendt diz respeito à categorização das atividades humanas entre labor, trabalho e ação. O labor é a atividade que visa à manutenção e perpetuação da vida, tanto do indivíduo, quanto da espécie. Assim, ele se insere no ciclo vital e seu produto acaba sendo consumido dentro deste ciclo (ARENDT, 1958/2003). Como exemplos de labor, temos o ato de plantar, cozinhar ou beber água.

Diferentemente do labor, no trabalho ocorre um rompimento com o ciclo vital, constituindo-se como uma relação violenta com a natureza ao mesmo tempo em que estabelece a durabilidade no mundo, já que no trabalho há uma produção material e simbólica. “O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais” (ARENDT, 1958/2003, p. 15). Mas é interessante notar que a durabilidade no mundo não está diretamente ligada ao produto do trabalho, não é algo intrínseco do objeto, mas sim, surge na relação que se estabelece com ele. O mundo não é apenas os resíduos de produtos materiais do trabalho humano, mas, sobretudo, as relações de sentido construídas a partir destes artifícios.

Por exemplo, se nunca mais ninguém ler um livro, se ele for abandonado pelos homens, ele passa a compor novamente o ciclo vital, decompondo-se e retornando para a natureza ou então, quando deixamos de reconhecer uma cadeira como tal, ela volta a ser apenas madeira e, como material orgânico, irá transformar-se em adubo com a ação do tempo. Portanto, para que haja permanência no mundo, se faz necessário que o objeto dure juntamente com seu significado (ARENDT, 1958/2003).

Arendt (1958/2003) conceitua mundo de uma forma bem particular, diferenciando mundo de natureza. Para esta autora, a natureza é marcada pelas atividades que visam à manutenção e perpetuação da vida, tanto do indivíduo quanto da espécie, atividades estas que,

inseridas no ciclo vital, tem seu produto consumido dentro do próprio ciclo. Já o mundo é marcado por atividades que romperiam com o ciclo vital, como o trabalho e a ação. Dessa forma, para a autora, só existe o mundo dos homens, já que só este conseguiria realizar uma produção material ao mesmo tempo em que lhe atribui um sentido, resultado do trabalho tal como a autora conceitua e aqui já esclarecido, ou uma produção imaterial e política, resultado da ação, ambas, cada uma com caminhos distintos, capazes de vencer o ciclo vital.

Se o trabalho tem uma criação material que lhe dá durabilidade, a ação não tem essa mediação, só existindo no momento em que ocorre, com o fim em si mesmo. Para Arendt (1958/2003) é na ação que o indivíduo se mostra para o mundo, através de seus atos e suas palavras, liberto das necessidades vitais e à luz pública, constituindo assim a atividade humana por excelência, uma atividade feita por homens, em meio a homens e para outros homens. Por exemplo, um homem pode isolado de outros fazer inúmeras cadeiras, e após essas cadeiras feitas, ninguém se remeterá a sua pessoa ao utilizá-las. Essas condições não são possíveis quando pensamos na ação: ninguém pode exercer a política apartado do mundo público e os atos e palavras estão diretamente ligados a quem os executou e assim, o que cada um carrega de singular pode ser revelado. “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDT, 1958/2003, p. 16).

E é paradoxal que embora só exista no momento em que ocorre, a ação é a única das atividades capaz de constituir memória, dando aos sujeitos da ação imortalidade toda vez que outros homens forem contar a sua história, levar para outras gerações quem, de fato, determinado indivíduo foi na vida, o que de particular ele fez no mundo.

Nas palavras de Arendt temos:

O labor assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história. (ARENDT, 1958/2003, p.16)

Impossível deixar de lembrar o dito popular de que “não se pode separar um homem de seus atos”; temos assim, em consonância com Jung (1934/2011a) quando este coloca que o que somos em estado germinal só se desenvolve e vem à tona quando agimos no mundo, que Arendt (1958/2003; 2009) também enfoca que só através da ação no mundo público é que um

homem pode revelar sua singularidade. Enquanto a identidade física é grandemente revelada de forma passiva, sem qualquer atividade dos homens, apenas pela forma de seus corpos ou características de suas vozes, apenas “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano” (ARENDT, 1958/2003, p. 192).

Aqui temos que comentar que Arendt coloca de forma explícita em sua obra a necessidade de que essa ação ocorra em meio a outros homens; já em Jung essa relação está estabelecida de forma implícita. Vilhena (2009) expõe que frequentemente as colocações de Jung são interpretadas, equivocadamente, como uma teoria que enfatiza o isolamento ou individualismo e defende a importância dos relacionamentos humanos no desenvolvimento da personalidade dentro da abordagem da Psicologia Analítica quando coloca que:

[...] Para dar vazão e expressar as características individuais, é necessária a experiência da troca afetiva com outro ser humano, a vivência do relacionamento e da aprendizagem. [...] Sem o estímulo da experiência viva, que fornece um modelo e a possibilidade de identificação com outro ser humano, não se consegue ativar a própria natureza humana. (VILHENA, 2009, p. 33)

O próprio Jung (1928/2004a) faz questão de marcar a diferença existente entre o individualismo e o seu conceito de individuação, ao colocar que o primeiro diz respeito à ênfase deliberada em acentuar as características e interesses individuais em oposição aos interesses e obrigações coletivas, já o segundo, termo já exposto neste trabalho, refere-se à realização mais completa possível das qualidades coletivas da espécie humana, dos potenciais que cada um carrega em si.

Esclarecido esses conceitos centrais nas obras de Jung e Arendt, iremos a seguir nos aprofundar em como esses autores pensaram a educação e escola.

3 EDUCAÇÃO E A ESCOLA

A escola talvez seja uma das instituições mais presentes em nossas memórias de infância, deixando marcas profundas em cada um de nós. Todos temos histórias que nos emocionam, nos alegram e nos entristecem do período que passamos dentro de seus muros. No Brasil, o ensino formal obrigatório é estabelecido pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir dos seis anos de idade até a conclusão do Ensino Fundamental de nove anos, tornando-se optativo no Ensino Médio, embora o Estado ainda tenha a obrigatoriedade em oferecê-lo.³ Mas uma questão emerge a partir disso: qual é a função da instituição escolar? Pela lei nacional, sua finalidade é o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Se por um lado podemos identificar nessa afirmação um ideal de que a escola tenha papel fundamental na formação global do homem e um vínculo com a formação do cidadão, por outro, um olhar mais atento nos mostra o quanto tais afirmações são vagas, talvez por acreditarem que o enunciado seja suficientemente claro, deixando em aberto questões fundamentais como o que seria este desenvolvimento pleno ou o que deveríamos entender por preparação para cidadania.

Neste capítulo lançaremos nosso olhar para os escritos de C. G. Jung sobre a educação formal, prioritariamente, a das crianças e jovens. Embora também consideraremos as ideias de alguns outros autores que posteriormente pensaram a educação a partir da Psicologia Analítica, buscaremos nos ater às palavras do próprio Jung sobre essa temática. Além disso, iremos expor o pensamento de Hannah Arendt acerca deste mesmo assunto, para que possamos tecer aproximações entre esses dois autores e reflexões sobre a educação presente nos dias atuais.

Primeiramente, ambos os autores não foram educadores profissionais e nem tiveram a intenção de vir a sê-los. Tampouco buscaram desenvolver projetos políticos pedagógicos, mas sim, foram pessoas que se dispuseram a pensar a educação e a escola em seu tempo, com um olhar crítico a partir de seus referenciais teóricos. Talvez seja justamente por isso que estes dois autores, embora tenham escrito pouco a respeito da educação e do papel da escola,

³ Durante a finalização deste trabalho, essa lei foi alterada pela lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que estabelece a escolarização obrigatória e gratuita de crianças entre 4 a 17 anos. Porém, em virtude do estado adiantado da dissertação, todas as considerações aqui feitas tomam como base a redação anterior da lei. Não acreditamos que haja prejuízo para consistência desta pesquisa.

tragam contribuições tão pertinentes para temática, por terem um olhar distanciado e questionador das práticas vigentes.

Antes, porém, iremos fazer uma breve distinção entre educação formal, não formal e informal, a fim de delimitarmos o campo dessa pesquisa dentro do contexto da educação formal.

3.1 As modalidades de educação

A educação é definida logo no artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Talvez por ser uma definição ampla demais, esses processos formativos acabaram sendo agrupados em três grandes categorias pelos estudiosos da educação: educação formal, não formal e informal. A difusão desses termos foi impulsionada principalmente a partir da década de 90 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, na Tailândia.

A educação informal abrange todos os processos formativos que ocorrem de forma não sistematizada, espontânea, permanente e sem objetivos educativos explícitos, ainda que os indivíduos envolvidos produzam conhecimentos. É uma modalidade de educação que ocorre de forma não intencional e em processos dispersos e difusos (LIBÂNEO, 2008). Podemos tomar como atores da educação informal clubes, sociedades de bairro, filmes, programas de televisão, grupos de amigos, viagens, etc.

Já a educação não formal distingue-se da informal pela intencionalidade de seus agentes. “Ela possui baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2008, p.89). Assim, não está sujeita ao ordenamento, definição curricular e obrigatoriedade, estabelecidos pelo Estado. Por exemplo, os cursos de línguas estrangeiras, os projetos de educação de organizações não governamentais complementares à escola, os cursos de iniciação esportiva, etc.

Por último, temos a educação formal sendo estruturada, seriada, obrigatória para todos dentro de uma dada faixa etária e responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Ela é regulamentada pelo Estado, tem seu currículo definido pelo mesmo e abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Esta pesquisa busca ater-se à educação formal e seus atores, embora algumas considerações feitas aqui também poderiam ser relacionadas à modalidade não formal e até mesmo informal, mesmo sem ter sido nosso objetivo.

3.2 Resgatando os escritos de Jung sobre educação formal

Levando em conta a extensão de sua obra, Jung pouco escreve sobre educação, ficando sua reflexão acerca desta temática restrita a algumas conferências⁴ proferidas na Inglaterra, Suíça, Áustria e Alemanha entre os anos de 1923 e 1942, além de alguns breves trechos ao longo das suas obras compiladas. Em nenhum momento o autor se propõe a construir um projeto pedagógico, mas sim, a pensar a questão da educação sob o ponto de vista de sua teoria psicológica e tecer fios que auxiliariam pais, educadores e professores em sua prática, e adultos de maneira geral. É interessante notar que embora alguns autores junguianos tenham se proposto a pensar a educação sob o viés da Psicologia Analítica, poucos se aprofundam nos escritos do próprio Jung a respeito do tema.

Em sua conferência “A importância do inconsciente para a educação individual”, Jung (1928/2011a) distingue três tipos de educação. Embora não explicita que esteja falando principalmente da educação de crianças, sua conferência nos leva a crer que neste momento o autor tenha este enfoque. Dentre estas três modalidades propostas por Jung temos: a educação pelo exemplo, a educação coletiva consciente e a educação individual. A educação pelo exemplo consiste naquela que ocorre de forma espontânea e inconsciente, como que por contágio, resultado, no caso da criança, da participação mística que estabelece com a psique de seus pais nos primeiros anos de vida. É a primeira forma de educação a que somos

⁴ Podemos ressaltar “A importância da Psicologia Analítica para Educação” -conferência pronunciada no Congresso Internacional para Educação em Territet- Montreux (Suíça), 1923; “Psicologia Analítica e Educação” - conjunto de três conferências proferidas no Congresso Internacional de Educação em Londres (Inglaterra), 1924; “A importância do inconsciente para a educação individual” - conferência proferida no Congresso Internacional de Educação em Heidelberg (Alemanha), 1925; “O bem-dotado” – conferência proferida no sínodo escolar em Basiléia (Suíça), 1942 e “Da formação da personalidade” – conferência proferida em Viena (Áustria), 1932 (JUNG, 2011a).

submetidos, e nos acompanha ao longo da vida. Como coloca Furlanetto (2009) ao dissertar sobre a formação dos professores, essa capacidade de aprender de maneira inconsciente nunca se desfaz, apenas ganha características distintas conforme o indivíduo se desenvolve, cresce e produz consciência. A educação pelo exemplo, talvez seja a mais eficaz de todas, à medida que este tipo de educação “se fundamenta em uma das propriedades primitivas da psique, será este método sempre eficiente, mesmo quando todos os outros métodos diretos falharem” (JUNG, 1928/2011a, p. 161).

É interessante clarificar para o leitor o termo participação mística, cunhado pelo pensador francês Lévy-Bruhl⁵ e adotado por Jung ao longo de sua obra. Trata-se de um estado marcado pela indiferenciação original entre sujeito e objeto, em que não há limitações claras entre o eu e o outro na consciência, “o que acontece fora, acontece também dentro dele, e o que acontece dentro dele, acontece também fora.” (JUNG, 1927/1984, p. 159). É um fenômeno em que ocorre uma espécie de fusão psíquica entre os indivíduos, característico do estado mental da primeira infância, mas também presente de forma inconsciente no homem adulto, perceptível, por exemplo, em momentos em que ocorrem fenômenos de massas, quando uma espécie de identidade inconsciente coletiva é estabelecida entre os membros da multidão (JUNG, 1940/2011b).

Já a educação coletiva consciente trata-se para Jung (1928/2011a) daquela pautada por normas, princípios, conteúdos e métodos coletivos. Mesmo que não se dê em grupo, este tipo de educação é regido por determinadas características que devem ser válidas e aplicáveis ao menos a uma dada quantidade de indivíduos. O autor assume uma postura ambígua em relação à educação coletiva consciente, por vezes alertando quanto ao perigo da uniformização derivada deste tipo de educação, que dependendo da força do que o autor chama de “índole individual” pode gerar uma total supressão da singularidade em favor das normas coletivas, resultando em indivíduos completamente adaptados à sociedade, mas inseguros em todas as situações em que for necessária uma decisão individual, cedendo à pressão coercitiva do grupo.

Ao mesmo tempo em que Jung (1928/2011a) alerta para tal perigo, ele também enfatiza a importância deste tipo de educação e coloca que para a maioria dos indivíduos ela é suficiente:

⁵Lucien Lévy-Bruhl (1857 – 1939) filósofo e sociólogo francês foi diretor de estudos da Sorbonne. Sua obra foi influenciada pela teoria sociológica de Émile Durkheim e se opunha à validade universal da moral e da ética, bem como da unidade humana, defendendo uma sociologia pluralista (LÉVY-BRUHL, 1922/2008).

A educação coletiva é indispensável e não pode ser substituída por nenhuma outra coisa. Vivemos na coletividade humana e precisamos de normas coletivas, do mesmo modo que devemos ter uma linguagem comum. Jamais devemos renunciar ao princípio da educação coletiva para favorecer o desenvolvimento da índole individual, por mais que desejemos que certas qualidades preciosas do indivíduo não sejam sufocadas pela educação coletiva. Precisamos ponderar que uma qualidade individual não representa algo valioso em sentido absoluto, nem mesmo para o próprio indivíduo (JUNG, 1928/2011a, p. 163).

Jung (1928/2011a) contrapõe a educação coletiva consciente e a educação individual, colocando que a educação individual deve ser aplicada para todos aqueles que apresentarem uma resistência insuperável à coletiva. Para o autor, o objetivo desta modalidade de educação é o desenvolvimento da “índole específica do indivíduo” (JUNG, 1928/2011a, p. 163) que não consegue se adaptar a educação coletiva, ou por apresentar uma incapacidade à formação, muitas vezes resultado, nas palavras do autor, de alguma deficiência ou pelo contrário, apresentar até mesmo certas habilidades especiais que dificultem a aceitação da educação coletiva e assim justifique o desenvolvimento da educação individual. Nesta modalidade todas as regras, normas, conteúdos e métodos coletivos devem ser tomados como segundo plano em favor do desenvolvimento singular do indivíduo. Temos que comentar que a forma como Jung escreve sobre a educação de crianças portadoras de necessidades educativas especiais reflete o preconceito que transpassava seu momento histórico e em alguma medida perdura até nossos dias.

Herbert Read⁶ (1982 apud SAIANI, 2003), tal como Jung (1928/2011a), também considera que a educação individual e coletiva são opostas e em sua visão, até irreconciliáveis, algo de que Saiani (2003) discorda. Para este último, ao refletir sobre como os professores devem se posicionar frente a tais modalidades de educação, essas duas formas podem agir de maneira complementar “já que é impossível a quem quer que seja ‘chegar àquilo que é’ sem levar em conta toda a tradição cultural da humanidade, ainda que seja para romper com paradigmas estabelecidos” (SAIANI, 2003, p. 17).

Concordamos com Saiani (2003) ao considerar essas duas modalidades de educação como complementares, podendo e devendo atuarem de forma conjunta e articulada. Todos, não apenas as crianças que têm resistência à educação coletiva, podem se beneficiar de uma educação em que suas particularidades, histórias de vida, dificuldades e interesses, são levados em consideração no planejamento, em que haja um olhar do professor para o

⁶ READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa: Edições 70, 1982.

desenvolvimento individual do aluno, mesmo que seja em uma educação coletiva. Por outro lado, o indivíduo que não é suficientemente inserido nas tradições culturais e normas coletivas acaba sendo relegado a sua própria sorte, deixado ao ostracismo. Ele não consegue fruir no mundo que é anterior a sua própria existência, mesmo que seja para posteriormente discordar do estabelecido e propor algo novo.

Apesar de Jung colocar a educação coletiva como fundamental, por várias vezes expressa seu receio quanto à uniformização que ela pode vir a acarretar, como corromper o que o indivíduo traz de mais próprio e singular e, em casos extremos, formar “cidadãos idealmente obedientes para serem manejados como robots por ditadores” (SILVEIRA, 1981, p.175), como consequência de sua visão negativa a respeito dos próprios grupos humanos. Este autor traz a questão dos grupos fortemente associada aos fenômenos de massa, alertando para os perigos de “regressão, contágio ou intoxicação psíquica, criação de dependência mútua, perda de autonomia, massificação e fuga do confronto consigo próprio” (FREITAS, 2005, p. 51) que o grupo pode desenvolver em seus membros. Nas palavras de Jung temos:

Por conseguinte, todo indivíduo é, inconscientemente, pior em sociedade do que quando atua por si só. O motivo é que a sociedade o arrasta e na mesma medida o torna isento de sua responsabilidade individual. Um grupo numeroso de pessoas, ainda que composto de indivíduos admiráveis, revela a inteligência, e moralidade de um animal pesado, estúpido e predisposto à violência. Quanto maior a organização, mais duvidosa é sua moralidade e mais cega sua estupidez (JUNG, 1928/2004a, p. 27-28).

Ao lançarmos nosso olhar para o contexto em que Jung escreveu grande parte de sua obra, que data da primeira metade do século XX, tendo presenciado as mazelas das duas Grandes Guerras Mundiais, a ascensão de regimes totalitários nazi-fascistas eleitos pelo povo e o extermínio de sete milhões de judeus no *Shoah*⁷, é compreensível a postura do autor, embora Freitas (2005) em concordância com Neumann (1995), discorde desta posição, argumentando que a teoria junguiana carrega de forma intrínseca a articulação do individual e o coletivo e, inclusive, a autora propõe grupos vivenciais como forma de trabalho terapêutico dentro da abordagem da Psicologia Analítica.

⁷O termo *Shoah* é considerado mais adequado por historiadores e comunidades judaicas, substituindo o termo holocausto. *Shoah* é uma expressão em iídiche que significa calamidade. Holocausto, por sua vez, possui um significado relacionado com a prática da expiação de pecados por incineração, o que carrega a ideia de que os judeus e minorias perseguidas durante a Segunda Guerra Mundial seriam responsáveis por seu próprio extermínio e estariam sendo purificados. Neste ponto se baseia o argumento para o uso do termo *Shoah*, já que a prática nazista foi um genocídio e não qualquer manifestação de sacrifício a Deus. (INFOESCOLA, 2013)

Amnris Maroni em *Jung: o poeta da Alma* (1998) explicita a influncia da obra de Nietzsche na construo do pensamento de Jung, ao mesmo tempo em que discorre sobre alguns pontos de divergncia entre ambos e a teoria freudiana. Maroni considera tanto Jung como Nietzsche crticos da modernidade, colocando que na sociedade de massas vivemos o individualismo democrtico, ou seja, todos os indivduos se veem como iguais contra uma totalidade. Para a autora, esses dois pensadores propem uma mudana nos atores desse jogo de foras, defendendo que o embate do indivduo deve ser consigo mesmo, que a meta, o compromisso existencial de cada um deve ser travado com os aspectos negativos e desprezados pelo ego que cada qual traz em si, dentro dos conceitos da Psicologia Analtica, com a sombra, e no com uma totalidade, a nosso ver, muitas vezes abstrata.

Num referencial no junguiano, mas que pomos a dialogar com ele, Bauman (2001) tambm discorre sobre a modernidade, introduzindo o conceito de modernidade lquida na sociologia, para caracterizar uma poca marcada pela fluidez, ausncia de barreiras, liberdade de escolhas, ausncia de espao e, no limite, o desaparecimento do tempo. Para esse autor, a prpria identidade ganha outros contornos, j que o que temos hoje em dia uma pluralidade de escolhas frente ao que queremos ser, no havendo nada definido a priori, nada que nos vincularia a algo maior, exceto uma nica constante: somos todos consumidores. O consumo o nico trao da nossa personalidade que nos vincularia uns aos outros, tudo o mais seria efmero. Assim, a vasta gama de possibilidades de escolha frente a nossa identidade um valor a ser defendido pelo consumidor, o antigo indivduo, na modernidade lquida. A consequncia natural dessa ideia no campo afetivo so pessoas solitrias e massificadas, que lutam para ter acesso a maior quantidade de vnculos possveis, porm, tal como a modernidade, esses vnculos so fluidos, desmancham com facilidade, e nessa lgica devem, necessariamente, continuar sendo para assegurar ao indivduo sua suposta liberdade de escolha.

A nosso ver, retomando Maroni (1998), nesse embate consigo prprio proposto por Jung e Nietzsche para romper com a ordem vigente, em que ocorre a integrao dos aspectos sombrios e o desenvolvimento do processo de individuao, j esclarecido no captulo anterior deste trabalho, valores propostos pela educao coletiva consciente podem vir a serem rompidos, conhecimentos estabelecidos questionados, mas antes o indivduo deve ter ao menos se apropriado de tais valores, ter sido inserido na cultura j estabelecida para so ento, vir a question-la de forma verdadeiramente consciente. Temos que ressaltar que Jung reconhecia a importncia da cultura, que para ele “ a conscincia no grau mais alto possvel” (1928/2011a, p. 61). Assim, seu receio ficava atrelado no cultura em si, mas ao risco de

supressão da personalidade individual, a negação de si mesmo em prol de certa homogeneização que a própria vida em sociedade em algum grau gera.

A cultura lhe [Jung] importava e muito – desde que seu preço não fosse o abafamento da personalidade, a extinção do indivíduo, pois este era o único capaz de barrar propostas totalitárias, de criar novidades e novos valores (Maroni, 1998, p.136).

Outro elemento interessante que justifica as ressalvas de Jung à educação coletiva é referente à sua própria passagem pela escola. Sua visão a respeito da educação é muito influenciada pela sua experiência nos anos de colégio.

O colégio me aborrecia. Tomava muito do tempo que eu teria preferido consagrar aos desenhos de batalhas ou a brincar com fogo. O ensino religioso era terrivelmente enfadonho e as aulas de matemática me angustiavam. A álgebra parecia tão óbvia para o professor, enquanto que para mim os próprios números nada significavam: não eram flores, nem animais, nem fósseis, nada que se pudesse representar, mas apenas quantidades que se produziam contando. A minha grande confusão era saber que as quantidades podiam ser substituídas por letras – que são sons – de forma que se podia ouvi-las. Para minha surpresa, os outros alunos compreendiam tudo isso com facilidade (JUNG, 2006, p. 58-59).

Jung (1928/2011a) chega a sugerir que a matemática superior deveria ser facultativa nos colégios, pois nem todos teriam a capacidade de compreendê-la, sendo demasiadamente abstrata quando ultrapassa o campo dos números concretos. Tal colocação nos parece ser um reflexo da dificuldade nesta área de conhecimento que o próprio autor enfrentou em sua passagem pelo ginásio na Basileia. Jung inclusive ilustra algumas de suas concepções sobre a temática com relatos auto-biográficos, como o apresentado na conferência “O bem-dotado” (1943/2011a) em que o autor narra um episódio em que, mesmo tendo se dedicado com esmero na escrita de uma composição para a aula de alemão, tendo a certeza, a meu ver um tanto arrogante, de que seu trabalho havia sido o melhor, ou pelo menos um dos melhores entre aqueles de sua turma, seu professor não reconheceu seu empenho e nem seu mérito na tarefa realizada, acusando-o de plágio e como consequência o autor confessa que nunca mais nada fez para esta disciplina. Jung traz este relato para alertar educadores sobre o risco que é

preferir o bem-dotado, que muitas vezes, o simples fato de haver uma criança que se destaca, já pode ser interpretado como perigoso para a ordem vigente.

Temos que comentar que os infortúnios sofridos por Jung em sua escolarização, embora sejam elementos pertinentes para refletirmos sobre a prática educacional, não podem vir a desqualificar toda uma modalidade de educação, com o que acreditamos que o próprio Jung não concordaria, já que ele chega a colocar a educação coletiva como indispensável para sociedade (1928/2011a).

Jung (1928/2011a) ao discorrer sobre o surgimento da consciência coloca que a criança inicialmente tem apenas fragmentos de consciência, comparando-os com ilhas imersas no mar do inconsciente coletivo. Com o tempo estas ilhas se agrupam, formando um continente chamado ego, desenvolvendo a consciência e a noção de eu. Esse primeiro momento da infância, em que a criança ainda não tem o ego suficientemente formado, é fortemente marcado pela participação mística da criança com seus pais. A criança reage à psique de seus pais de forma inconsciente, como se compartilhassem a mesma atmosfera psíquica. Dentro deste contexto, Jung vê a escola como uma instituição que auxilia no processo de formação da consciência, ao “conduzir a criança para o mundo mais amplo e desta forma complementar a educação dada pelos pais” (1928/2011a, p. 65). A escola acaba se constituindo como o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família, ou seja, o primeiro lugar que pode fluir sem seus pais, irmãos e familiares, em que encontra outras referências e identificações, auxiliando assim no processo de ruptura da participação mística e formação de uma consciência singular. O autor chega a chamar atenção para o perigo de uma ligação exagerada com a família, já que impediria o adolescente de se integrar ao mundo adulto por manter-se vinculado a psique paterna.

Também a iniciação se constitui como uma experiência decisiva na vida de todos os indivíduos que pertencem às sociedades pré-modernas: ela é uma experiência existencial fundamental, pois é graças a ela que o homem se torna capaz de assumir plenamente seu modo de ser. [...] A cerimônia envolve toda a tribo. Ao instruir uma nova geração, tornando-a digna de ser integrada na comunidade dos adultos; e, nessa ocasião, pela reatualização dos ritos tradicionais, toda a comunidade se regenera (ELIADE, 1992, p. 27, tradução nossa).

Saiani (2003) concorda com a importância da escola na formação da consciência e articula essa instituição com a noção de ritos de iniciação trazida por Eliade (1992), colocando que nas sociedades modernas, em que esse tipo de rito vem desaparecendo, a escola acaba

ocupando seu lugar no que se refere a facilitar o afrouxamento do vínculo do jovem com sua família e inseri-lo na sociedade. O autor acrescenta ainda que é neste período em que a criança passa na escola que ela gradativamente descobre que o mundo vai além de seu contexto familiar e, conseqüentemente, começa a desenvolver uma persona, uma determinada postura de ser e estar em cada contexto social (SAIANI, 2003).

Lima Filho (2010) coloca que uma das funções da escola é conduzir o aluno do universo familiar ao universo cultural ao qual ele pertence; dessa forma, a escola também auxilia na construção da persona (FREITAS; LIMA FILHO, 2010), ou seja, da máscara responsável pela comunicação entre o que a sociedade requer de nós e nossa individualidade, como já visto no capítulo anterior.

3.3 Arendt e a crise na educação

O pensamento de Arendt sempre teve destaque dentro das ciências políticas, mas apenas nos últimos anos suas ideias começaram gradativamente a também ganharem evidência na área educacional. A autora escreve dois ensaios que abordam a educação formal: o primeiro sob o título “A crise na educação”, publicado em 1958 e atualmente inserido na obra *Entre o Passado e o Futuro* (2009) e o segundo “Reflexões sobre Little Rock”, publicado em 1959 e inserido na obra *Responsabilidade e Julgamento* (2004).

A percepção de uma crise nessa área permite que a filósofa realize uma reflexão sobre a mesma, já que a própria crise para a autora se constitui como um momento em que há a dissolução das significações comuns, o que torna possível repensar o momento histórico vivido. Ela coloca que embora a crise na educação possa se expressar de uma forma singular em diferentes regiões, ela é na verdade apenas mais uma faceta da crise da modernidade.

Dentro do pensamento de Arendt (2009) a educação e a escola tem a função de preservar o novo, crianças e jovens, aqueles que ainda não estão com suas personalidades suficientemente formadas, dos assédios e perigos tanto do mundo quanto da natureza, para que esses possam se desenvolver e adquirir condições de fruir no mundo ao final do processo educacional e vir a agir de fato, não apenas se comportarem. Embora a educação busque proteger os recém-chegados no mundo, crianças e jovens, deve-se ter claro que esse não é o fim em si mesmo, já que para a autora, a escola é a instituição que nossa sociedade interpõe

entre o domínio do lar e do privado e o domínio da sociedade e do público, com o objetivo de realizar a passagem de uma esfera a outra. A educação, e nesse momento Arendt está se referindo a educação formal, tem um compromisso com o mundo através de sua apresentação progressiva aos recém-chegados e a inserção gradual das novas gerações. Assim, temos que a passagem da esfera privada para esfera pública se dá através da escola. Nas palavras de Arendt temos:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (2009, p.238).

Além disso, a educação também tem a tarefa de buscar realizar a conservação do mundo enquanto realiza a inserção gradual da criança no mesmo, através da transmissão dos conteúdos mais caros e belos produzidos pela humanidade, para que eles não se percam e sejam dissolvidos pelo tempo. Assim, o processo educacional e o professor acabam se tornando os principais responsáveis pela transmissão dos bens culturais, herança das próximas gerações.

Mas é interessante observar que ao mesmo tempo em que a escola, para esta autora, tem uma característica de preservação do mundo, ela também é a grande responsável por sua renovação.

Embora de forma indireta, a escola acaba tendo esse caráter assegurado, tanto através da preservação da criança dos assédios da esfera pública e da natureza, garantindo que essa criança venha a se desenvolver; como introduzindo a criança no mundo compartilhado, no solo comum das tradições.

A escola apresenta à criança de forma sistematizada sua herança cultural, possibilitando que ela venha a se vincular com o mundo anterior a seu nascimento e algum dia, empreenda algo novo com sua inserção nesse mundo, uma vez que esse novo indivíduo nunca esteve por aqui antes. A educação, para a autora, possibilita dessa forma que a criança desenvolva-se e venha a revelar sua singularidade através da ação, conceito já explicitado anteriormente, tornando-se apta no fim da escolarização a tomar partido na esfera pública e assim, temos o que seria a preparação para a cidadania no pensamento de Arendt.

Porém, como já dito anteriormente, com o avanço da esfera social, tanto a esfera privada como pública estão se degradando e assim a educação para muitos acaba tendo seu

sentido deturpado, virando apenas mais um produto de consumo dentre outros em uma prateleira de supermercado. Neste contexto, até o próprio mundo vira um produto para ser consumido e jamais ser apropriado, e sua permanência passou a ser ameaçada.

3.4 A educação em nossos tempos: diálogos possíveis

Atualmente, é muito comum a difusão de projetos pedagógicos fundados na metodologia da educação por competências, inspirados no relatório da UNESCO *Educação um tesouro a descobrir* (2001), em que a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) propõe que a educação mundial deve dedicar-se a desenvolver o que o relatório denomina de os quatro pilares da educação, que nada mais são do que quatro grandes categorias de competências: sociais, relacionais, pessoais e procedimentais. No âmbito nacional, temos dentre outros documentos, a resolução n.º 3 de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que institui o desenvolvimento de competências básicas como objetivo fundamental da escolarização.

Não apenas os objetivos do desenvolvimento de competências na educação formal, desprezando o conteúdo curricular em favor do suposto desenvolvimento de habilidades, sejam altamente questionáveis, levando para a educação um caráter preparatório para o mercado de trabalho, como também a própria possibilidade de que isso ocorra. Será que de fato é possível desenvolver habilidades gerais que possam ser aplicadas independentemente do objeto? Acreditamos que não.

Tomemos como exemplo a competência do “pensamento crítico”, já citada por Carvalho (2001), tão desejada por muitos educadores em nossa época. O pensamento crítico vai muito além de um método de análise que possa ser aplicado a qualquer situação, ele resulta, dentre outras coisas, de uma formação sólida na área em que se busca realizar uma reflexão. Não que esta formação por si só garanta o pensamento crítico. Porém, se com esta formação sólida em uma área específica o desenvolvimento do pensamento crítico é árduo, sem essa formação ele é impossível. Carvalho (2001) concorda com o exposto ao colocar que:

Assim, embora seja possível acumular conhecimento sem desenvolver a capacidade crítica, não é possível desenvolver a capacidade crítica sem possuir conhecimentos e informações. Parodiano Kant, “conteúdo sem crítica é cego, mas a crítica sem conteúdo é vazia” e tende a degenerar em mera contestação barata (CARVALHO, 2001, p. 160).

Arendt já apontava essa incoerência ao criticar o pragmatismo na educação e a opção de desenvolver habilidades independentes dos conhecimentos curriculares tradicionais. Retomando as categorias de educação propostas por Jung, buscamos explicitar a realidade da educação atual e as consequências danosas de aceitar de forma não refletida alguns jargões educacionais contrários à educação coletiva sistematizada, tida como tradicional, reproduzindo a dissociação entre sujeito e objeto, entre forma e conteúdo. Não queremos dar a entender que o que Jung (1928/2011a) defende como educação individual seja o método de educação por competências, de forma alguma nos parece que haja qualquer equivalência entre os dois.

Aqui também reside a nossa crítica ao pensamento de Byington (2003). Este autor pós-junguiano desenvolve sua teoria acerca da Pedagogia Profunda a partir da obra de Jung. Tal autor traz contribuições interessantes e inovadoras ao propor que os conteúdos escolares sejam abordados como símbolos e que no processo de ensino-aprendizagem haja um envolvimento das diversas dimensões do indivíduo tais como a afetividade, tanto do aluno como do professor, para que haja um clima emocional propício para a aprendizagem. Porém, Byington (2003) desenvolve sua pedagogia focado prioritariamente no desenvolvimento do indivíduo, pouco considerando a relevância da escola na manutenção dos bens culturais e no compromisso com o mundo público.

Outra crítica que fazemos ao autor é a forma como ele defende que os conteúdos escolares sejam, sobretudo, pautados pelo critério de aplicabilidade e utilidade, quando coloca que “o professor deve ter sempre em mente que o ensino de coisas não inseridas no contexto pragmático do aluno equivale à introdução de um carrapato no cérebro, que suga a memória e a inteligência para si, tirando-as da vida do aluno” (BYINGTON, 2003, p.23) o que a nosso ver, pode aprisionar o aluno ao concreto e ao seu mundo cotidiano.

Outro tema rotineiro no âmbito educacional trata-se de estabelecer que a meta da educação seja construir um futuro melhor, ou que as crianças sejam educadas para mudar a sociedade.

A mudança do mundo⁸ é uma tarefa dos adultos em meio à esfera pública através da ação e da política, não a partidária, mas sim aquela caracterizada pelo diálogo, argumentação e convencimento entre iguais, e não deveria ser delegada aos mais novos. Assim, educar para a mudança da estrutura social, ou como alguns colocam, educar para “mudar o mundo” seria na verdade tirar das mãos dos mais novos o direito de expressarem sua singularidade e inovarem no futuro, repassando para as novas gerações a tarefa de construir daqui a dez ou vinte anos o mundo que os adultos de hoje consideram o desejado (ARENDT, 2009). Aqui, concordamos com Carvalho (1996) em sua posição nesta questão:

Assim, preparar o futuro pelas mãos de nossos alunos, seja qual for o futuro vislumbrado: uma sociedade sem classes, uma utopia tecnológica pós-moderna ou outra qualquer, significa transferir para eles responsabilidades que são nossas e retirar a responsabilidade, que lhes é própria, pelos caminhos do mundo de amanhã. E simultaneamente significa também que não assumimos nossas responsabilidades, posto que, gostemos ou não deste mundo ao qual pertencemos, por ele somos coletivamente e historicamente responsáveis (CARVALHO, 1996, p. 37).

Arendt em “Reflexões sobre Little Rock” (1959/2004) aborda a questão da responsabilidade ao dissertar sobre uma foto em que uma criança negra sofre represália de outras crianças brancas ao sair de uma escola que antes era reservada apenas para brancos. Nesse ensaio, a autora critica a Suprema Corte, juntamente com a sociedade americana pela tentativa de começarem a dessegregação racial pelas escolas públicas, já que deslocam a responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças. “Certamente não havia necessidade de muita imaginação para ver que isso sobrecarregaria as crianças, brancas e negras, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver” (ARENDT, 1959/2004, p. 271).

A autora continua ainda:

A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem ou melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?(ARENDT, 1959/2004, p. 272).

⁸ Aqui utilizamos novamente o termo mundo tal qual é conceituado por Hannah Arendt em **A Condição Humana** (1958/2003) e já esclarecido anteriormente nesta pesquisa.

O ideal pedagógico de educar para a mudança normalmente vem atado ao que Jung (1934/2011a) nominou de “educar para a personalidade”, que seria a meta de formar pessoas dotadas de liderança que estariam à frente das massas em feitos libertadores. O autor, a meu ver em consonância com Arendt (2009), critica tal ideal pedagógico, comum em seu tempo, e que perdura até nossos dias.

Seria melhor não aplicar às crianças o elevado ideal de educar para a personalidade. A razão disso é que geralmente se vê na “personalidade” a totalidade psíquica, dotada de decisão, resistência e força, mas isso é um ideal de pessoa adulta, que se pretende atribuir à infância. Tal pretensão apenas pode ocorrer em uma época em que o indivíduo ainda está inconsciente da sua condição de adulto ou – o que é pior – procura conscientemente esquivar-se dele. Eu tenho minhas dúvidas quanto a real sinceridade desse entusiasmo pedagógico e psicológico (JUNG, 2011a, p. 180).

Jung (1934/ 2011a) antecipa o que anos mais tarde Arendt (2009) coloca como um dos pressupostos básicos que sustentaria a crise vivida na educação norte-americana em meados século XX, mas não sendo um fenômeno local, e sim, disseminado no mundo moderno, assumindo formas de expressão diversas em cada país, que é a concepção de que há uma sociedade composta por crianças, um mundo das crianças, e que se deve, à medida do possível deixar que elas se governem. A autora vai ao encontro do argumento de Jung, colocando que se para um adulto já é difícil mostrar-se contrário às ideias do grupo, para uma criança, que não tem sua personalidade suficientemente formada, isso seria impossível. Assim, a criança em nome de uma suposta valorização da infância ou democracia do Ensino Fundamental, acaba sendo colocada no papel que cabe aos adultos, que por sua vez, desresponsabilizam-se de sua condição.

Além da falácia dos objetivos, temos que pensar se esta educação para “mudar o mundo” é de fato possível. Brookover (1977) insere a educação norte-americana dentro de um conjunto de interesses dados pela classe média urbana, industrial e protestante e questiona a possibilidade de que a educação altere a estrutura social sendo que esta também se encontra inserida nesta mesma estrutura. Como é possível instaurar uma educação libertadora sendo que o professor não foi liberto? Esta também é a dúvida de Jung (1934/2011a) quando este coloca que educar para a formação da personalidade só seria viável, dentre outros requisitos, se o próprio professor já fosse uma personalidade.

A educação só poderia funcionar como uma agência de mudança dentro da própria estrutura social, assim, seriam necessários outros vetores, além da educação, que atuassem ativamente nesse processo de transformação. (BROOKOVER, 1977). Consideramos que essas outras forças capazes de alterar a ordem dada deva ser a ação de adultos em meio à esfera pública.

Pelo colocado anteriormente, temos que uma transformação social efetiva deva ocorrer nessa esfera, efetuada por adultos e não dentro da escola, em uma suposta educação para personalidade ou para transformar o mundo (ARENDT, 2009; JUNG, 1934/2011a). Carvalho (1996), em consonância com o pensamento de Arendt, coloca que “à escola cabe o papel de conservação do mundo cultural e científico construído pelos homens em sua atividade pública” (p.37), assim, a escola teria um compromisso com o mundo público, de apresentar às crianças o que de mais belo foi produzido pela cultura, para que esses conhecimentos não pereçam ao tempo. Trata-se de um espaço protegido e regido por relações assimétricas, baseadas na autoridade, infelizmente, às vezes no autoritarismo, mas não podendo ser equiparado à esfera pública, em que a persuasão e o convencimento se dão em relações simétricas entre os homens.

Se encontramos muitas semelhanças entre o pensamento de Jung e Arendt acerca da educação, também podemos traçar algumas divergências claras, tais como o fato de que a educação para Arendt (2009) teria um fim, já que ela se constitui como um processo de aquisição de valores e conceitos compartilhados, em que a criança é introduzida num mundo comum como um todo para que possa vir ao final do processo educacional atuar na esfera pública, diferentemente da aprendizagem, que poderia ocorrer pela vida inteira.

Tal concepção é contrária às colocações de Jung (1928/2011a), que defende que a educação de si mesmo, como um processo de desenvolvimento afetivo e psicológico, o que dentro de sua categorização é a educação individual, ocorre ao longo da vida. Apenas faz a ressalva de que os métodos e fins para educar adultos e crianças são distintos, “o método educacional apropriado ao adulto não pode ser o direto, mas apenas o indireto, que consiste em fornecer-lhe os conhecimentos psicológicos que lhe possibilitem educar-se a si próprio” (JUNG, 1928/2011a, p. 67).

Furlanetto (2003) baseada nas colocações de Jung (1928/2011a) coloca que os adultos não podem passar pelos mesmos métodos de educação que as crianças por já não terem mais a mesma plasticidade psíquica que tem os mais jovens. Eles já possuem valores, vontades, desejos, experiências e ideias próprias e mais estruturadas, que os impossibilita de serem educados da mesma forma que as crianças. Tal como Furlanetto (2003), consideramos esse

movimento do adulto como um sinal de amadurecimento, uma vez que se o adulto mudasse de ideias a todo momento, facilmente deixando-se influenciar por ideias de outras pessoas, ele se manteria numa postura pueril e se tornaria “incapaz de construir um corpo de ideias próprias, ficando aprisionado nas opiniões alheias” (FURLANETTO, 2003, p.20).

Assim, temos que Jung, ao tratar especificamente da educação de adultos, aproxima sua concepção de educação ao próprio processo de individuação, pois “para que um adulto possa responsabilizar-se pela sua educação é necessário que busque se conhecer, [não sendo esse] um processo simples, exige coragem de nos defrontarmos com nossos aspectos criativos e sombrios” (Furlanetto, 2003, p.21). Por outro lado, Arendt aproxima sua concepção de educação à função da escola. Portanto, dentro das concepções dessa autora, é coerente considerar que a educação enquanto processo que visa introduzir a criança no solo comum das tradições e da esfera pública, precisa ter um fim previsível, consequentemente, para Arendt, não é possível educar adultos, embora se possa ensiná-los a vida inteira.

4 O PROFESSOR

Do início deste trabalho até este capítulo buscamos esclarecer para o leitor as bases teóricas que nos sustentam acerca dos significados da educação, da escola e do papel do professor. Para tal, estabelecemos um diálogo interdisciplinar entre as colocações de C.G. Jung, precursor da Psicologia Analítica, e as da filósofa Hannah Arendt. A partir de então, buscaremos afunilar nosso objeto de estudo para a atuação do professor e suas influências e o campo simbólico do arquétipo que transpassa sua atuação profissional inserida no campo da educação formal.

4.1 As matrizes pedagógicas

Provavelmente Jung (1926/2011a, 1928/2011a) é um dos primeiros autores a abordar a importância da personalidade do professor nos processos educativos. O que é extremamente coerente com o seu corpo teórico, uma vez que estabelece a educação pelo exemplo como uma de suas categorias de educação (1928/2011a), colocando inclusive que talvez esta seja a mais eficiente de todas, já que ocorre espontaneamente e de modo inconsciente. Aqui temos que as ações dos professores no mundo influenciam a formação de seus alunos, mesmo quando não há uma intencionalidade educativa explícita. As ideias de Carvalho (2013) sobre este tema vão ao encontro às de Jung ao colocar que:

[...] é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos o respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso ressaltar que o contrário também o é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas (CARVALHO, 2013, p.55).

Da mesma forma que a personalidade do professor influencia diretamente na formação dos seus alunos, não sendo essa questão abordada nos cursos superiores de formação de

professores, a ideia que os professores trazem de como um docente deve ser e agir não surge durante o curso superior de pedagogia ou licenciaturas. Os professores polivalentes, tal como os demais professores, também são influenciados pelos professores e pelas vivências de ensino-aprendizagem que têm ao longo da vida. Antes mesmo de decidirem pela carreira docente, já vivenciam o campo arquetípico do Mestre-Aprendiz, que será abordado mais adiante nesse trabalho, mesmo ocupando o papel de aluno. O indivíduo “ao estar experienciando a polaridade aprendiz, está simultaneamente absorvendo maneiras de vivenciar a polaridade mestre.” (FURLANETTO, 2003, p.29).

Arroyo (2000) acredita que o aprendizado do ofício de professor, embora possa ser modificado por experiências posteriores, vem dos primeiros contatos com os mestres que tivemos durante a infância e adolescência. Para o autor, isso ocorre pelo fato da figura do professor ser uma das mais próximas e permanentes durante nossos anos iniciais de socialização, colocando que apenas em idade mais avançada temos um contato mais próximo com as demais profissões. Assim, seria “como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: *‘se um dia você for professora, professor é assim que se é’*”⁹ (ARROYO, 2000, p. 125).

Furlanetto (1997, 2003, 2004) cunha o conceito de matrizes pedagógicas que seria um vaso do qual surge a prática docente. As matrizes pedagógicas nas palavras da autora são “conteúdos do mundo interno que encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo” (FURLANETTO, 2003, p.27). Assim, as matrizes seriam constelações de ideias, imagens, afetos, conteúdos coletivos e pessoais do que seria a docência, decorrente de estudos teóricos e vivências dos processos educativos pelos quais o indivíduo passou ao longo da vida. Essas vivências teriam um lado consciente e outro inconsciente e influenciariam diretamente na atuação do professor.

Construí também o conceito de *matrizes pedagógicas*, que tem a ver com o professor interno de cada um, que não é construído somente a partir de estudos teóricos, mas que, principalmente, começa a se constituir a partir das vivências com os mais diversos tipos de ensinantes, tais como pais, professores, ou qualquer adulto significativo. Essas matrizes contêm aspectos criativos, bem como defensivos, e partes delas são conscientes, enquanto outras são inconscientes. Elas são responsáveis pela prática pedagógica do professor, e qualquer transformação passa por uma revisão e uma reelaboração das mesmas (FURLANETTO, 2004, p.44).

⁹ Realce do autor.

Podemos aproximar o conceito de matrizes pedagógicas cunhado por Furlanetto (1997, 2003, 2004, 2009) ao conceito de complexo da Psicologia Analítica, uma vez que os complexos para Jung (apud JACOBI, 1991) são constituídos por um elemento nuclear enraizado no inconsciente e não dirigível, que dentro da educação podemos falar no arquétipo do Mestre-Aprendiz, que será aprofundado a seguir. Além disso, eles são formados por uma rede de associações ligadas a esse núcleo central, provenientes em parte de uma disposição original do indivíduo e em parte das experiências pelas quais esse indivíduo passou em sua história de vida. Dentro da educação, podemos falar do confronto que esse professor teve com situações de ensino e aprendizagem com adultos que lhe foram significativos originando essa rede. Assim, acreditamos que podemos pensar as matrizes pedagógicas como um complexo afetivo específico da situação de ensino, enraizado no arquétipo do Mestre-Aprendiz.

É importante notar que o complexo, diferentemente do uso comum desse termo, também pode ser interpretado como uma “manifestação criativa da psique, na medida em que articula num dado psiquismo a dimensão arquetípica e a pessoal” (FREITAS, 2009, p.17), tais como as matrizes pedagógicas o são, já que se apresentam como um lugar de retorno e de transformação para o professor. Os complexos e as matrizes pedagógicas só se tornam prejudiciais para o indivíduo uma vez que as redes de associações que os formam são rígidas e imbuídas de energia estagnada, o que impedem os indivíduos de avançarem no processo de individuação e, no caso específico da educação, de também repensarem suas práticas pedagógicas.

Jung também é um dos pioneiros a valorizar a educação do educador, ressaltando, tal como na educação de adultos em geral, que esse método deve ser o indireto, ao seja, fornecendo-lhe conhecimentos psicológicos para educar a si mesmo dentro da modalidade de educação individual. Nesse momento de sua obra, no que concerne à educação do educador e de adultos em geral, Jung (1928/2011a) vê a educação como um processo de avanço emocional, apropriação e responsabilização de si e de seu papel no mundo.

Ele também exalta que o educador, dentro de sua educação individual, não pode contentar-se em ser um portador passivo de cultura, mas deve se empenhar em também produzi-la. Acreditamos que, caso contrário, a personalidade do educador acaba por se enrijecer na polaridade arquetípica de *Senex*, como aquele que já detém o conhecimento e que não pode permitir que o novo surja, não conseguindo mais estimular em seus alunos a emergência de processos criativos, e tampouco o professor interno, aquele que pode vir também a saber, a aprender, entender e um dia, inclusive, a ensinar.

Pelo exposto até aqui, temos que o papel do professor e da escola na obra de Jung (1928/2011a), mais uma vez, pode aproximar-se ao de Arendt, uma vez que Jung coloca que:

O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu ou não libertar o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem esta consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros. (JUNG, 1928/2011a, p. 65-66)

Jung faz a afirmação acima, sem deixar de valorizar a educação coletiva e a importância da cultura, como já exposto no capítulo anterior desse trabalho, portanto, temos que o autor os valoriza para alcançar a “libertação do ser humano” de sua identidade com a família e sua ampliação de consciência. Arendt (2009) também valoriza o papel da escola como um ambiente em que a criança possa ser apresentada à sua herança cultural construída ao longo da história da humanidade e preservada em meio ao debate público e, através dela, vincule-se ao mundo anterior a seu nascimento.

Portanto, em nossa compreensão, o ofício do professor ultrapassa a transmissão de conhecimento para Arendt, embora seja extremamente necessária, uma vez que ele deve empenhar-se em, através desse conhecimento, que o aluno desenvolva algo que o vincule ao mundo e possa vir ao final do processo educacional ter sua personalidade já formada e singular para ocupar o mundo público, sair dos movimentos de massa e agir de fato, não apenas se comportar.

4.2 O arquétipo do Mestre-Aprendiz

Como visto em capítulos anteriores, o arquétipo é um potencial dado hereditariamente, que nos atribui uma determinada maneira humana de apreensão e vivência de situações. Assim, seria impossível determinar a quantidade de arquétipos existentes no inconsciente coletivo, porém, como conclui Jung (2011b) existem tantos arquétipos como situações típicas humanas. Saiani (2003) cita Monroe (1983) para apoiar seu postulado de que a educação é

uma situação típica, já que nenhuma civilização sobrevive a mais de uma geração sem que uma geração transmita a seguinte o seu legado cultural.

A educação existe mesmo onde não há escolas. Nas sociedades chamadas primitivas e de povos considerados ‘bárbaros’, por exemplo, não existem escolas nem métodos de educação conscientemente reconhecidos como tais. No entanto, existe educação, cujo objetivo é promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas (MONROE, 1983, p.43 apud SAIANI, 2003, p.119).¹⁰

Como situação típica humana, deve existir necessariamente um arquétipo que a enraíze nas bases profundas da psique. Porém, é importante notar que as fronteiras que delimitam o arquétipo não são tão claras e lineares, uma vez que se trata de conteúdos virtuais inconscientes. “Delimitações agudas e formulações estritas de conceitos são praticamente impossíveis neste campo, pois a interpenetração recíproca e fluida pertence à natureza dos arquétipos.” (JUNG, 1940/2011b, p.181).

São os símbolos que possibilitam a experiência do potencial arquetípico, uma vez que não podemos atingir o arquétipo em si e nem suas fronteiras. Assim, acreditamos que é mais pertinente nos valer da noção de campo simbólico, trazida por Freitas (1990), como o “conjunto de interações, impressões subjetivas, fatos e dados objetivos, fantasias, expectativas, intuições, emoções, avaliações, discriminações e indiscriminações que nele ocorrem” (p.77) para compreendermos melhor a área que permeia a atuação do arquétipo. Temos que ter em mente que essa delimitação do campo serve a fins didáticos, pois, como se trata de uma área em que interações inconscientes estão agindo, ele é composto de incontáveis possibilidades. Freitas (1990) chama nossa atenção para esse fato ao colocar que “Delimitamos o campo por razões pedagógicas, para a nossa consciência, limitada, poder operar. Mas nesse campo o que ocorre são interações que envolvem também o inconsciente, o que lhe confere possibilidades ilimitadas” (p.78).

Ao tomarmos como pedra fundamental que a “vivência de aprender e ensinar é arquetípica, de modo que não são simplesmente conteúdos pessoais que são projetados no professor” (SAIANI, 2003, p.106), concordamos com a existência do arquétipo do Mestre-Aprendiz, em consonância com Byington (2003), Freitas, (1990), Furlanetto (1997),

¹⁰ MONROE, P. **História da Educação**, 6 ed. São Paulo: Nacional, 1983.

Guggenbuhl-Craig (2004), Ostetto (2007) e Vergueiro (2009). A partir de então, faremos uma análise do campo simbólico que permeia esse arquétipo e dos arquétipos a ele relacionados.

Galiás (1989), ao dissertar sobre a relação professor-aluno, não chega a nomear um arquétipo específico que regeria essa relação, mas defende que os símbolos dos arquétipos parentais da Grande-Mãe e do Pai transpassam o exercício da docência, à medida que o professor também tem o papel de iniciar seus alunos naquilo em que um dia ele também foi iniciado. Além desses, a autora faz menção aos arquétipos do animus e da anima, que influenciariam a relação ensino-aprendizagem pelo padrão de alteridade que eles constelam e o arquétipo do Velho Sábio, ou da Sabedoria nas palavras de Galiás, que é responsável por certo padrão de integração, um retorno ao ponto de partida após uma longa viagem. Na educação, a autora defende que a atuação desse último arquétipo é mais facilmente perceptível no papel dos velhos mestres, que já passaram por um amadurecimento próprio, e que muitas vezes, sem os conhecimentos das teorias pedagógicas recentes, detêm uma autoridade e sabedoria notáveis ao exercer seus ofícios de professores.

Freitas em seu artigo “O arquétipo do Mestre-Aprendiz: considerações sobre a vivência” (1990), que resume sua monografia defendida no ano anterior, nomeia esse arquétipo ao tecer reflexões sobre sua experiência como aluna de um curso de formação de analistas e professora de um curso de graduação em psicologia. A autora através de um texto quase narrativo expõe um trabalho de confecção de máscaras e indumentárias e dramatização de personagens com um grupo de alunos de graduação. Neste artigo, Freitas conclui que é função do professor se encarregar da criação e manutenção do campo de comunicação em que os símbolos propiciados pelo arquétipo do Mestre-Aprendiz possam emergir, se manifestarem e serem assimilados pela consciência.

Outra importante consideração que a autora faz diz respeito à diferença existente entre o campo terapêutico e o pedagógico, sugerindo que no primeiro é propício o trabalho com a sombra, já no segundo, com a persona, esta tomada também em seus aspectos criativos. Embora, Freitas (1990) esteja se referindo ao contexto universitário, suas ideias vão ao encontro das colocações de Saiani (2003) e Lima Filho (FREITAS; LIMA FILHO, 2010) quando estes últimos trazem a relevância da escola no desenvolvimento de uma persona adequada e criativa desde a infância.

Saiani (2003), baseado em Kast (1997), associa o arquétipo do Mestre-Aprendiz, por ser composto por um lado pela figura da criança criativa, curiosa e espontânea e por outro, a figura do adulto instruído, as imagens mitológicas da Criança Divina e de Sísifo, como seu par oposto. Além desse arquétipo com essas duas polaridades já citadas, o autor também tece

uma relação do Mestre-Aprendiz com outros dois arquétipos: a figura de Quíron, o curador ferido, e o arquétipo do Velho Sábio. Vergueiro (2009), baseada em Saiani (2003), considera que seriam quatro os arquétipos relacionados ao do Mestre-Aprendiz, uma vez que a autora coloca que Sísifo e a Criança Divina seriam imagens de arquétipos distintos.

É importante notar que Jung ao longo de sua obra organiza sua teoria psicológica em pares antagônicos e complementares; assim, só conseguiríamos apreender um lado por trazermos em nós também o seu oposto:

[...] no fundo, o processo energético da vida, a tensão de opostos indispensável para a auto-regulação. Mas por diferentes que sejam, em aparência e propósitos, esses poderes antagônicos, no fundo ambos querem e significam a vida do indivíduo, oscilam em torno de sua vida, como se esta fosse o fiel de uma balança. (JUNG, 1928/2004a, p.72)

A partir desse postulado acreditamos ser importante considerar que os arquétipos nunca se apresentam de uma forma unilateral, portanto é necessário pensá-los organizados em pares antagônicos que se complementam. Considerando a relevância deste postulado, este trabalho propõe, baseado em Saiani (2003) e Vergueiro (2009), que o arquétipo do Mestre-Aprendiz se relacione com quatro arquétipos bipolares: o arquétipo do Curador-ferido, simbolizado pela imagem de Quíron; de Sísifo-Criança Divina; do *Puer-Senex*, ou do Puer e do Velho Sábio; e de Narciso-Eco. Este último par não é associado a esse campo arquetípico pelos autores citados, mas nos apoiamos em Byington (2003), Furlanetto (1997) e Wachs (2006), que o consideram relevante nesta temática, portanto, iremos tomá-lo com um dos pares que compõe o campo arquetípico simbólico do Mestre-Aprendiz.

A seguir nos aprofundaremos nos arquétipos citados, a fim de explicitar as relações existentes entre eles e o arquétipo do Mestre-Aprendiz e assim, melhor compreendermos o campo simbólico que este último constela.

4.2.1 Quíron: o Curador e o Ferido

Vários foram os mestres dos heróis, como Lino, Eumolpo, Fênix, Forbas, Cônidas..., mas o educador-modelo foi o pacífico Quirão, o mais justo dos Centauros, na

expressão de Homero, Il. XI, 832. Muitos heróis passaram por suas mãos sábias, na célebre gruta em que residia no monte Pélion: Peleu, Aquiles, Asclépio, Jasão, Actéon, Nestor, Céfalos... [...] Quirão era antes do mais um médico famoso, donde sua arte primeira era a Iátrica, mas seu saber enciclopédico, como aparece nos monumentos figurados e literários, fazia do educador de Aquiles um mestre na arte das disputas atléticas, Agonística, e talvez praticasse e ensinasse ainda a arte divinatória, Mântica. Não para aí, todavia, a versatilidade de Quirão: ministrava igualmente a seus discípulos conhecimentos relativos à caça, Cinegética; à equitação, Hípica, bem como lhes ensinava a tanger a lira e o arremesso do dardo... Mais que tudo, no entanto, o fato de ser Quirão um médico ferido, um xamã, e residir numa gruta evocam, de pronto, sua função mais nobre e indispensável aos jovens “históricos”, mas sobretudo aos heróis míticos, a saber, a ação de fazê-los passar por ritos iniciáticos, que outorgavam aos primeiros o direito à participação na vida política, social e religiosa da pólis e aos segundos a imprescindível indumentária espiritual, para que pudessem enfrentar a todos e quaisquer monstros... (BRANDÃO, 1995, p.26-27)

Quíron ou Quirão, em grego *Kheirón*, provavelmente palavra derivada de *Kheirurgós* que significa aquele que trabalha com as mãos ou cirurgião, é filho de Crono com a ninfa Fílira. Brandão (1991) relata haver duas versões para o nascimento do centauro: na primeira, Crono, temendo a ira de sua mulher Réia, se une a Fílira na forma de um cavalo para que a primeira não descobrisse sua traição; na segunda versão teria sido Fílira que, envergonhada, se metamorfoseia em égua, porém isso não impede que Crono também se transformasse em cavalo para possuí-la. As duas versões mostram que Quíron é de uma linhagem diferente dos demais centauros, pertencendo à família de Zeus e dos demais deuses do Olimpo, além de explicarem o fato de Quíron possuir cabeça, tronco e braços humanos e o resto do corpo equestre.

Também há divergências sobre o destino de Fílira. Em algumas versões, a ninfa acaba por ir viver com seu filho Quíron numa gruta no monte Pélion e inclusive chega a ajudá-lo na difícil tarefa de educar grandes heróis (BRANDÃO, 1995). Já em outras, ela fica tão desesperada com a forma meio-humana e meia-equestre de seu filho, que acaba por implorar morrer aos deuses ou ser transformada em algo que não pudesse sofrer. Os deuses então atendem ao seu pedido ao transformá-la em uma árvore de Tília, de cujas folhas são feitas chás calmantes, que aliviam as tensões e angústias (LIMA, 2012). Nesta última versão, Quíron, ao ser abandonado pela mãe, é adotado por Apolo, que lhe ensina seus conhecimentos sobre música, poesia, filosofia, artes divinatórias, ciências naturais e curativas.

Quíron é tido como um grande curandeiro, por compreender como ninguém a dor de seus pacientes, já que ele também sofre de uma ferida incurável e, por ser imortal, tem a desgraça de sua dor por todo o sempre, não fosse ter aceitado morrer no lugar do mortal Prometeu. Guggenbühl-Craig em *O abuso do poder na psicoterapia e na medicina, serviço*

social e magistério (2004) analisa o arquétipo do Curador-Ferido, colocando que, psicologicamente, não só o médico tem um paciente dentro de si, com suas feridas, dores e sofrimentos, como o paciente também tem um curandeiro interno. Este autor aponta o problema decorrente da cisão do arquétipo, quando o curador nega o seu lado ferido, constelando apenas o polo arquetípico daquele que tem o poder de curar. Quando a psique do médico não aceita seu lado frágil, doente e vulnerável, ocorre a transferência desse conteúdo para sombra. Porém, de lá ele continua incomodando o ego e, assim, ocorre a projeção desse polo no paciente, que só irá conseguir constelar esse lado do arquétipo negado pelo médico, não conseguindo trazer à luz o seu curador interno, que vai auxiliá-lo no seu próprio processo de cura. O que muitas vezes vemos nesse caso é o paciente não seguindo as prescrições médicas, não colaborando com o próprio tratamento ou seu organismo não reagindo às intervenções feitas. Assim, psicologicamente, o médico fica no lugar daquele que é saudável, forte e com o poder de curar, enquanto o paciente é considerado apenas o enfermo, frágil e debilitado.

O autor compara ainda o arquétipo do Curador-Ferido ao do Mestre-Aprendiz, denunciando o problema dessa cisão arquetípica no magistério, já que o professor, ao tomar para si apenas o polo arquetípico daquele que tudo sabe, que detém o conhecimento, se torna inapto a constelar em seu aluno o mestre interno que ele também carrega dentro de si. O aluno então não consegue se abrir para o aprendizado, não consegue mobilizar em si o seu mestre, aquele que também quer saber, que é criativo, competente e responsável, permanecendo em um lugar passivo na relação com o conhecimento, já que, como coloca Furlanetto, “aprender não é somente um ato racional, engloba-nos por inteiro, configurando-se como um ato profundamente amoroso. É um ato de amor a si mesmo, de amor à vida e a tudo que ela abarca” (2003, p.5).

Portanto, é necessário que haja uma condição psicológica propícia para que haja de fato o aprendizado, é necessário que haja numinosidade no arquétipo do Mestre-Aprendiz como um todo, tanto na psique dos professores como na dos alunos, que ambos consigam transitar nesse campo arquetípico de uma forma dinâmica, não havendo cisão entre os polos.

Conta o mito que os centauros, sentindo o odor do vinho de Dionísio, invadem violentamente a casa do centauro Folo, em que Hércules estava hospedado. Hércules então avança contra os centauros matando dez dos irmãos de seu hospedeiro e persegue o centauro Élato até a gruta de Quíron, onde o primeiro buscou se refugiar. Hércules consegue matar Élato, atingindo seu coração com uma flecha embebida com o veneno da Hidra de Lerna, mas acidentalmente, esta flecha acaba ferindo também o grande mestre e curandeiro Quíron na

coxa. Ele chega a aplicar seus unguentos em sua ferida, tal como fazia com todos que o procuravam, mas essa era incurável. O grande curandeiro e o mais justo dos centauros, na expressão de Homero, não consegue curar sua própria ferida e nem colocar fim a sua própria dor, por ser este imortal. Mas dentro de sua benevolência aceita trocar sua imortalidade pela mortalidade de Prometeu.

Prometeu era responsável pela divisão da carne das vítimas de sacrifício entre os deuses e os homens, porém ele ludibria Zeus ao oferecer um animal composto apenas de ossos e coberto de uma espessa camada de gordura, deixando para os homens toda a carne comestível. Zeus, obviamente, ao descobrir que havia sido enganado fica furioso com o engodo e retira dos homens o fogo. Então, Prometeu engana os deuses pela segunda vez ao penetrar no céu, roubar o fogo e devolvê-lo aos homens, atizando a ira de Zeus, que como vingança o acorrenta a um rochedo e o deixa sob o martírio de todos os dias uma águia vir e comer o seu fígado, enquanto à noite, o órgão se regenera, para o suplício novamente acontecer no dia seguinte.

Edinger (1989) faz uma análise do mito de Prometeu, comparando-o com a queda de Adão e Eva do Paraíso por terem comido do fruto da Árvore do Bem e do Mal. O autor defende que “em ambos os casos, é cometido um ato voluntário contra a autoridade reinante. Esse ato voluntário é a busca da consciência, simbolizada em ambos os mitos como um crime seguido de punição” (p.49-50). Prometeu, ao roubar o fogo dos deuses, traz luz, calor e autonomia para os homens. Vemos esse ato como um símbolo do processo de individuação, que como coloca Edinger (1989), não ocorre de forma indolor, já que é preciso romper com a ordem dada, muitas vezes gerando conflitos internos para o ego, já que a “dor, o sofrimento e a morte efetivamente existem antes do nascimento da consciência, mas se não há consciência para experimentá-los, eles não existem psicologicamente” (p.50), bem como conflitos com o meio externo, já que o próprio processo de individuação desafia a identificação do indivíduo com o coletivo e com as representações da coletividade tais como família, igreja, partido, nação, etc.

No caminho da ampliação da consciência temos que questionar valores, dogmas, paradigmas que até então tomávamos como naturais, nem que seja para num segundo momento voltar a afirmá-los, mas de uma forma verdadeiramente apropriada pelo ego, de uma forma singular. Esse processo gera um desconforto e até mesmo uma revolta naqueles que estão acostumados a se relacionar conosco de uma dada maneira. Não é fácil ver os filhos crescerem, ou os seguidores de um determinado partido questionarem as linhas diretrizes, ou o religioso buscar uma compreensão pessoal sobre os dogmas de uma determinada igreja.

Assim, não seria por acaso no mito de Quíron, que o grande professor dos heróis, que tanto fez para o desenvolvimento da consciência de seus alunos, ceda sua imortalidade a Prometeu, responsável pela entrega do fogo à humanidade. Após sua morte, o centauro sobe aos céus ao transformar-se na constelação de Sagitário, transformando-se de um ser animal em um ser espiritual.

É interessante notar que Quíron era ao mesmo tempo um médico e um mestre. Concordamos com a aproximação feita por Saiani (2003) quando este defende que ambos praticam uma obra contra a natureza. O primeiro, em seu ofício, coloca-se contra a finitude da vida, contra a morte do corpo biológico de cada indivíduo. Já o segundo, ao perpetuar a civilização, contribui para a expansão da consciência e inserção de uma nova geração no mundo humano, o que faz com que este se renove e, ao mesmo tempo, possibilita que a cultura acumulada tenha continuidade. Portanto, o professor, tal como o médico, também realiza uma obra que rompe com o ciclo vital e vence a natureza.

Zacharias (1998), psicólogo junguiano que se dedica a estudar a religiosidade afro-brasileira, aproxima a figura grega de Quíron, tratada nesse tópico, ao orixá Obaluaê ou Omulu, uma das divindades mais antigas dos cultos de orixás. Ele é o rei dono da terra e divindade da varíola e epidemias, porém, também grande responsável pela cura dessas pragas. Obaluaê, no mito yorubá, é um grande conhecedor dos mistérios da morte e do renascimento, mas tal como Quíron, é um médico ferido, pois nasce com o corpo coberto de pústulas e feridas de varíola, o que o obriga a andar coberto de palha para esconder suas feridas e evitar olhares de asco e desprezo, além de fazer com que fosse abandonado por sua mãe Nanã Buruku, em uma das versões de seu mito. Esse orixá é cantado pela intérprete Glória Bomfimcomo:

O velho é o dono do tempo
não para nunca de andar
e todo o peso do mundo
carrega em seu xaxará

A volta do mundo é grande
pra quem nem bem começou
a gente faz o caminho
que o velho já caminhou

Quem tem ajuda do velho
já vira caminhador
que mais de vez rodou o mundo
e mais de vez já voltou¹¹

¹¹PINHEIRO, P.C. O mais velho. Intérprete: Glória Bomfim. In: GLÓRIA BOMFIM. **Anel de Aço**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2011. 1 CD. Faixa 7.

4.2.2 Sísifo e a Criança Divina: a repetição e o novo

4.2.2.1 Sísifo

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa

A figura mitológica de Sísifo, presente na Odisseia de Homero, é mais conhecida por seu castigo do que pelos motivos que o levam a ter que empurrar sua pedra por toda a eternidade.

Sísifo, filho de Éolo, é considerado um dos homens mais astutos e espertos do mundo. Constrói e governa a cidade de Corinto. Após a morte, é castigado tendo que rolar uma enorme pedra até o cume de uma montanha. Porém, Sísifo nunca chega ao fim em sua tarefa. Quando está prestes a conseguir, o peso da pedra se sobrepõe às suas forças e a pedra rola montanha abaixo. Sísifo, assim, recomeça seu trabalho, que há de durar para sempre. (BRANDÃO, 1989)

Após Zeus ter raptado Egina, filha do rio Ásopo, Sísifo delata o deus para o deus-rio em troca de uma fonte de água fresca na Acrópole de Corinto, até então árida. Zeus ao saber do ocorrido fica furioso e envia Tânatos, a morte, para buscá-lo. Porém, o astuto Sísifo, ludibria a morte pela primeira vez e consegue aprisioná-la. Assim, ninguém mais morre e os deuses começam a ficar preocupados, já que o reino de Hades se esvazia.

Agora há duas versões para continuação do mito: na primeira, o próprio Zeus vai a terra libertar a morte (BRANDÃO, 1989); já na segunda, o deus envia Ares para soltar Tânatos do calabouço em que estava preso (CAMUS, 1973; GRANT; HAZEL, 1980¹²apud KAST, 1997). A morte, recém liberta, investe contra Sísifo, porém, antes de morrer, ele pede a sua mulher que não cumprisse com as obrigações fúnebres. Chegando ao submundo, Hades pergunta o que ocorreu e Sísifo mente dizendo que sua esposa havia sido displicente e não cuidou de seu corpo como deveria. Por isso, pede a Hades que lhe deixe regressar à terra por alguns instantes, apenas para repreendê-la.

¹²GRANT, M; HAZEL, J. (orgs). **Kinder-und Hausmärchen der Gebrüder Grimm**. Zurique, s.d.

Ao retornar, o rei de Corinto não cumpre sua palavra e continua aproveitando a vida até chegar a uma idade bem avançada. Quando já estava bem idoso, Tânatos vem buscá-lo em definitivo e, os deuses, indignados com seus engodos para com a morte, o castigam para toda a eternidade.

Primeiramente, podemos pensar no trabalho repetitivo de Sísifo associado ao trabalho periódico do professor, que ano após ano, recomeça com uma turma nova, ensinando os mesmo conteúdos, passando pelos mesmos processos. Mas, ao prestarmos atenção, como aponta Kast (1997), vemos que é uma ilusão acreditar que o trabalho de Sísifo era sempre igual. A pedra que era empurrada para o cume e rolava montanha abaixo, provavelmente, foi se modificando ao longo do tempo pelo atrito, o caminho percorrido tantas e tantas vezes também deve ter se modificado pela ação da pedra, de Sísifo e do próprio tempo. O rei de Corinto também deve ter se modificado com o seu trabalho no passar dos anos.

Tal qual o mito, o trabalho do professor também não é sempre igual. Embora, normalmente, as turmas sejam compostas por pessoas de idades sempre parecidas, nunca são iguais. A cada ano, as salas de aula são formadas por indivíduos com histórias de vida e características singulares, o que contribui para que o trabalho do professor também nunca seja o mesmo. Mesmo que seja desenvolvida a mesma proposta, com os mesmo conteúdos, a forma como será desenvolvida é única, porque o professor vai se modificando, aprendendo, repensando sua prática, se deparando com o novo, mudando de concepções, elaborando experiências, vivendo. Os alunos também não são os mesmo, cada geração traz a possibilidade do novo e, assim, o processo educativo que ocorrerá em sala de aula sempre será único.

Mas não queremos desmerecer a função da repetição. Na repetição conseguimos manter algo que facilmente se perderia devido à transitoriedade da vida. Na educação, ela é fundamental na fixação de conteúdos procedimentais escolares, para que os alunos se apropriem e ganhem autonomia no conhecimento. Tomemos, como exemplo, as operações matemáticas. Embora seja importantíssimo que os alunos compreendam os conceitos por trás de cada operação, para que possam distinguir quando uma ou outra deverá ser aplicada, apenas após a realização de vários exercícios é que eles conseguem ganhar autonomia na execução dos algoritmos.

Kast (1997) expõe como a repetição do trabalho de Sísifo está presente e é necessária nos processos criativos, já que traz “a possibilidade de se aproximar gradativamente de algo que não surge de repente” (KAST, 1997, p. 99). Não fosse a repetição, a criatividade nunca seria expressa concretamente, ficando restrita ao eterno potencial. Através da repetição a

pessoa criativa consegue elaborar aquilo que busca expressar ou aquilo que quer se expressar através dela. A autora traz o exemplo de uma pintora que após sucessivamente ter pintado sempre a mesma figura, mas sempre com resultados diferentes, consegue realizar a obra que almeja.

Vergueiro ressalta a importância da repetição no trabalho do professor ao colocar que:

O mito de Sísifo se remete à criação, mas não especialmente à criança. Fala do esforço continuado, mediante o qual conteúdos inconscientes transformam-se em obra, em produto criativo e consciente. [...] Enfatiza, portanto, a capacidade que o ser humano tem de percorrer os mesmo trajetos repetidamente para construir algo. No caso da situação de aprendizagem, este algo é o conhecimento. (2009, p.213).

Saiani (2003) também valoriza a repetição no processo de aprendizagem.

O ensino pela repetição visa a que o aluno fixe certas técnicas e métodos, da mesma forma que aprendemos a dirigir automóveis ou os fundamentos de um esporte. Nesses casos, a técnica adquirida servirá de suporte para a espontaneidade de um jogador de futebol, por exemplo, que se tornou um exímio batedor de faltas após aperfeiçoar, pelo treinamento, um talento natural. Quando surge uma situação nova, o processo apreendido por repetição aparece como ferramenta (p. 134).

O mito de Sísifo também está associado com a coragem de recomeçar. Sísifo aceita sua labuta, mesmo sabendo que nunca chegará a cumprir completamente a tarefa de levar a pedra até o cume da montanha. Albert Camus, expoente do existencialismo francês, em *O mito de Sísifo: um ensaio sobre o absurdo* (1973), exalta a postura da personagem em responsabilizar-se pela tarefa, mesmo sem a esperança de atingir seu objetivo. Para Camus (1973) deveríamos tomar Sísifo como um homem feliz, por, mesmo sem expectativa de sucesso, ter tomado sua vida em seus braços e ter aceitado empurrar a sua pedra, sem culpabilizar nenhum outro deus ou mortal.

Mas será que a postura de Sísifo de seguir empurrando a pedra sem considerar as variáveis, admirada por Camus (1973), também não encerra nela uma teimosia, arrogância e rigidez? O professor que é inspirado por esse arquétipo, mas se cristaliza nessa polaridade, torna-se um profissional rígido, metódico e sistemático, fechado para o novo, para a experiência e para o que há de espontâneo no processo de aprendizado e nas relações

humanas. Ele não percebe mais as mudanças sutis do caminho e da pedra, de seu trabalho e de seus alunos e nem se deixa transformar pela experiência. Ao negar até mesmo a influência de outros, mortais ou deuses, em seu trabalho, crente de que já sabe o caminho e como a pedra deverá ser empurrada para o cume, o professor se fecha, inclusive, para a influência do Self e das suas infinitas possibilidades. Ele simplesmente persiste de uma forma não refletida e teimosa, sem considerar outras possibilidades, almejando apenas impor sua vontade no mundo.

É alguém que luta por um excedente de vida com uma coragem mortal e não desiste, um herói extraordinariamente determinado, mas também um prisioneiro de sua decisão de não desistir e de sempre lutar contra a morte. (KAST, 1997, p. 81).

Retomando o mito, Sísifo recebe seu castigo por enganar a morte por duas vezes, por não aceitar a transitoriedade da vida, é condenado a empurrar seu fardo pela eternidade. O trabalho do professor, como já visto, quando discorremos sobre o arquétipo de Quíron, também não aceita a efemeridade da vida e empenha uma obra que busca a permanência, tanto dos bens culturais, como da própria civilização.

Também não é por acaso que Sísifo antes de morrer é representado como sendo um homem astuto, perspicaz, capaz até de ludibriar a morte. Um homem de grandes ideias e atraído pela constante da mudança, o que podemos inferir quando no mito, o herói denuncia Zeus ao deus-rio em troca de uma fonte de água na Acrópole de Corinto. A água corrente pode ser tomada como um símbolo da mudança e da criatividade. Por essas características do herói que acreditamos que seu par arquetípico oposto seja a figura da Criança Divina.

4.2.2.2 A Criança Divina

Todo abismo é navegável a barquinhos de papel.
João Guimarães Rosa

Jung (1940/2011b) escreve sobre o motivo da Criança Divina presente em diversos mitos como o do menino Jesus, Heracles e Balder. Esse motivo também está associado a

imagens de anões, elfos e forças da natureza. Nesses mitos encontramos com frequência o nascimento milagroso de uma criança, que passa a ter uma infância cheia de adversidades, às vezes vítima de abandono ou de tentativas de assassinato, porém, sempre triunfando. Lembremo-nos do mito de Héracles, que ainda bebê estrangula duas cobras enviadas por Hera para matá-lo, ou do menino Jesus, que após ter nascido do ventre de uma virgem, escapa do infanticídio ordenado por Herodes.

Jung associa esse motivo ao nascimento da consciência e ao próprio processo de individuação. O tema da Criança Divina está associado a um estado psicológico originário do não conhecer, da escuridão e da formação da consciência. Muitas vezes, nos mitos, a Criança Divina é uma representação da própria consciência que luta para se formar, emergir do inconsciente e não ser por ele novamente devorado.

Enquanto Sísifo é um herói associado à eterna repetição, aos caminhos conhecidos, o motivo da Criança Divina está associado à emergência do novo e do desconhecido. Enquanto o primeiro se recusa a largar a vida, a Criança Divina é um ser do começo e um ser do fim. “O ser do começo existiu antes do homem, e o ser do fim continua depois dele. Psicologicamente, esta afirmação significa que a “criança” simboliza a essência humana pré-consciente e pós-consciente.” (JUNG, 1940/2011b, p. 180).

Segundo Bernardi (2008), Jung vê o arquétipo da criança associado às condições infantis que são esquecidas ou abandonadas, tanto da infância individual quanto da infância da humanidade. “Isto gera um estado de dissociação que conduz a um estado de desenraizamento. A criança, como símbolo, vem chamar a atenção para a importância do resgate das condições iniciais e de seu não esquecimento.” (BERNARDI, 2008, p.25)

Essa polaridade arquetípica está presente no campo do Mestre-Aprendiz, pois o professor se depara com o desconhecido, tanto de seus alunos, como de si mesmo, diariamente. O inusitado faz parte da atividade docente para aqueles profissionais que estão dispostos a prestarem atenção nos imprevistos do processo ensino-aprendizagem, nas reações inesperadas dos alunos e até mesmo nos pequenos milagres que são os avanços da consciência e formação do conhecimento. Porém, para acolher esse novo emergente, o professor precisa constelar esse polo arquetípico em si. Ele só irá aceitar o novo que o motivo da Criança Divina carrega, quando aceitar a influência desse aspecto em sua própria personalidade. Saiani (2003) coloca que o motivo da Criança Divina pavimenta o caminho para uma mudança da personalidade.

Como já visto em capítulos anteriores, o professor contribui para o desenvolvimento da consciência e ruptura da participação mística do aluno com a atmosfera familiar. Ele

colabora para a instauração do novo, ao mesmo tempo em que aceita o desenvolvimento da própria consciência. “Trata-se aqui de uma função a se considerar como sendo própria do professor: o favorecimento da construção da consciência e da individualidade dos alunos, com vistas ao seu desenvolvimento.” (VERGUEIRO, 2009, p.215).

4.2.3 *Puer-Senex: o tempo de kairós e o tempo de Chronos*

Jung pouco diferencia a figura do *Puer* do motivo da Criança Divina ou da figura do trickster. Marie Louise von Franz em seu livro *Puer aeternus* (1992) e James Hillman, em vários ensaios compilados na obra *O livro do Puer* (1998), se aprofundam no estudo dessa polaridade arquetípica.

Von Franz analisa a figura do *Puer* através de uma leitura do *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry¹³. Para a autora, o *Puer* está atado a um forte complexo materno, o que faz com que ele não queira crescer, já que mantém um vínculo com a esfera materna. Assim, o indivíduo tomado por essa polaridade se refugia no mundo da fantasia, onde apenas lá consegue agir (BERNARDI, 2008); como exemplo, temos o famoso personagem de James Barrie que vive fugindo do capitão gancho e do crocodilo tic-tac que carrega as batidas do relógio: O Peter Pan.

Bernardi (2008) acredita que von Franz acompanha o pensamento de Jung ao identificar a figura do *Puer* com o arquétipo da criança e aponta que tal figura está ligada, por um lado, à renovação da vida, e por outro, aos aspectos de infantilidade que todos carregamos e que nos mantém preguiçosos, dependentes, com atitudes de fuga dos problemas ao invés do enfrentamento. Como alternativa para romper com o complexo materno, Bernardi (2008), em uma leitura de Von Franz, aponta a rotina do trabalho e os aspectos do cotidiano. Assim, temos a figura de Sísifo como uma polaridade arquetípica complementar à figura do *Puer*, quando este é tomado como equivalente à Criança Divina.

Neste trabalho concordaremos com o pensamento de Hillman (1998) sobre o *Puer*, que diferentemente de Von Franz (1992), não foca seu olhar sobre o complexo materno, mas concentra-se no eixo *Puer-Senex*.

¹³ SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

Hillman (1998) em seu ensaio “A grande mãe, seu filho, seu herói e o *Puer*” diferencia filho e herói da figura do *Puer*, colocando que os dois primeiros se relacionam com uma dimensão material, seguindo o caminho de uma realização egoica. Já o segundo precisa se vincular primeiro a dimensão dos valores espirituais representados pelo *Senex* e vivê-los, no início, no mundo ideal da fantasia, para mais tarde, entrar em contato com a realidade e poder empreender ações concretas no mundo. Assim, o *Puer* está em negociação com o *Senex* para viver o mundo como valor e conseguir renovar os valores ultrapassados (BERNARDI, 2008).

Hillman (1998) no ensaio “Notas sobre o oportunismo” contrapõe a figura do *Puer* à do *Senex* trazendo que o primeiro está ligado ao acaso, ao abrir-se para oportunidades momentâneas e não planejadas, enquanto o segundo está no polo antagônico, representando a sistematização, o fechar-se para o que já está estabelecido.

Esses dois polos transpassam o campo arquetípico do Mestre-Aprendiz de uma forma muito clara. Enquanto o *Senex* traz a possibilidade de transmissão sistematizada do conhecimento acumulado pela cultura e valorização das tradições e dos caminhos já percorridos e desbravados, o *Puer* possibilita que o novo surja e que as certezas e verdades cristalizadas do *Senex* sejam contestadas, contribuindo para o avanço do conhecimento. “A consciência *Puer* nem possui aquilo que sabe, nem sabe aquilo que intui. O conhecimento, de qualquer maneira, pertence ao *Senex*, e o saber do *Puer* está no limiar, no alvorecer, onde o significado *Puer* é inteireza antes do saber.” (HILLMAN, 1998, p.171).

Hillman (1998) também associa o eixo *Puer-Senex* a qualidades de tempo distintas. A polaridade do *Puer* está ligada ao tempo do inesperado, do instante certo de agir diante de uma oportunidade, ao tempo de se entregar ao momento oportuno, o que os gregos chamaram de tempo *kairós*. Por outro lado, *Senex* está ligado ao tempo cronológico, do calendário, que tudo devora: ao tempo de *Chronos*¹⁴.

Essas qualidades de tempo distintas atribuem características próprias para essas duas figuras. O *Puer* tem um forte componente ascensional, está na realidade da eternidade da transcendência espiritual, é fascinado pelo novo, mas rejeita o processo temporal de seu desenvolvimento, não suporta limites e nem términos, tem pressa de viver, mas morre cedo. Já o *Senex* é representado pelo velho sábio, solitário, ancestral com virtudes morais sólidas,

¹⁴ No mito, trazido até nossos dias por Hesíodo, Chronos era filho de Urano e Rea e havia sido impedido de nascer por seu pai, porém com a ajuda de sua mãe Rea, consegue nascer, mata Urano e torna-se deus dos deuses. Com medo de perder seu trono, Chronos passa a sucessivamente devorar seus filhos. Através de uma estratégia de Rea, Chronos é destronado por Zeus e enviado para uma ilha dos bem aventurados para governar e assim, se transformou em um rei sábio em uma terra de harmonia e prosperidade (SANTARÉM, 2008).

prevenido, honesto, silencioso, ordeiro. Algumas vezes é deprimido, queixoso e traz uma ligação com a morte, com o fim de um ciclo (BERNARDI, 2008).

Dentro da religiosidade afro-brasileira, podemos aproximar o eixo *Puer-Senex* da figura de Oxalá, divindade mais respeitada e querida dos Orixas que representa a autoridade e a generosidade de sua sabedoria, bem como a representação da fertilidade masculina, sendo o criador dos homens. Nas palavras de Zacharias sobre Oxalá temos:

Divide-se em dois aspectos, o jovem e guerreiro Oxaguiã e o velho e sábio Oxalufã. Este último sempre se apresenta vestido de branco e encurvado sob o peso dos anos, apoia-se em um cajado de prata, o paxorô ou opaxorô. Apesar de sua sabedoria e bondade, ele apresenta aspectos de teimosia e arrogância de seu poder (ZACHARIAS, 1998, p.197).

Bernardi (2008) propõe quatro dinamismos do eixo *Puer-Senex* e alerta para o perigo que é tomar qualquer uma dessas dinâmicas dentro de um julgamento de valor, afirmando que será apenas o contexto que poderá dizer qual das quatro posturas é mais adequada ou não. O *Puer* oscila entre a irresponsabilidade e o entusiasmo, enquanto o *Senex* transita pela rigidez e pela sabedoria alcançada através da experiência.

A irresponsabilidade ou impaciência para Bernardi (2008) está mais associada a uma inabilidade de lidar com o tempo, o que muitas vezes pode ser criativo, possibilitando respostas rápidas a contextos em que muita cautela e reflexão acabam por paralisar uma situação; porém, também pode vir a gerar situações prejudiciais ao indivíduo, até mesmo pondo sua vida em risco devido à impulsividade e a falta de ponderação. O entusiasmo do *Puer* também pode ser muito proveitoso para o indivíduo que o constela, nos movendo para novos projetos, lugares, escolhas, planos, experiências e trabalhos. Ele nos ajuda a lançarmos no mundo, a agir com a energia de um deus dentro de nós. Porém, o risco de tal entusiasmo é de que o indivíduo se cristalice numa inflação egoica, levando-o a um estado caracterizado pelo humor elevado, autoestima grandiosa, ausência de sono, grande produção fantasiosa e envolvimento em mais atividades do que o indivíduo consegue verdadeiramente executar.

Já a rigidez do *Senex* expressa o apego às tradições, a rotina e a uma visão conservadora do mundo. Em casos extremos, temos que essa rigidez pode gerar uma paralisação do indivíduo frente às novas experiências que a vida lhe oferece, levando-o a estados depressivos, melancólicos e aversivos com as diferenças. Mas Bernardi (2008) aponta

que essa mesma rigidez pode ser benéfica, principalmente na dimensão ética, já que a ética não é negociável e nem fluida. O autor ainda se apoia em Bauman e em seu conceito de modernidade líquida que caracteriza a sociedade atual em que os vínculos, valores e relações humanas são fluidas e efêmeras, para defender que a rigidez do *Senex* pode ser apreendida como um ponto de resistência a essa liquidez, “*devemos ver, portanto, na resistência à mudança uma defesa de certos valores que precisam ser lembrados por alguém*” (BERNARDI, p. 2008, p.44).

O último dinamismo proposto pelo autor trata-se da sabedoria expressa pelo *Senex*, que acaba trazendo aspectos da sabedoria dos antigos do inconsciente coletivo. Normalmente, o *Senex* ou velho sábio aparece em sonhos e no movimento de imaginação ativa na figura do mágico, sacerdote, professor, avô ou qualquer outra pessoa em que depositamos autoridade. Ele aparece sempre em situações em que precisamos de bons conselhos e de compreensão de um dilema, mas em que o ego sozinho não é capaz de fazê-lo. A sombra da sabedoria do *Senex* está na identificação com a própria sabedoria, contribuindo para que o indivíduo perca a humildade e se torne arrogante. Saiani (2003) discorrendo sobre a polaridade do *Senex* aponta dois riscos possíveis: os alunos projetarem no professor essa polaridade e não a constelarem em si e o fato do professor se identificar com essa polaridade. Nesses casos, possivelmente, ele não mais verá seus alunos como alunos, mas sim como seguidores que precisarão ser doutrinados. Nestes dois casos temos a cisão do arquétipo, fenômeno já bem explicado por Guggenbühl-Craig (2004).

Retomando Hillman (1998) quando ele associa o eixo *Puer-Senex* com o conflito estabilização-desestabilização e as qualidades de tempo *kairós* e *Chronos*, temos que esse par arquetípico exerce uma influência profunda dentro do ensino formal. O processo de ensino-aprendizagem se dá justamente no conflito entre aquilo que temos de conhecimentos já apropriados e estáveis, que fazem com que tenhamos uma relativa segurança e conforto, seja como alunos ou como professores, com a desestabilização que o se deparar com o desconhecido de conteúdos e novos problemas gera nos envolvidos nesse processo.

Posteriormente, com o trabalho bem sucedido do professor e dos alunos, há uma apropriação desses conteúdos e desenvolvimento de estratégias para a solução desses novos problemas. Os envolvidos nesse processo acabam modificando-se e novamente há um momento de estabilização da turma.

O tempo na escola também está inserido no eixo *Puer-Senex*. Ao mesmo tempo em que é necessário, por parte tanto do professor como dos alunos, se entregarem ao momento, se abrirem para o inusitado e surpreendente que o cotidiano escolar pode lhes oferecer e viverem

o entusiasmo de buscar novos conhecimentos e experiências, também há um mundo anterior ao nascimento das crianças e jovens que deve ser apresentado. Além disso, o professor constantemente tem que lidar com a limitação de um ano para trabalhar com uma turma e garantir que ela aprenda o esperado para aquela série. Aulas de cinquenta minutos e dias letivos de seis horas também limitam a atuação profissional, mas dão um contorno e uma ordem para essa atuação.

O problema das posições extremas é o de permanecerem extremas, impedindo dessa forma um dialogismo auto-e-hetero-regulador. Incapaz assim de ouvir o *Senex*, o *Puer* vai interpretar todas as suas posições como controle, da mesma forma o *Senex* irá interpretar toda novidade como uma ameaça caótica à ordem e ao estabelecido (BERNARDI, 2008, p. 48).

Portanto, não devemos nos encantar por uma ou outra polaridade desse eixo, ou aderir cegamente a um ou outro dinamismo que o eixo nos oferece, mas sim vivermos de forma criativa e fluida esses dinamismos.

4.2.4 Narciso e Eco: a permanência em si e no outro

A história do jovem e belo Narciso não é esquecida pelo tempo devido aos versos de Ovídio em *Metamorfose* escrita nos quatro primeiros anos da era cristã. Ovídio também imortaliza a história da ninfa Eco, porém, rotineiramente, só o primeiro e egocentrado Narciso é lembrado.

Narciso é filho do rio Cefiso com a ninfa Liríope. A ninfa tem uma gravidez muito difícil e indesejada, mas dá a luz a uma criança espantosamente bela. Na Grécia antiga, muita beleza é vista como um problema, já que atíça a ira e inveja dos deuses gregos. Liríope, preocupada com a sina de seu filho, consulta o famoso adivinho Tirésias, buscando saber quantos anos viveria a criança. Tirésias é lacônico ao profetizar que Narciso viverá muitos anos, se ele não se ver.

As grandes paixões pelo jovem começam. Deusas, ninfas e jovens gregos se encantam pela beleza de Narciso e dentre eles estava a ninfa Eco. A jovem ninfa é conhecida por sua tagarelice, porém, havia perdido sua voz própria, sendo condenada a apenas repetir as últimas

palavras que ouvisse. Tal castigo é consequência da ira de Hera ao descobrir que Zeus a envia para distraí-la, enquanto ele se envolve com seus casos amorosos extraconjugais.

Certo dia, Eco segue Narciso, que havia se afastado de seu grupo de amigos. Narciso começa a chamá-los e Eco, escondida, responde apenas repetindo o fim das palavras de seu amado. Certa hora, Eco se revela, aparece para Narciso de braços abertos para envolvê-lo, porém seu amado foge, deixando-a em prantos. Eco desiste assim da própria vida, deixa de se alimentar e definha. Dá-se uma dissociação em Eco, entre seu corpo e sua voz. Ela transforma-se em um rochedo e sua voz, apenas capaz de repetir as últimas palavras do que ouve, vai se alojar nas cavernas. As demais ninfas, indignadas com a postura de desprezo de Narciso para com Eco assim como, para com todos que o amavam, pedem a intervenção de Nêmesis, que representa a vingança divina, e a deusa lhes atendem condenando Narciso a padecer por um amor impossível (BRANDÃO, 2009). O que de fato ocorre.

Quando o belo rapaz, num dia de verão, aproxima-se das águas calmas e límpidas das fontes de Téspias, para refrescar sua sede, encontra-se com a própria imagem refletida nas águas, encanta-se com o que vê e se entrega às profundezas, buscando alcançá-la. Seu corpo não é encontrado, apenas uma flor amarela envolta por pétalas brancas: a flor de narciso.

Encontramos na bibliografia poucos referências que associem o arquétipo de Narciso-Eco ao campo do Mestre-Aprendiz (BYINGTON, 2003; FURLANETTO, 1997; WACHS, 2006). Acreditamos ser importante lembrarmos-nos desse arquétipo, uma vez que como Brandão (2009) coloca, ao trazer a fala de Byington proferida em uma conferência em 1982:

Se Narciso, argumentou Byington, vai ser um símbolo central de permanência em si mesmo, Eco, ao revés, traduz a problemática da vivência de seu oposto. Para se compreender o mito, é preciso frisar que Narciso e Eco estão em relação dialética de opostos complementares, não só de masculino e feminino, mas, sobretudo de sujeito e objeto, de algo que permanece em si mesmo e de algo que permanece no outro. (BRANDÃO, 2009)

Ao olharmos para Narciso e Eco e apreendermos dessas figuras arquetípicas representações da vivência centrada em si e centrada no outro, podemos identificar sua importância na relação professor-aluno. Byington propõe o trabalho desse arquétipo em *workshops* com educadores e afirma que “para quem ensina, às vezes mais importante do que saber a matéria é sentir o momento apropriado de ecoar ou de narcisar, se em função de um aluno ou da classe” (2003, p. 124).

O professor ao estar à frente de sua turma, responsável pelo aprendizado de seu grupo, vive constantemente essas polaridades arquetípicas. Haverá momentos de narciso quando ele convocará a turma para se envolver em uma atividade, apresentará um conteúdo, organizará atividades inovadoras, fará planejamentos e avaliações. “Sem esse elemento, o docente não acreditaria no seu próprio trabalho, não iria gostar do que faz, não estaria satisfeito com o produto do seu trabalho, não iria se auto-valorizar” (WACHS, 2006, p.42).

Também deverá haver momentos ecoístas para o docente, como ao acolher as questões que a turma traz, se dedicar a compreender a forma específica da turma e de cada aluno de apreender um determinado conteúdo, buscar conciliar essa maneira singular de aprender com seu planejamento diário e com o conteúdo esperado para aquele ano e ao estimular o aluno a ter reflexões próprias sobre os temas abordados em sala. O professor quando constela a polaridade ecoísta se abre para questionamentos e argumentações, repensa a própria prática e permite que seus alunos também tenham voz em sala de aula, não se contentando apenas em ouvir a própria e em ser o centro das atenções. “Sem esta característica, o docente teria dificuldade de sistematizar a reflexão das outras pessoas, teria dificuldade de relacionamento, não saberia ouvir ideias alheias e acolher sugestões” (WACHS, 2006, p.42).

Furlanetto (1997) em sua tese de doutorado relata uma experiência pessoal em que como coordenadora se depara com uma professora que estava vivenciando esse arquétipo de forma unilateral, “ela ocupava a posição de Narciso, admirador de sua beleza e criatividade, voltado para si mesmo e incapaz de olhar, de interagir com o outro”. É reservada para a autora a posição exclusiva de Eco, “de ficar fascinada pelo seu trabalho e [se] sentir incapaz de dar contribuição” (p.143). Tal professora se queixa de não haver naquela escola um orientador específico para sua área, deixando implícito que acredita que a autora não consegue contribuir em sua atividade.

Furlanetto, em uma intervenção perspicaz, decide assumir a posição de aprendiz no relacionamento com essa professora e lhe começa a fazer perguntas, que acabam por desequilibrá-la e lhe permite estabelecer novas relações e assim, podem as duas ressignificar a diversidade de formação e avançarem em seus ofícios. Esta professora deixa de se admirar com a própria imagem e consegue olhar para sua atuação com olhos críticos, acolhendo sugestões de sua coordenadora, se reencontrando com Eco e saindo da unilateralidade.

Os discentes também estão envolvidos por esse campo simbólico arquetípico constelado. Eles transitam, ou deveriam transitar, pelas polaridades de Narciso-Eco, vivendo momentos em que ecoam o que lhes é apresentado, se apropriam do conhecimento

transmitido, se interessam pelo mundo e pelo outro, saem do centro das atenções que muitas vezes o ambiente familiar lhes colocam; e momentos em que devem assumir uma postura mais narcisista, estarem centrados em si, em como aprendem e significam o que lhes é ensinado e como conseguem a partir disso também tornarem-se autores e desenvolverem autonomia.

Mais uma vez temos que o prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem é o enrijecimento em uma polaridade arquetípica. O professor que se mantiver constantemente em seus traços narcisistas passará a se considerar tão brilhante que forçará inconscientemente seus alunos a apenas ecoarem suas palavras. Os alunos, uma vez fixados como pedras, abrem mão de suas vozes, e passam a crer que não é necessário compreender a matéria; apenas repetir o conteúdo decorado, exatamente como é proferido pelo professor, torna-se suficiente.

Por outro lado, o professor que só ecoa, não ousa pensar por si mesmo, não consegue ter ideias próprias, só repete o livro didático, ou o que lhe foi ensinado um dia ou então, estrutura aulas exclusivamente a partir dos conhecimentos prévios de seus alunos, pouco ou nada acrescentando às discussões em sala; assim, ele “não ocupará o seu espaço de, também, falar e decidir” (WACHS, 2006, p.41), e tampouco se responsabilizará por seu ofício e pelo mundo que estará apresentando para seus aprendizes. Portanto, seus alunos permanecerão admirando-se com a própria imagem, dificilmente terão o professor como uma autoridade e pouco se envolverão com os conhecimentos novos que a escola lhes apresenta.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

Esta pesquisa busca ampliar a compreensão de como os professores polivalentes significam a própria experiência docente atualmente. Para tal, serão utilizados, por um lado o referencial da Psicologia Analítica, sobretudo em suas concepções sobre educação e o arquétipo do Mestre-Aprendiz e, por outro, as reflexões de Hannah Arendt sobre o compromisso da escola com o mundo público.

5.2 Objetivos específicos

- Investigar as concepções do professor polivalente sobre seu papel dentro do contexto educacional.
- Compreender como o arquétipo do Mestre-Aprendiz está se constelando atualmente no exercício da docência do professor polivalente.
- Verificar se o professor que consegue não se manter cristalizado em uma das polaridades do arquétipo do Mestre-Aprendiz constrói um sentido mais pleno em sua experiência profissional, favorecendo o próprio processo de individuação.
- Discutir possíveis relações entre a forma como está sendo constelado e vivenciado o arquétipo do Mestre-Aprendiz pelos professores polivalentes e alguns impasses educacionais atuais.

6 MÉTODO

Este estudo é estruturado a partir de uma pesquisa qualitativa em que a coleta de dados ocorreu baseada em entrevistas semi-dirigidas e atividades expressivas, que posteriormente foram analisadas sob inspiração do método de processamento simbólico proposto por Penna (2005) como método junguiano de pesquisa. Tendo em conta o processamento simbólico, os conteúdos emergentes das entrevistas e das atividades expressivas são agrupados em categorias de análise.

6.1 Campo

A proposta inicial era de que as coletas de dados fossem realizadas em um espaço privado, pensando principalmente em garantir a privacidade e o sigilo das entrevistas, porém, durante o convite de participação, algumas colaboradoras solicitaram outros espaços, alegando que se sentiriam mais confortáveis em espaços públicos. Assim, respeitamos a preferência das colaboradoras e as entrevistas foram realizadas em cafés ou padarias pouco movimentadas ou nas residências das participantes, de acordo com o desejo de cada uma. O local de cada entrevista foi expresso, bem como outros dados relevantes de cada colaboradora, na transcrição de cada entrevista.

6.2 Colaboradoras

O termo de professor polivalente ou generalista é atribuído ao professor responsável por ministrar aulas no Ensino Fundamental I. No momento em que a pesquisa foi desenvolvida, o Ensino Fundamental I, que vai do primeiro ao quinto ano escolar, era o primeiro segmento da educação formal obrigatório pela regulamentação federal, tendo o Estado obrigação de oferecê-lo e os pais ou responsáveis a obrigação de garantir a matrícula e a frequência da criança na escola. Portanto, os professores polivalentes no Ensino Fundamental I eram os primeiros profissionais que tinham a responsabilidade de inserir todas

as crianças, não apenas um grupo específico, no mundo como um todo, não apenas em um segmento do conhecimento, como será no Ensino Superior.

Inicialmente, estabelecemos que seis professores polivalentes seriam entrevistados, três de escolas públicas e três de escolas particulares, sendo pelo menos um do gênero masculino em cada segmento. Porém, durante a coleta de dados, não conseguimos encontrar colaboradores do gênero masculino e apenas uma professora que atua em escola pública aceitou participar da pesquisa. Portanto, todas as colaboradoras foram do gênero feminino, e houve seis entrevistadas, sendo cinco da rede particular e uma da rede pública.

As colaboradoras foram convidadas para participar da pesquisa através de redes sociais da pesquisadora, tanto na internet quanto fora dela.

6.3 Pesquisa Qualitativa e Processamento Simbólico

Penna no artigo “Paradigma Junguiano no Contexto da Metodologia Qualitativa de Pesquisa” (PENNA, 2005) discorre sobre a influência do pensamento de Kant e dos filósofos românticos alemães no desenvolvimento do escopo teórico da Psicologia Analítica de C. G. Jung. A autora expõe que a prática clínica cotidiana de Jung, inicialmente inserida no movimento da psiquiatria dinâmica que “propõe uma psicopatologia mais compreensiva do que descritiva e ressalta a importância de considerar o ser humano em sua subjetividade, mais do que em sua generalidade” (PENNA, 2005, p.75), foi afinada com o método dialético neo-kantiano e com concepções filosóficas românticas alemãs. A partir de então, a autora disserta sobre a consolidação da pesquisa qualitativa no século XX, caracterizando-se como uma abordagem interpretativa e compreensiva dos fenômenos, diferenciando-se da abordagem positivista, que defende uma suposta quantificação e universalidade empírica, além da neutralidade e objetividade do pesquisador.

Clarke (1993) coloca que Jung antecipa a crítica à suposta imparcialidade do observador e à crença na objetividade do método científico de seu tempo, o que posteriormente, a própria física contemporânea, com expoentes como Einstein e Heisenberg e suas colocações acerca do princípio da incerteza e a relatividade dos parâmetros científicos, veio a corroborar. Nas palavras de Jung temos:

Em parte alguma, como no campo da psicologia, é exigência absolutamente básica que o observador e pesquisador sejam adequados a seu objeto, no sentido de serem capazes de ver uma e outra coisa. Exigir que só se olhe objetivamente nem entra em cogitação, pois isto é impossível. Já deveria bastar que não se olhasse subjetivamente demais. (JUNG, 1921/1991, p. 26)

Penna (2005) aponta a importância de considerar a relação dialética estabelecida na pesquisa entre pesquisador e fenômeno estudado, em que ambos influenciam a produção do conhecimento. Porém, ao mesmo tempo em que é uma postura ingênua crer que os dados obtidos nas pesquisas científicas são objetivos, também é um risco cair no “subjetivismo” extremo. A nosso ver, uma condição desejável é o estabelecimento de um campo em que o pesquisador e o fenômeno psíquico estudado são considerados em suas articulações e ter clareza que o conhecimento produzido nunca será absoluto e irrefutável, mas sim, encontra-se contextualizado em um dado momento histórico e social, condicionado pela compreensão e interpretação da realidade do pesquisador.

Maroni (1998) ao tecer aproximações entre o pensamento de Nietzsche e Jung, afirma que para o segundo, a apreensão do mundo se dá através de duas categorias centrais: conhecimento e compreensão. A primeira é usada para apreensão do homem abstrato e genérico, via conhecimento científico, já a segunda, do homem concreto e singular, dentro de suas particularidades. A autora faz uma análise desses dois termos, apontando que para Jung, o ato de transformar o mundo em conceitos poderia ser algo perigoso, já que a palavra “conceito” vem do latim “*concipere*” que significa “tomar algo agarrando-o completamente”, o que é impossível, sobretudo se tratando de fenômenos psíquicos. Assim, embora em vários contextos o estabelecimento de conceitos seja necessário, temos que considerar o engano que é reduzir o fenômeno estudado apenas aos conceitos científicos e tomá-los como realidade última.

Por outro lado, “compreender significa colocar-se ao redor de alguma coisa” (MARONI, 1998, p.124). No ato de compreender adotamos uma postura de aceitar as particularidades e exceções humanas, de investigar a finalidade de uma dada realidade, mas aceitando nossas limitações enquanto pesquisadores, respeitando os fenômenos estudados, sem esvaziá-los de seu conteúdo, sem cair na ilusão de que poderíamos algum dia apreendê-los em sua totalidade, num ato que seria quase subordiná-los a nossas categorias.

Isso porque o objeto do conhecimento científico é o geral, o abstrato. O real, o concreto, pode ser compreendido, mas não conhecido. Ficar preso ao conhecimento científico significa, portanto, reduzir pouco a pouco a qualidade à quantidade, o concreto ao abstrato. Significa esvaziar a realidade de todo conteúdo, de toda vida, de toda espontaneidade (MARONI, 1998, p. 124).

Jung em *o Segredo da Flor de Ouro* (JUNG; WILHELM, 1929/1984) faz menção ao movimento de circum-ambulação para descrever uma busca por circular o objeto estabelecendo um campo, uma região sagrada. A circum-ambulação é uma forma de compreensão da realidade que vai tangenciando o objeto sem penetrá-lo ou segmentá-lo, sem ter a arrogância da crença de que seja possível chegar à verdade última do fenômeno. A circum-ambulação, mais do que um procedimento de pesquisa condizente com a pesquisa qualitativa, a nosso ver, é uma postura ética para com o fenômeno estudado e será adotada nesse trabalho. Furnaletto (2004) coloca que a circum-ambulação é uma forma mais matriarcal de produção do conhecimento, buscando, tal como diferencia Maroni (1998), compreender ao invés de conhecer.

Dentro da Psicologia Analítica, esse movimento de circum-ambulação, buscando a compreensão, é feito tendo como base o símbolo. Através dele podemos acessar o inconsciente, já que, como visto em capítulos anteriores, não é possível o acesso direto ao arquétipo. O símbolo atua fazendo a ponte entre aspectos conscientes e inconscientes, auxiliando no processo de individuação e levando energia do Self para o ego.

Dessa forma, esse estudo fará a análise do material coletado inspirada pela noção de processamento simbólico arquetípico defendida por Penna (2005, 2009), ou seja, considerará a dimensão pessoal e coletiva do símbolo, buscando explorar o seu significado frente a um dado contexto na vida dos participantes, tendo claro, contudo, os limites para sua interpretação, já que nunca podemos chegar à compreensão total de seu sentido. (VASCONCELLOS; GIGLIO, 2007; PENNA, 2005). Dentro da perspectiva do processamento simbólico, o conhecimento produzido é de ordem “intelectiva, perceptiva, valorativa e intuitiva” (PENNA, 2005, p. 87) e assim, deriva da integração das funções da consciência. Para a autora, quando aspectos do inconsciente e da realidade existencial são integrados ao sistema ego-consciência, no caso de um indivíduo, nomeia-se processo de individuação, no caso da coletividade, avanço no conhecimento e na cultura.

Penna (2009) sistematiza esse método junguiano de pesquisa estabelecendo quatro etapas: escolha do tema, apreensão do fenômeno ou coleta do material, processamento simbólico arquetípico e produção do relato de pesquisa. A autora propõe que na etapa de

processamento simbólico, o pesquisador, através de leituras e re-leituras do material coletado, num movimento de circum-ambulação, estabeleça categorias de análise dos conteúdos emergentes. Tendo uma postura simbólica para com o material, o pesquisador deve considerá-lo quanto ao seu contexto, causas e finalidades e aspectos arquetípicos e individuais.

Pelo apresentado, acreditamos que a opção pela pesquisa qualitativa e pelo método do processamento simbólico arquetípico são coerentes com o paradigma junguiano de pesquisa, bem como, com os objetivos desse estudo.

6.4 Procedimentos, entrevistas semi-dirigidas e atividades expressivas

A coleta de dados foi realizada baseada em entrevistas semi-dirigidas que versaram sobre os sentidos da docência para os professores polivalentes e o papel dessa profissão em suas histórias de vida. Essas entrevistas foram associadas a atividades expressivas, que no caso desse estudo foram os desenhos.

O uso de atividades expressivas auxiliando os processos psicoterapêuticos deu grandes saltos durante o século XX, consolidando-se como uma ferramenta valiosa para a expressão de elementos tanto conscientes como inconscientes do mundo subjetivo. Ostrower (2005) ressalta a importância da arte e da expressão criativa para a apropriação do homem de sua trajetória, já que para esta autora o homem ao exercer o seu potencial criador, criando em todos os âmbitos do seu fazer, dá sentido à própria existência. A autora faz ainda uma bela metáfora em que compara a dificuldade e necessidade de criar à própria dificuldade e necessidade de viver.

Chiesa (2004) vai ao encontro das ideias de Ostrower (2005) ao defender a expressão artística como uma ferramenta fecunda para a construção de significados existenciais. Tal autora propõe uma “compreensão da arte como instrumento terapêutico de expressão, de elaboração, de avaliação, que proporciona maior consciência de si mesmo, do outro e do mundo” (p.17). Carvalho (2005) coloca que a criação artística tem a potência da expressão por inteiro do indivíduo, já que a vivência com a arte envolve suas múltiplas formas de contato com o mundo e com o Self. No ato de criar estamos dando forma, elaborando ideias e conteúdos vivos no inconsciente, transformando-os em algo apreensível pelos sentidos;

estamos trazendo à luz do dia elementos antes em ebulição nas trevas, como se ao criar estivéssemos reconhecendo sua existência, acalmando-os. Em Kast temos:

Toda pessoa criativa vê-se sempre arrebatada por ideias que, de alguma forma, sempre estiveram presentes nela e, no decorrer da vida, ela tenta sempre expressar aquilo que ela realmente pensa, ou aquilo que procura se expressar através dela. Para muitas pessoas criativas, a soma daquilo que expressaram é o que elas realmente tinham para comunicar; os caminhos trilhados e as marcas desse percurso são a obra – bem mais do que o objetivo alcançado (KAST, 1997, p.99).

O próprio Jung, no desenvolvimento de sua prática clínica, faz uso de atividades expressivas no auxílio do processo terapêutico de seus pacientes, sendo um recurso que no desenrolar das sessões mostra-se valioso para acalmar os conteúdos efervescentes do inconsciente, ajudando o paciente e o terapeuta na compreensão e vivência simbólica destas “fantasias” que antes não conseguiam ser expressas em palavras, promovendo uma organização interna do caos. Nas palavras de Jung temos:

[...] eu aproveitava uma imagem onírica ou uma associação do paciente para lhe dar como tarefa elaborar ou desenvolver estas imagens, deixando a fantasia trabalhar livremente [...] cada um poderia fazê-lo de forma dramática, dialética, visual, acústica, ou em forma de dança, de pintura, de desenho ou de modelagem. [...], eu observei que este método muitas vezes diminuía, reduzindo, destarte, a pressão inexplicável exercida pelo inconsciente. Em muitos casos, isto produzia um efeito terapêutico notável, encorajava tanto a mim como o paciente a prosseguir no tratamento, malgrado a natureza incompreensível dos conteúdos trazidos à luz do dia (JUNG, 1954/1984, p.207).

Nas palavras de Penna acerca dos instrumentos utilizados em pesquisas sob a abordagem da Psicologia Analítica temos:

Os instrumentos de coleta de dados utilizados pela Psicologia Analítica são aqueles que fornecem a melhor forma possível de detectar e recolher o material simbólico. Os instrumentos de pesquisa utilizados são recursos projetivos em geral. As técnicas expressivas favorecem a apreensão dos símbolos. Sonhos, fantasia dirigida, imaginação ativa, relaxamento, meditação, desenho, pintura expressão corporal, dramatização, sandplay são utilizados para acessar material inconsciente. Pode-se, também, lançar mão de questionários e entrevistas abertas ou semi-abertas, desde que formulados de modo a captar conteúdos conscientes e inconscientes (2005, p.87).

Pelo exposto, temos que os materiais expressivos podem ser considerados meios pertinentes para acessar conteúdos simbólicos inconscientes, além de serem condizentes com o referencial teórico adotado nessa pesquisa, o que justifica a utilização do material gráfico (desenho), associado a entrevistas semi-dirigidas, já que conteúdos simbólicos emergem de formas diversas, não apenas por palavras.

As entrevistas semi-dirigidas tiveram duração aproximada de uma hora cada. Após a entrevista, foi solicitado que a colaboradora produzisse um desenho sobre como ela significava a experiência docente. Depois do desenho finalizado, a pesquisadora pedia para que a colaboradora comentasse, caso sentisse vontade, sobre sua produção gráfica.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

A seguir temos o roteiro de perguntas que serviu de guia para as entrevistas:

- 1-Como você vê a profissão de professor?
- 2-Em sua opinião, por que devemos educar? Para que devemos educar?
- 3-Para você, o que é importante para ser professor?
- 4-Como você se pensa como professor?
- 5-Qual você acha que é a sua função como professor?
- 6-Como você se tornou professor?
- 7-Conte algum caso ou momento que marcou sua atuação profissional.
- 8-Como ser professor marcou sua trajetória de vida?
- 9-Você se arrepende de algo em sua experiência profissional? Se sim, do que?
- 10-O que você sugere para melhorar a prática do professor?
- 11-Fale a respeito de um professor que te marcou enquanto você era aluno.
- 12-Faça um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professor para você agora.

Para a elaboração do desenho, foi oferecido para cada colaborador uma caixa de lápis de cor de 24 cores, uma caixa de lápis de cor de 12 cores, uma folha branca nas dimensões A4, dois lápis grafite 2B, uma borracha macia e um apontador com coletor.

6.5 Proposta de Análise dos Resultados

Como já expressei, a análise será inspirada pela perspectiva do processamento simbólico arquetipo proposto por Penna (2005, 2009), ou seja, através de um processo que envolve o pesquisador como um todo, considerando as quatro funções psicológicas (pensamento, sentimento, intuição e sensação). Assim, temos que o processo de análise também foi permeado pelas impressões, sentimentos, sensações, bem como as concepções do pesquisador a respeito da temática da educação, já expressa em capítulos anteriores, baseadas nos pensamentos de Jung e Hannah Arendt.

Na análise, buscamos aumentar a compreensão sobre as várias faces dos símbolos que emergem dos dados obtidos, mantendo uma postura de *circum-ambulação* em torno do material coletado e posteriormente, estabelecendo eixos temáticos.

Também é interessante notar que o material trazido por cada colaborador tem marcas originais e únicas, decorrentes da singularidade de cada um deles, porém podemos encontrar conteúdos compartilhados, símbolos coletivos decorrentes da vivência arquetípica atual, “através de um discurso, outros falam” (FURLANETTO, 2004, p. 44). Portanto, embora a pesquisa se concentre no material coletado a partir de seis professoras, poderemos identificar traços e símbolos que se referem à forma como esse ofício é experienciado atualmente.

Ainda sobre análise de dados dentro da perspectiva do processamento simbólico temos:

[...] o pesquisador tenta encontrar padrões de semelhança e/ou discrepâncias relevantes, com a finalidade de descobrir e definir que tipo de análise o material permite e selecionar os ângulos pelos quais a compreensão dos fenômenos será encaminhada. Essa organização do material, por vezes, se assemelha à montagem de um quebra-cabeça cuja figura final ainda não está definida. [...] O modo mais frequente e adequado de preparar o material para fins de análise é por meio de leituras e re-leituras analíticas que conduzem à seleção das categorias de análise. Circular em torno do material, procurando e se deixando surpreender pelos padrões arquetípicos constelados no material (PENNA, 2009, p.179).

6.6 Considerações éticas

Este estudo segue as normas do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo em 03 de agosto de 2012, sob o título do projeto “O arquétipo do Mestre-Aprendiz: um estudo sobre os significados da docência sob o enfoque da Psicologia Analítica”, CAEE 01093112.2.0000.0076 e parecer consubstanciado 66391.

7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E PRODUÇÕES GRÁFICAS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados coletados durante as entrevistas e dos desenhos elaborados pelas colaboradoras. Os desenhos e as entrevistas são analisados concomitantemente, pois acreditamos que ao estabelecer eixos temáticos, numa postura simbólica, os dados coletados, tanto de uma forma gráfica, como através de palavras se complementaram. Por isso, optamos em realizar a análise de uma forma conjunta.

Entrevistamos seis professoras polivalentes do Ensino Fundamental I, sendo uma da rede pública do município de Cotia e cinco da rede privada do município de São Paulo.

Cabe retomar que o intuito inicial da pesquisa era ter o mesmo número de colaboradores que atuassem em escolas públicas e particulares, porém houve uma recusa maior entre as professoras provenientes de escolas públicas em participar, sendo que das quatro que foram convidadas, apenas uma aceitou. Especulamos que isso tenha sido resultado de certa insatisfação com as condições de trabalho, o que uma professora que recusou o convite chamou de “*desânimo com a escola*”, o que teria contribuído para sua recusa em ter que falar sobre ela em uma entrevista. Por outro lado, entre as professoras que atuavam em escolas particulares, das seis que foram convidadas, apenas uma não respondeu ao convite.

Outro dado relevante é que, das seis colaboradoras, cinco são formadas em universidades públicas paulistas. Do total de entrevistadas, cinco são licenciadas em pedagogia e uma era graduada em psicologia, tendo cursado o Ensino Médio na modalidade Magistério, o que a habilita a ser professora de Ensino Fundamental I.

Das cinco que atuam na rede privada, todas trabalham em escolas renomadas e para classe média alta. Tais dados já fazem com que as entrevistadas partam de um determinado lugar ao falarem de suas atuações profissionais. Não podemos generalizar as condições de trabalho apresentadas pelas inúmeras escolas particulares e públicas paulistas, uma vez que também encontramos escolas privadas em condições precárias de ensino e escolas públicas com excelentes condições. Portanto, temos que ter em mente que essa pesquisa parte de um lugar específico determinado pelas características das colaboradoras, o que inclui suas histórias de vida, instituições de formação e atuação profissional.

Assim, é importante ressaltar que todas as professoras desta pesquisa expressam em alguma medida estarem satisfeitas com a escolha profissional, outro fato que, sem dúvida, traz um determinado viés na análise dos dados.

Até o exame de qualificação, pensamos em considerar o tempo mínimo de dois anos de atuação na função de professor como critério para inclusão na pesquisa, desconsiderando o período de atuação como auxiliar de classe. Porém, durante a realização das entrevistas, percebemos que esse critério não era adequado, já que muitas professoras já se consideravam como tal enquanto eram auxiliares, tendo sido uma experiência significativa e um momento em que já estavam envolvidas no campo arquetípico do Mestre-Aprendiz. Assim, o critério de inclusão na pesquisa passou a ser que as professoras polivalentes se julgassem professoras, independente do período de atuação ou se estavam trabalhando no momento da entrevista.

Todas as colaboradoras são do gênero feminino, um reflexo de que, ainda hoje, a profissão de professor polivalente está sob o viés sexista de ser uma profissão destinada a apenas um dos gêneros. Não conseguimos encontrar professores polivalentes do gênero masculino para participar da pesquisa.

Nos anexos, pode-se encontrar a transcrição completa de todas as entrevistas e os desenhos. O nome das colaboradoras, bem como das pessoas e instituições em que trabalham ou trabalhavam citadas nas entrevistas foram substituídos por nomes fictícios, visando manter o sigilo de suas identidades.

Segue uma sistematização dos dados das colaboradoras contendo o número da entrevista, o nome fictício, idade, tempo de docência, formação, segmento da faculdade em que se formou (pública ou particular) e segmento da escola em que atua.

Pela tabela 1 temos que a idade das participantes variou entre 27 e 58 anos, já o tempo de docência esteve compreendido entre 3 e 38 anos. Sandra se destaca do grupo por ser a mais velha e ter o maior tempo de docência. Ela também é a única colaboradora que se formou em uma faculdade privada. Kátia também se destaca por ser a única participante que atua em uma escola da rede pública e ser a única que não atua no município de São Paulo.

Número da entrevista	Nome fictício	Idade	Tempo de docência	Formação	Segmento da faculdade em que se formou	Segmento da escola em que atua
1	Talita	28 anos	3 anos	Pedagoga	Pública	Particular
2	Camila	30 anos	3 anos	Bacharel e Licenciada em Psicologia com Magistério	Pública	Particular
3	Sandra	58 anos	38 anos	Pedagoga	Particular	Particular
4	Vanessa	32 anos	5 anos	Pedagoga	Pública	Particular
5	Roberta	28 anos	10 anos	Pedagoga	Pública	Particular
6	Kátia	27 anos	3 anos	Pedagoga	Pública	Pública

Tabela 1 – Perfil das colaboradoras da pesquisa

A seguir temos os dados organizados por temas que apareceram com mais frequência ou que são mais relevantes para a análise, segundo a perspectiva da pesquisadora.

Antes, porém, é importante retomar a noção de campo como uma área de conteúdos compartilhados e em constante movimento e colocar que os conteúdos emergentes na análise foram colocados em categorias apenas para torná-los mais apreensíveis para o leitor, já que eles se entrelaçam, se influenciam e se determinam mutuamente. Assim, não temos intenção de realizar segmentações ou delinear limites através das categorias, o que acreditamos ser uma incoerência com a nossa metodologia. O leitor, ao olhar para essas categorias, deve tomá-las de forma dialética e dinâmica.

7.1 A presença de *Senex*

O dinamismo de *Senex* aparece, em algum grau, em todas as entrevistas realizadas. Essa polaridade arquetípica se manifesta de várias formas nas falas e produções gráficas das colaboradoras. O *Senex*, como já apresentado, traz a dimensão de uma sabedoria acumulada ao longo do tempo e das experiências vividas. Por se tratar de uma polaridade arquetípica, é um potencial do inconsciente coletivo que todos carregamos e pode vir a ser constelado de

diferentes maneiras a partir das experiências com o mundo externo e interno do indivíduo. No entanto, chama-nos atenção que, além de Camila, Sandra que o constela de forma mais numinosa, justamente a participante mais velha do grupo e com maior tempo de docência.

Eu ficava tentando fazer isso, pensar o grupo e cada um, como eu podia ajustar o que a escola tinha como programa e os interesses de cada um. Eu ficava sempre tentando fazer essa mediação. Acho que funcionou em muitas situações. É como tudo na vida... funciona em muitas coisas e outras não (Sandra, 58 anos, 38 anos de docência).

No trecho acima, temos Sandra refletindo sobre a prática ao longo de seus anos de docência, e com muita ponderação, realiza um balanço de sua experiência e de seus esforços em mediar os interesses individuais de seus alunos e os objetivos definidos para a série em que estão. Aqui, retomando o que Bernardi (2008) propôs sobre os quatro dinamismos do eixo *Puer-Senex*, temos um *Senex* que nutre o ego de sabedoria, responsabilidade e de aprendizado através da experiência, mas não transita pela rigidez e amargura que essa polaridade constelada e enrijecida pode também gerar.

A seguir estabelecemos eixos temáticos de *Senex* presentes nas entrevistas e desenhos a partir da apreensão simbólica da pesquisadora.

7.1.1 A necessidade da profissionalização

Quatro participantes, Sandra, Camila, Vanessa e Roberta expressam a necessidade de tomar a profissão docente como uma profissão, como contraponto à ideia de que seria algo advindo de uma vocação ou inspiração divina, ou uma atividade feita apenas por prazer ou lazer.

Hoje, vejo que é uma profissão que precisa de profissionalização. Acho que é importante ter ideais, é importante que ela faça parte de alguns outros sonhos seus, mas, fundamentalmente, ela precisa ser uma profissão. (Sandra, 58 anos, 38 anos de docência)

Roberta, diferente das demais participantes, traz que concorda com a ideia difundida socialmente de que a profissão de professor tenha certo viés missionário, mas também ressalta que não deixa de ser uma profissão e como tal, necessita de uma remuneração adequada.

Senex resgata o *Puer* do encantamento com o momento e da efemeridade, ele nos tira do tempo de se entregar a utopias e nos ata ao tempo cronológico e às necessidades concretas. Essa polaridade arquetípica ao ser constelada traz à tona a importância do se preparar para exercer a profissão escolhida, no caso desse trabalho, a profissão de professor polivalente. Enquanto o *Puer* traz o idealismo, o *Senex* se dedica ao planejamento e ao investimento na formação em longo prazo. O simbolismo de *Senex* resgata a importância de tomar a docência para crianças no Ensino Fundamental I como uma profissão e como tal, a necessidade de ter uma remuneração que possibilite ao professor se manter financeiramente e desfrutar de confortos que um salário justo propicia. Sandra alerta para o prejuízo à atividade do professor decorrente da crença de que apenas um vínculo afetivo, tanto com as crianças como com a instituição escolar, seja o suficiente para o exercício profissional.

Kátia expressa como sua preocupação com os salários pagos a esse profissional foi se desenvolvendo a partir do confronto com as questões objetivas de seu estilo de vida em uma metrópole.

Quando eu estava na faculdade eu não tinha dimensão tanto disso. Mas depois eu casei e eu já vi que a vida de casado é mais complexa, tem uma casa para sustentar, eu trabalho longe, dependendo do meu carro para tudo e tem os gastos com o carro e com a casa. Aí você se mata de trabalhar e você começa a querer certos confortos, você pensa assim: “Eu me mato de trabalhar, aí eu estou com vontade de comer uma coisa que é um pouco mais cara e eu não vou comer? Ah, vou comer sim!” E o seu gasto vai aumentando porque você vai tendo esses pensamentos. Aí eu penso: “Gente, e o dia que eu tiver filho?” Escola é super caro, tudo é caro! Alimentação, roupa de criança, brinquedo, tudo é muito caro hoje em dia! Eu fico pensando: “Poxa, meu salário até está bom, até eu ter essas outras coisas” (Kátia, 27 anos, 3 anos de docência).

O incômodo com os baixos salários aparece em quatro entrevistas das seis realizadas, mesmo não havendo uma pergunta disparadora que abordasse especificamente esta temática. Essa questão está presente tanto entre os professores do setor privado, como na entrevista da única colaboradora do setor público.

Camila e Sandra especulam que os baixos salários estariam vinculados à ideia difundida no imaginário popular de que a profissão de professor polivalente seria um entretenimento para as mulheres ou de que os professores polivalentes teriam uma vocação

em ensinar e que assim, não sendo uma profissão, mas um “chamado divino”, não necessitaria ser adequadamente remunerada para ser exercida.

Esse negócio de vocação é muito complicado, acho que por muito tempo foi quase um senso comum no magistério, e meio que o professor tinha que aguentar qualquer coisa, ganhar qualquer salário, porque era a vocação dele ser professor. Isso eu acho muito complicado. Acho que a questão do professor, principalmente dos níveis mais baixos por muito tempo foi isso, era mulher, então você tinha que... sabe assim, uma coisa: “Ah, você não quer ser dona de casa, então pode ser professora.” Quase que um café com leite, uma coisa assim: “Ah, para de me encher o saco e vai lá ser professora, então tá, finge que você trabalha”. Como se fosse isso sabe? (Camila, 30 anos, 3 anos de docência).

Como coloca Hillman (1998), *Senex* também está vinculado ao tempo cronológico, ou seja, ao tempo que pode ser medido e quantificado. Kátia e Sandra ao serem perguntadas sobre o que sugerem para melhorar a prática docente trazem o desejo de regulamentar a carga horária de trabalho para oito horas diárias e enfatizam que todo o trabalho seja realizado na própria escola. Assim, as professoras expressam a necessidade de que o trabalho do professor fora de sala de aula, essencial para a prática docente, como planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades, entre outros, seja valorizado e remunerado, para que atuação desse profissional se aprimore.

Eu acho que precisava de melhores condições de trabalho, porque você tendo tempo, você nem precisa tanto de material extra. (...) Às vezes você não precisa nem ir tão longe, nem inventar muito, não precisa de tantos recursos, mas você precisa ter tempo para proporcionar e pensar em coisas legais, que irão na sala de aula fazer a diferença para o aluno (Kátia, 27 anos, 3 anos de docência).

Há uma crítica à naturalização que muitas vezes temos hoje de que o professor tenha que, necessariamente, trabalhar em seu horário livre, fora do local de trabalho e sem receber por essas horas trabalhadas, para exercer sua atividade adequadamente e uma crítica à situação dos professores que “dobram período”, ou seja, trabalham em duas escolas diferentes, às vezes, doze horas por dia, se desgastam fisicamente e emocionalmente, comprometendo sua atuação em ambas.

Também encontramos em três entrevistas, Sandra, Camila e Kátia, a insatisfação de não haver um plano de carreira bem estruturado e justo para o professor, tanto no setor

público como privado. Kátia coloca que no setor público um professor só irá começar a ganhar um bom salário, em seus parâmetros, quando este estiver para se aposentar e Camila traz que o máximo que ela consegue pensar para remuneração de um professor, já no fim de carreira, equivale ao salário inicial de profissionais como médicos e engenheiros. A polaridade arquetípica de *Senex* se constela mais uma vez exigindo condições de trabalho adequadas e regulamentadas.

7.1.2 O valor do conhecimento

O autor piagetiano Yves de La Taille, em uma produção conjunta com o filósofo e estudioso da educação Cortella (2009), traz à tona sua preocupação com o fato dos professores deixarem de atribuir valor ao conhecimento que irão transmitir. Para La Taille, este fato estaria influenciando, inclusive, na pouca motivação apresentada pelo alunado no ensino formal. Tal fato também é observado nesta pesquisa. Vanessa em sua entrevista não menciona o papel do conhecimento na atuação do professor. Também encontramos o receio de algumas professoras em expressarem seu apreço pelo conteúdo lecionado e até uma depreciação implícita do mesmo. Em alguns casos, como para Kátia, nos parece que esse desprestígio para com o conhecimento é consequência de uma busca por se conformar com a falta de evolução no aprendizado de alguns de seus alunos e com as dificuldades encontradas em seu cotidiano ao exercer a profissão:

Eu acabei de falar que se eles não aprenderem, pelo menos fiquem com essas coisas das relações humanas, eu já estou no lucro. Mas não é esse o ideal! Tem que ser tudo, não é só as relações. Eu tinha que ter tempo para planejar atividades mais legais, coisa que não foi possível, tempo de corrigir com mais atenção o que eles faziam para eles também terem um retorno e conseguirem refletir sobre o que eles fizeram e melhorar. Então é um trabalho que demanda muito trabalho e não dá para ser do jeito que está. Não dá! (Kátia, 27 anos, 3 anos de docência).

Em outros casos, como Talita quando afirma que a função do professor vai “*além do apenas ensinar, do apenas ser responsável pela transmissão de um conteúdo curricular escolar*”, cremos que seja uma das facetas da falta de um *Senex* operando de forma criativa que atualmente parece permear o campo arquetípico do Mestre-Aprendiz, sendo uma

consequência do momento social e cultural atual, que desprestigia o conhecimento acumulado, não valoriza as tradições e exalta excessivamente o novo. Retomando Arendt, essa falta de *Senex* no âmbito psicológico pode ser o que resulta, no que a autora, ao fazer uma análise filosófica e social chama de *pathos* do novo (2009), aponta sobre a crença de que o novo seja, necessariamente bom, apenas por ser novo e independente de julgamentos.

Pathos do novo é o termo que Arendt utiliza para explicar o movimento atual que nega as tradições, valoriza o imediatismo e coloca uma idealização no novo, como se o “melhor” sempre estivesse por vir, como se os estilos de vida mais recentes, necessariamente, fossem melhores do que os anteriores, como se as inovações tecnológicas, que permanecem novas apenas por poucos dias, sendo constantemente superadas por outras, indubitavelmente, garantissem um modo de viver mais pleno e satisfatório. No âmbito da educação, Arendt (2009) coloca que o *pathos* do novo é expresso pela adesão de forma não refletida às correntes pedagógicas modernas, negando completamente as tradições e métodos estabelecidos no ensino e aprendizagem.

Jung em “A psicologia do arquétipo da criança”, presente em *Os arquétipos e o inconsciente coletivo* (1940/2011b) aponta o “*furor paedagogicus*” como um problema da educação de seu tempo, levando o professor a se afastar de seus fundamentos e valores. Para este autor, o que ele chama de “furor paedagogicus” leva o professor a identificar-se de forma desastrosa com os slogans e modismos educacionais em que acredita no momento, menosprezando a influência de sua própria personalidade na educação do alunado.

Jung (1941/1998) também critica a valorização exacerbada do novo, tal como Arendt, fazendo uma reflexão de como o que ele chamou por “mania de novidade” estaria destruindo a cultura de sua época e contribuindo para a barbárie, em uma crença de que o futuro, inexoravelmente, seria melhor do que suas épocas precedentes. Nessa reflexão, o autor indaga seu leitor se as guerras de seu tempo seriam melhores do que foram as guerras dos romanos. Nas palavras do autor sobre essa questão temos:

Por muito tempo foi incutida no homem a ilusão de uma melhoria cultural sempre maior, de modo que procurou esquecer rapidamente o antigo para não perder a integração no mundo novo e melhor que sempre lhe foi anunciado por inveterados reformadores do mundo. Nossa mania neurastênica da novidade do amanhã é doença e não cultura. A cultura é essencialmente continuidade e conservação do passado, ao passo que a mania de novidade produz anticultura e termina em puro barbarismo. O resultado disso é que eventualmente uma nação inteira vai ansiar por aquela cultura que ela quase (ou inteiramente) perdeu devido à ilusão de melhores condições no futuro (que raramente ou nunca aconteceram) (JUNG, 1941/1998, p.158).

Jung (1941/1998) questiona o desenraizamento produzido por essa “mania de novidade”, que faz com que os indivíduos se lancem para o futuro ao invés de se dedicarem a fazerem o melhor possível no presente, construindo uma sociedade baseada unilateralmente na polaridade do *Puer*, em que tudo se torna efêmero e passageiro, uma vez que o passado e as tradições são tomados como descartáveis e irrelevantes.

Em nossa pesquisa, na fala de algumas colaboradoras, encontramos certo desmerecimento de forma explícita ou velada da dinâmica de *Senex*, no que se refere à transmissão do conhecimento e valorização de saberes acumulados. Camila ao falar de como via a profissão de professor percebe essa sutil desvalorização pelo conteúdo em sua narrativa e se corrige, explicando de forma mais clara o que pretendia dizer e exaltando a importância da alfabetização:

Mas acho que a gente tem sim uma vontade de ir mais um pouquinho do que só ensinar a ler e escrever. Aliás, eu acho importantíssimo, não é “só ensinar a ler e escrever”, eu acho gigantesco importante, mas assim: Não de ensinar só o conteúdo e sim... Eu li alguma coisa de que os grandes professores inspiram, nesse sentido de inspirar, de fazer diferença, de fazer a criança se apaixonar um pouco, ou até sei lá... uma criança que é super inadequada, se adequar, se relacionar melhor, conseguir lidar com o mundo de um jeito melhor. (Camila, 30 anos, 3 anos de docência)

Nossos achados vão ao encontro dos dados obtidos por Vergueiro (2009), que ao desenvolver um trabalho prático-vivencial, buscando a integração entre teoria e prática em uma turma do curso de formação de professores em Artes, constata que a polaridade arquetípica de *Senex*, bem como de Sísifo, não aparece de forma relevante no imaginário dos estudantes quando pensam na futura profissão.

Porém, nas duas participantes em que a polaridade arquetípica de *Senex* encontra-se de forma mais numinosa, Camila e Sandra, temos um prestígio maior atribuído ao conhecimento acumulado e a função do professor de transmiti-lo para as novas gerações, bem como a percepção de que o conhecimento auxilia os alunos a ampliarem seus caminhos e possibilidades de desenvolvimento. Sandra inclusive coloca que considerar o conhecimento importante é o primeiro requisito para ser professor, seguido do apreço e compreensão dos processos que envolvem o desenvolvimento infantil. Camila em seu desenho faz uma lâmpada “porque é como se o conhecimento meio que iluminasse, sabe, [...], quando você aprende

uma coisa nova é como se uma luz se acendesse para alguma coisa que estava escuro e que você não conseguia ver.”

Figura 1 – Desenho da colaboradora Camila evidenciando o simbolismo da luz como valor do conhecimento

A questão do valor atribuído ao conhecimento acumulado não se restringe aquele que será transmitido pelo professor, mas engloba também aquele desenvolvido na área da educação. Embora todas as colaboradoras sugerirem que a formação é importante para melhorar a prática docente, sendo que Roberta além da formação acadêmica ressalta a importância de vivências culturais, como peças de teatro, exposições e viagens nessa formação, apenas Camila traz a importância de pensar as teorias estabelecidas na Pedagogia em articulação com a própria prática em sala de aula e tece uma crítica ao que a professora considera ser o habitual na maioria das escolas, que é ausência de reflexão e avaliação sobre o próprio projeto após sua execução e a falta de embasamento teórico da prática docente, como se os professores em seu cotidiano vivessem em um empirismo constante.

Camila faz questão de colocar que não defende uma teoria que engesse, mas sim “*uma teoria que sirva de ferramenta para repensar o que você faz*”. Dessa forma, temos novamente a polaridade arquetípica de *Senex* se constelando criativamente, trazendo o valor do conhecimento ao campo arquetípico do Mestre-Aprendiz, não de uma forma cristalizada, mas sim fluida e dinâmica.

7.2 A presença do *Puer*

Em duas entrevistas desta pesquisa o motivo do *Puer* aparece associado ao idealismo e entusiasmo presente nas professoras polivalentes quando se referem à própria profissão. Esse idealismo vem atado ao desejo de fazer diferença na vida de outra pessoa e de gerar uma mudança social.

Camila fala a respeito da necessidade dos professores manterem esse idealismo e serem inspiradores para suas crianças. A professora exalta a importância do professor querer fazer com que a criança apaixone-se um pouco, não deixando claro pelo quê. Mas durante sua entrevista fica implícito que a professora estava falando em se apaixonar pelo conhecimento, o que levaria o alunado a se vincular com o laço social. Camila nos leva a crer que para ela, algumas vezes, o tempo e as decepções da profissão deixam o *Puer* morrer, o que torna os professores indiferentes ao seu ofício e ao alunado, e consequentemente pessoas amarguradas e tristes.

Kátia coloca que “*chega uma hora que a escola fica limitada, mas ao mesmo tempo, [acha] que se não for a escola, então está tudo perdido.*” Bernardi (2008) compara a polaridade do *Puer* ao mito de Ícaro de Ovídio¹⁵ em que o jovem personagem principal se encanta com as alturas, se entrega ao momento e, desobedecendo seu pai, se aproxima demasiadamente do Sol, tendo suas asas de cera derretidas pelo calor. A colaboradora Kátia, dentro da apreensão simbólica da pesquisadora, é uma entusiasta pela escola, acredita que esta pode vir a gerar uma mudança social, posição arriscada, não apenas porque, como visto em Carvalho (1996), começar uma mudança na sociedade através das novas gerações é transmitir uma responsabilidade que cabe aos adultos para crianças que acabaram de chegar; mas também porque podemos, tal como Ícaro, nos perdermos em nosso entusiasmo, e acabarmos profundamente decepcionados, caindo nas águas profundas do mar grego.

É importante que o professor tenha esse idealismo, tal como Kátia e Camila. O *Puer*, nesses casos, acaba se tornando uma mola propulsora importante na docência. Porém, é importante que não fique petrificado nessa polaridade, pois o confronto com a realidade e com situações objetivas do contexto escolar pode gerar uma queda tão grande, que como Camila relata, faça com que os professores fiquem desiludidos e prostrados com o passar dos anos.

¹⁵ OVÍDIO. *Metamorfose*. São Paulo: Madras, 2003

No caso de Kátia, nos parece que o *Puer* a está ajudando a não se acomodar em sua profissão e com a estabilidade de um cargo público, já que como a professora relata *“é muito fácil você se acomodar e começar a ‘levar com a barriga’, já que sabe que não será demitida”*. Assim, o *Puer* mantém seu idealismo e sua vontade de aprender vivos e de cada vez mais fazer o seu trabalho da melhor forma possível.

7.3 O aprendiz e a valorização dos grandes mestres

As professoras trouxeram, de uma forma muito viva em suas memórias, o carinho e a gratidão por alguns professores que marcaram suas trajetórias escolares, tanto no Ensino Fundamental, Médio, Técnico como Universitário.

Talita se destacou do grupo por declarar sua gratidão pela professora Suzana, com quem havia trabalhado como assistente, enquanto já era formada. Essa colaboradora relata que acreditava estar pronta para assumir uma turma como professora polivalente, mas ao trabalhar com essa professora mais experiente, sua arrogância acabou sendo desconstruída e novamente pode rever sua prática e transitar pela polaridade do Aprendiz.

Talita coloca que sua principal característica como docente foi desenvolvida justamente através da convivência com Suzana. Ao ser assistente daquela professora mais experiente, essa entrevistada pode desenvolver e valorizar a capacidade de se colocar no lugar de seus alunos durante seu ofício docente, o que passou a defender como uma das características mais importantes no exercício do magistério.

Cremos que Talita já havia iniciado um movimento psíquico de cisão do arquétipo; enrijecendo-se na polaridade arquetípica do mestre e negando em si seu lado aprendiz, passando a acreditar que não poderia mais se desenvolver, pois já estaria pronta para ser promovida a professora. Assim, acabou assumindo uma postura prepotente. Porém, o convívio com uma professora, que para Talita acabou sendo um símbolo do próprio *Senex* vivo e imbuído de sabedoria e autoridade, fez com que a jovem professora pudesse sair dessa posição cristalizada e novamente, transitasse pelo campo arquetípico simbólico, agora vivenciando a posição de aprendiz.

Talita acabou por rever suas crenças, antes enrijecidas e presunçosas de que já estaria formada como professora, reatou com sua polaridade criança ávida por conhecimento,

assumindo uma postura mais criativa e inclusive, benéfica para seus alunos. Guggenbühl-Craig nos diz que “um bom professor deve, por assim dizer, estimular o adulto instruído na criança” (2004, p.97), mas que isso só seria possível se ele mesmo mantiver contanto com a sua polaridade infantil e aprendiz, caso contrário, “a infantilidade do professor é reprimida e então projetada sobre o aluno. Quando isso ocorre, o processo de aprendizado é bloqueado” (2004, p. 97). Os alunos continuam vivenciando apenas a polaridade de crianças ignorantes, não mais se constelando o adulto instruído. Portanto, não conseguem avançar em seu aprendizado, ficando permanentemente nesse lugar de que nada sabem.

Uma vez que Talita experienciou novamente a polaridade do aprendiz ao conviver com Suzana, inconscientemente, também passou a possibilitar que seus alunos constelassem a polaridade de mestre, já que não mais se colocava como única pessoa instruída e detentora de certezas, aceitando que estaria todos os dias tornando-se professora e assumindo uma atitude mais empática e acolhedora.

Eu sempre vou descobrindo novas possibilidades no ser professora, novas formas de agir, novas formas de interagir com as crianças, novas formas de passar alguns conhecimentos, alguns conteúdos. Acho que a gente continua em formação todos os dias. (Talita, 28 anos, 3 anos de docência)

Camila também traz a ideia de que ainda estaria em formação profissional, mesmo já atuando como professora há três anos, colocando-se como alguém que está constantemente aprendendo tanto com seus alunos, que mudam a cada ano, como com seus pares, e até mesmo como resultado de seu investimento pessoal em relacionar sua prática com as teorias pedagógicas vigentes. Essa professora relata que gostaria de ter mais espaço na escola em que atua para conversar com professoras mais antigas na profissão e realizar trocas de experiências. Assim, temos o lado aprendiz de Camila sendo constelado, valorizando a polaridade do mestre.

Quando solicitadas a falarem um pouco sobre algum professor que havia lhes marcado enquanto alunas, as colaboradoras trouxeram com riquezas de detalhes professores que lhes foram significativos, tanto no que se refere a aspectos positivos, como no que se refere a negativos. É interessante observar que esses professores não apenas foram importantes para as alunas, mas também marcaram as professoras que nossas colaboradoras se tornaram. “Se todos os ex-alunos lembram de maneira especial de alguns dos seus mestres, os que optamos

por esse ofício guardamos mais do que lembranças. Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente” (ARROYO, 2000, p.125).

Camila e Sandra falam sobre professoras que as introduziram através do conhecimento em novas possibilidades de pensar e agir, lhes “*abriram o mundo*”, nas palavras de Sandra. Essas duas professoras são justamente as que trazem a importância do conhecimento de uma forma mais explícita em suas entrevistas quando pensam o papel do professor polivalente.

Talita relembra com carinho de sua professora de espanhol que lhe emprestou seu próprio casaco para que ela não tomasse frio, bem como de sua professora do Ensino Médio que se ofereceu para escrever sua prova, uma vez que Talita estava impossibilitada de fazê-lo por um problema de saúde, e assim, conseguisse mostrar o que sabia acerca daquele conteúdo. Essa colaboradora se recorda de professoras que cuidaram dela, fisicamente e emocionalmente. Foram professoras com quem Talita desenvolveu um vínculo afetivo e pessoal, possivelmente contribuindo para que tivesse uma outra forma de agir e de se vincular com a escola, já que a própria colaboradora coloca que não gosta de ter uma relação distanciada com nada. Não por acaso, essa professora traz com tanta ênfase a importância de ouvir as crianças levando em conta o lugar do qual elas falam e de desenvolver com seus alunos um vínculo de confiança.

Vanessa, mesmo confessando que hoje acha uma bobagem, diz que foi inspirada pela sensibilidade de seu professor de Ensino Técnico que encontrava poesia em coisas simples e trazia textos motivadores para a sala de aula, e inclusive, nos conta que, de uma forma diferente da dele, também faz esse tipo de agrado para seus alunos. Além disso, essa professora relembra com emoção de seu pai que tinha como uma de suas principais características o olhar delicado e atento para a natureza, o que inclusive fez com que a colaboradora pensasse em ser bióloga, pois acreditava que assim iria desenvolver esse olhar, tal como o dele.

Temos nas entrevistas dessa pesquisa mostras do quanto as matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 1997, 2003, 2004, 2009), às vezes com mais consciência, outras com menos, marcam de forma profunda as intervenções pedagógicas dessas professoras polivalentes. Nossos achados também vão ao encontro das colocações de Arroyo ao afirmar que:

Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas,

ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam.
(2000, p.124)

E assim, concordamos com Furlanetto (2003, 2004, 2009) ao valorizar o resgate das histórias de vida dos professores como um espaço para construção de transformações na própria prática pedagógica. É importante observar que as matrizes pedagógicas também podem influenciar a atuação docente de uma forma negativa, muitas vezes atuando a partir de nossa sombra, enrijecendo a persona do professor. Por exemplo, aquele professor que conviveu por anos com professores muito rígidos e severos, sofrendo enquanto aluno, corre o risco de passar a ter a mesma postura, mesmo de forma inconsciente.

Pelas entrevistas de nossas colaboradoras, podemos identificar traços em suas práticas que provêm de seus professores internos, construídos a partir de momentos em que o campo Arquetípico do Mestre-Aprendiz foi constelado e símbolos puderam emergir, estimulados pelo contato com adultos significativos, tanto para o bem, como para o mal, “desde nosso pai, que nos tomava pela mão e nos mostrava o mundo, como também aquela professora que gritava e nos deixava paralisados, sem condições de pensar” (FURLANETTO, 1997, p.147).

7.4 A criação e a rotina

A “Criança Divina” apareceu nas entrevistas das colaboradoras associada ao ato criativo e a instauração do novo. Roberta defende que o professor deva ser criador em sua prática, e para ela isso é possível, mesmo em escolas com métodos apostilados, já que acredita que o professor sempre possa “*dar o seu toque pessoal para sua aula*”. Assim, o ambiente de sala acaba se tornando um espaço de criação. Essa professora tem um vínculo muito forte com a criação artística, sendo que inclusive relata estar em um curso de especialização a distância nessa área. Sua produção gráfica também se destaca das demais por ser a única não figurativa.

Kátia também dá ênfase ao processo criativo, se admira com as pequenas novidades que seus alunos produzem.

Eu vejo o desenho das crianças pequenininhas, eu penso: Gente que demais!
Esse aluno teve uma criatividade, ele usou a folha toda, usou várias cores e no desenho dele, os bichos mudam de cor e as flores têm outros formatos! (Kátia, 27 anos, 3 anos de docência)

É interessante observar que embora essa professora traga que não tem essa capacidade criativa e que talvez por isso admire e incentive tanto tal capacidade em seus alunos, não é o que podemos observar em sua produção gráfica. Kátia e Roberta foram as únicas colaboradoras que se dedicaram a escolha das cores, atribuindo um significado a essa escolha ao falar sobre suas produções. Tal como admira em suas crianças, Kátia também inovou ao desenhar mundos coloridos, continentes amarelos e rosas, e o espaço sideral em roxo o que nos leva a crer que mantém um forte vínculo com sua Criança Divina que inova, cria e sonha, mesmo que não tenha consciência disso e nos diga não ser apta para tal.

Figura 2 – Desenhos que evidenciam a presença de aspectos criativos vinculados a polaridade arquetípica da Criança Divina

Além de encontrarmos a Criança Divina em duas entrevistas, sendo mais forte sua presença em Kátia, também nos deparamos nessa pesquisa com seu par complementar: Sísifo. Como já visto no aprofundamento teórico deste trabalho, Sísifo traz a necessidade de um trabalho sistematizado, rotineiro e persistente.

Kátia nos remete a figura de Sísifo, quando traz que se depara com quatro alunos não alfabetizados em sua sala de quarto ano e se empenha em alfabetizá-los em meio a outros que já estão em outro momento da aprendizagem. Tal como Sísifo, a professora com persistência empurra sua pedra, pensa em várias estratégias para lidar com aquela situação e quando a pedra rola montanha abaixo, inicia novamente seu trabalho. Como já visto em Kast (1997) e em capítulos anteriores desta dissertação, embora à primeira vista nos pareça que a situação simplesmente se repetia no mito, tanto a pedra, o caminho, como Sísifo eram modificados.

Tal qual no mito, a professora, os alunos e as estratégias também foram se modificando ao longo do tempo, mesmo que Kátia relate com pesar que não considera seu trabalho muito efetivo no caso daqueles alunos.

No trabalho docente é importante que haja a persistência de Sísifo em empurrar sua pedra, porque muitas vezes não será com uma estratégia única ou em um único momento que todos os alunos serão atingidos e aprenderão um determinado conteúdo, já que os indivíduos possuem formas diferenciadas de aprendizado e realmente é muito difícil pensar em uma única intervenção que atinja a todos os alunos ao mesmo tempo. Assim, a persistência do professor e o trabalho sistematizado e reflexivo sobre as necessidades individuais do alunado se fazem necessários, mesmo dentro da educação coletiva. *“Porque a educação também se faz disso: observar no dia-a-dia e ir entendendo as atitudes do seu aluno, como ele é, o jeito dele. Você precisa de tempo para conseguir entender o seu aluno, para conseguir observar mais o seu aluno”* (Kátia, 27 anos, 3 anos de docência).

Também podemos pensar na figura de Sísifo associada a ciclos que sempre recomeçam, questão muito presente no ambiente escolar e que só surgiu na entrevista de Kátia, quando esta coloca que *“Nunca vai ter um fim, porque educação é isso: você ter sempre pessoas diferentes, vai trocar a faixa etária às vezes. Acho que você estar sempre descobrindo e redescobrando algumas coisas.”*, e no desenho de Camila, que ao expressar aspectos que simbolizem a profissão de professor, traz a lousa, instrumento de trabalho do professor para ela, e a rotina escolar escrita na mesma com as atividades que ocorreriam naquele dia.

7.5 Narciso e Eco na docência

Nessa seção, temos que ter bem claro que Narciso e Eco formam um par arquetípico e como tal, fazem parte da imensidão do inconsciente coletivo. Atualmente, esses termos tornaram-se comuns num sentido pejorativo, principalmente o primeiro, para descrever pessoas ou sociedades que buscam a fama momentânea, a celebridade e o espetáculo dos programas de *reality show*. Falar ou ouvir que alguém é narcisista, com sentido depreciativo, tornou-se rotineiro. Mas temos que nos recordar que essas polaridades estão presentes em

todos nós e que como Byington (2003) nos lembra, o importante é saber o momento de “narcisar” e o de “ecoar”.

Talita, ao relatar um evento que lhe foi significativo, em que um aluno intervém com um colega, repetindo uma frase que a própria professora havia lhe dito em outro momento, expressa seu orgulho e constela seu narcisismo:

Você vive a sua rotina, eu fico fazendo o que eu acredito, quando eu vejo o resultado que, às vezes, é uma fala de uma criança reproduzindo uma coisa que eu disse três semanas atrás eu acho que é a hora que eu me desperto. [...] Espera um pouco, eu acho que eu não sou uma pessoa que está de passagem na vida deles, eu estou fazendo alguma transformação. Eu acho que isso são marcas da minha passagem, da minha atuação, quando eu vejo esse reflexo nisso que eles falam¹⁶, nas ações deles, na forma como eles se tratam (Talita, 28 anos, 3 anos de docência).

A professora se admira com seu próprio reflexo nas ações e palavras de seus alunos, que ecoam a suas próprias palavras. Talita é uma professora que traz de forma acentuada traços narcisistas. Seu orgulho por sua atuação docente sobressai em sua entrevista, ela exalta suas conquistas e relata que se coloca como uma pessoa de referencia para suas turmas, em suas palavras, uma pessoa a quem seus alunos “*podem recorrer em qualquer situação e acaba virando um pouco a heroína*”. Acreditamos que Narciso ajude essa colaboradora a ter um forte envolvimento e senso de responsabilidade por seu trabalho, elemento que também sobressai em sua entrevista e é essencial para que o professor se torne uma autoridade frente seus alunos.

Pelo que podemos apreender em sua entrevista, essa professora também consegue andar de mãos dadas com Eco, uma vez que traz de uma forma tão significativa a importância de dar voz para as crianças, ouvir as angústias, aflições e problemas das crianças a partir do lugar delas e não através dos olhos de adultos, e de tomar uma postura humilde com seus alunos, admitir seus erros e se desculpar com eles. Aparentemente, Talita constela Eco principalmente quando está envolvida no campo arquetípico do Mestre-Aprendiz, já que coloca que tem muito mais dificuldade de tomar uma postura humilde com os adultos do que com as crianças.

Essas polaridades arquetípicas também estiveram presentes nas entrevistas de outras colaboradoras; como, por exemplo, quando Roberta expressa sua preocupação com a Didática, já que considera impensável um professor não se preocupar com a resposta dos

¹⁶ Grifo nosso.

alunos e seu envolvimento com a aula- temos ali traços de Eco sendo constelados. Também podemos identificar essa preocupação quando Camila traz as diferenças existentes entre ser professora de crianças e adolescentes e ser professora universitária, de alunos adultos, já que, por estarem em momentos distintos do desenvolvimento, tem capacidades de concentração e interesses próprios. Quando Camila relata o orgulho que sentiu da turma de meninas em que desenvolveu um bom trabalho, encontramos ali um traço de Narciso. Porém, cabe comentar que “narcisar” não é apenas mostrar orgulho; é partir de si para ocupar o espaço consigo na relação com outros, num espaço em que deveria ser compartilhado.

Vanessa nos chama a atenção pela dificuldade que demonstra de constelar esse último. Relata com frequência em sua entrevista o seu desconforto em estar no centro das atenções.

Professores que querem que seus alunos só ecoem estão transmitindo um jeito de ser e agir no mundo, que é estruturado a partir apenas da repetição do que lhes é transmitido. Retomando o mito de Eco, quando ela passou só a ecoar seu corpo estava definhando. Por outro lado, professores que esperam que seus alunos só narcisem, também estão lhe deixando muito cedo a seus próprios recursos, abrindo mão de uma responsabilidade que lhes é própria. Este tema que será aprofundado a seguir.

7.6 A dificuldade de assumir uma persona adequada

Talita e Sandra em suas entrevistas trouxeram a preocupação do professor desenvolver uma persona adequada ao seu papel profissional. Talita exalta a importância do docente adquirir a capacidade empática de se colocar no lugar de seus alunos, buscando compreender como eles tem seus desejos, frustrações, expectativas, etc. Porém, traz a ressalva de que esse movimento deve ser feito sem o professor “se misturar” com o lugar deles, já que em sala de aula, aluno e professor exercem papeis distintos.

Embora Jung (1928/2004a), como já exposto no início desse trabalho, várias vezes traga uma imagem pejorativa da persona, colocando que ela seria apenas uma máscara pela qual fala a psique coletiva, algo de que autores junguianos como Freitas (1995, 2005, 2009) e Saiani (2003) discordam. Temos que ela é essencial para a vida em sociedade, tornando-se prejudicial para o processo de individuação apenas na medida em que se torna enrijecida e o ego identifica-se com ela, crendo ser apenas um superficial papel social ou, numa dinâmica

oposta, em que se torna tão amorfa, que deixa o ego sem um repertório de “máscaras” adequadas às diferentes situações. Segundo Freitas (2009, p.30) “A persona é a estrutura que tem o compromisso de expressar algo de nossa individualidade num contexto pautado por códigos sociais e por variáveis das outras pessoas”.

Nesta pesquisa, encontramos Vanessa muito aflita com o papel que exerce em sua profissão. A colaboradora apresentou muita dificuldade em assumir a responsabilidade que o ofício de docente carrega.

Eu estou sempre sendo julgada porque eu estou ali na frente, é um lugar de exposição muito grande, é um lugar que você tem o poder de algum jeito e é horrível isso. [...] um foco de olhar que me perturba também na profissão. [...] Eu ouço muitas professoras dizendo: “Meu deus, agora eu sou a adulta da situação, eu não estou mais do outro lado!” Quando você é professora, você tem que lidar com ser adulta muito rápido, porque você vira uma referência de qualquer coisa. [...] Um menino muito inquieto eu preciso enquadrá-lo na sociedade e é importante que aconteça, mas é bizarro também, de algum jeito. (Vanessa, 32 anos, 5 anos de docência)

Para Arendt (2009) a autoridade do professor assenta-se não apenas no conhecimento que ele carrega sobre um determinado conteúdo, mas também sobre o quanto ele assume a responsabilidade por esse mundo e consegue instruir seus alunos no mesmo. Assim, o professor frente à criança acaba se tornando um representante de todo o mundo dos adultos. Dessa maneira, à medida que o professor não consegue desenvolver uma persona adequada a sua profissão, esquivando-se da responsabilidade intrínseca da mesma, sua autoridade em sala de aula também passa a ser questionada.

Freitas (2009) coloca que “nossos papéis sociais ilustram aspectos da persona. Cada profissão tem sua persona, pois a cultura define, em grande medida, o que se espera dela enquanto maneira de ser e de interagir” (p. 30), e além disso, a autora complementa que a persona “manifesta-se nos papéis que desempenhamos na vida, abrangendo também nossas maneiras de fazê-lo” (p. 30). Portanto, embora ela seja um recorte coletivo, também expressa algo do indivíduo, já que cada um fará um recorte próprio e trará elementos individuais na forma como desempenhará o seu papel.

Para Vanessa, nos parece que exercer esse papel profissional, que é um papel distinto de outros que a professora exerce na vida, acaba sendo colocado como equivalente a falsidade. A professora não vê que esse recorte também traz algo de individual e próprio na

forma como ela irá desempenhá-lo, colocando que “[...] *é ruim, as pessoas pensam coisas de você quando você não está inteira, ou está sendo falsa, é uma contradição o tempo todo.*”

Durante a entrevista de Vanessa, temos que a professora não se encontra confortável com o papel de docente, o que não apenas lhe gera angústia, como também acaba sendo muito prejudicial para o campo arquetípico simbólico constelado no processo de ensino aprendizagem. Se o professor não concorda com o papel que exerce, dificilmente seus alunos conseguirão estabelecer um vínculo com o mundo do qual a docente acaba sendo representante.

Figura 3 – Desenho da colaboradora evidenciando o que nos parece uma dificuldade em ocupar o espaço da folha

Chama-nos atenção a produção gráfica dessa professora que ocupa pouco espaço na folha, como se lhe fosse difícil ocupar com maior apropriação e presença o papel a ela reservado, tal como parece ser para ela ocupar o papel de professora. No desenho, ela está representada ajoelhada com uma criança pequena à sua frente. A narrativa que tece sobre o mesmo enfoca apenas a relação de duas pessoas se olhando nos olhos, não expressando nada que diferencie essa relação de professor e aluno de qualquer outra entre duas pessoas, e não remetendo ao mundo ao redor.

Assim, acreditamos que esses elementos expressam uma dificuldade em desenvolver uma persona adequada ao ofício de professor. Vergueiro (2009) diferencia o transitar pelos polos arquetípicos do campo do Mestre-Aprendiz de ter uma persona de professor indiscriminada com a dos alunos.

A construção do saber se dá, aqui, através de uma vivência relacional. Nesta vivência, eu e outro ora se diferenciam, e o processo evolui de uma apreensão dos fatos menos discriminada para uma cada vez mais discriminada. Isto significa que as funções de professor e aluno são distintas, embora eles possam comungar da mesma vivência. (Vergueiro, 2009, p. 208)

7.7 O compromisso com o mundo: a escola como ponte

Eu acho que a escola também é um lugar de se frustrar e tudo bem, de fazer elas entenderem que nem tudo sai como a gente quer e tudo bem. Eu acho que entra toda essa questão atitudinal, mas acho que a função do professor é muito também ajudarem eles a aprenderem conteúdos, matemática, português, seja lá qual for o conteúdo de qual série, que é um pouco convidá-los, trazê-los para esse mundo ao qual eles não pertenciam. Primeiro não pertenciam ao mundo letrado, depois não pertenciam... você está no Ensino Médio, então você não pertencia ao mundo da literatura, então vou estudar literatura, então é chamá-los para um mundo que eles não faziam parte ainda, ou então até faziam um pouco mas de fazer um chamado mais estruturado, pegar o que eles já conheciam e ampliar. (Camila, 30 anos, 3 anos de docência)

A colaboradora Camila, em sua entrevista, traz de forma muito clara a concepção de Arendt (2009) a respeito do trabalho do professor, que como já visto anteriormente neste trabalho, trata-se de instruir a criança para renovar um mundo comum, através de um espaço protegido da luz pública e apresentação dos bens culturais. Camila traz acentuadamente o papel da escola vinculado a um compromisso com o mundo público e não servindo a interesses individuais e privados. Quando ela diz para seu aluno que todos estão na escola por algo maior do que a vontade individual das crianças e que nem sempre todas as atividades serão “legais”, ela está tirando a criança do ambiente privado, lhe transmitindo gradativamente a importância do mundo público.

Sandra vai ao encontro das colocações de Camila, sendo bem objetiva ao colocar que acha “*que o trabalho do professor é promover a aprendizagem da criança e promover essa aprendizagem dentro de uma estrutura de bem estar emocional e social.*”

É interessante que esses objetivos que Camila e Sandra trazem a respeito de suas funções são presentes também quando relembram professoras que lhes foram marcantes enquanto eram alunas. Camila nos diz: “*Isso eu achei fantástico: uma porque me colocou*

nesse mundo letrado e a outra porque falou que não era só o que estava escrito ali, [...] me ensinou a ler nas entrelinhas”.

Os desenhos das colaboradoras também trazem de forma significativa a ideia de compromisso com o mundo, de ampliação de mundo e de levar as crianças da esfera privada para a pública. Algumas vezes essa temática apareceu na produção gráfica da colaboradora, mesmo sem ter sido tão significativa na entrevista, como é o caso de Kátia. Esta professora, embora pouco fale sobre essa questão durante a entrevista, ao falar sobre sua produção relata que:

Eu tentei no meu desenho dar a ideia de ampliação de mundo, aí entra aquela ideia de ampliar o seu olhar para o mundo, para as pessoas, para o que está ao seu redor. E não só o seu olhar, mas ampliar conhecimento, ampliar as formas de si interpretar. E aí que você cria um ser humano criativo, porque ele tem repertório, um repertório rico, ele consegue criar coisas ricas. (Kátia, 27 anos, 3 anos de docência)

Figura 4 – Desenhos das colaboradoras Kátia e Sandra evidenciando a docência como ampliação ou entrada no mundo

No desenho de Sandra temos uma professora levando as crianças da casa, esfera privada, das relações de parentesco e hierárquicas para o mundo, o que cremos ser um símbolo da esfera pública. Jung (1928/2011a) já colocava que acreditava na importância da escola inserir crianças e jovens no mundo, maior que o domínio do lar, já que considerava extremamente prejudicial para o desenvolvimento que estes ficassem envoltos psicologicamente na participação mística familiar. “O adolescente está destinado para o mundo, e não para continuar ser sempre apenas filho de seus pais.” (p.64). Este autor afirma que uma vez que esse processo de saída da esfera do lar em direção ao mundo, mediado pela escola, não ocorra, o jovem sofre uma influência desastrosa e jamais será capaz de assumir responsabilidades individuais. Arendt (2009) também afirma essa função da escola, ao colocar que esta é a instituição que colocamos entre a esfera privada e pública, para que seja possível a transição da primeira para a segunda.

A ponte como um símbolo também foi presente nessa pesquisa, aparecendo em três entrevistas ou desenhos (Camila, Sandra e Roberta).

O simbolismo da ponte, como aquilo que permite passar de uma margem à outra, é um dos mais difundidos universalmente. Essa passagem é a passagem da terra ao céu, do estado humano aos estados supra-humanos, da contingência à imortalidade (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1989, p.729).

Chevalier e Gheerbrant (1989), através do estudo de diversos mitos em que a imagem da ponte aparece, colocam-na associada com frequência a união da esfera do efêmero à esfera da imortalidade. Chama-nos a atenção esse símbolo estar presente nas entrevistas de três colaboradoras ao falarem da escola e da função do professor. A ponte como visto, para essas colaboradoras, é responsável pela passagem do mundo privado para o público. Temos que retomar os escritos de Arendt (2003) a respeito das categorias de atividades humanas. Essa autora, como visto no capítulo “Esclarecendo conceitos” desta dissertação, divide as atividades humanas em três categorias: labor, trabalho e ação. Sendo que esta última se caracteriza por ocorrer entre iguais e para iguais, sem hierarquias, sem um suporte material, com o fim em si mesmo e tendo suas consequências imprevisíveis. A ação só pode ocorrer em meio ao mundo público e tem a política como seu principal exemplo (ARENDT, 2003).

Outra importante característica da ação é que ela é a única das atividades que pode levar os homens a atingir a imortalidade. Há uma distinção entre eternidade e imortalidade na

obra de Arendt. A eternidade, termo muito usado em contextos religiosos, não pressupõe o reconhecimento em meio a um mundo humano e político, por exemplo, podemos dizer que a alma é eterna perante Deus, ou seja, em um patamar divino que independe dos homens, a alma pode continuar. Mas, levando em conta as colocações de Arendt (2003), não poderíamos dizer que algo é imortal independente do mundo dos homens. Assim, a imortalidade surge a partir do ponto que um homem tenha suas ações reconhecidas e narradas em meio a outros homens. Portanto, a imortalidade só pode ser atingida quando de fato agimos na esfera pública. Dessa forma o simbolismo da ponte, que leva as crianças para o mundo público e político é extremamente adequando e carregado de significado.

Chevalier e Gheerbrant (1989) também trazem que nos mitos de diversas culturas, além do simbolismo da passagem, a ponte está frequentemente associada ao caráter perigoso da mesma. A ponte, nas entrevistas e desenhos, apareceu como o elemento que conduz para esfera pública, onde predomina a ação; e aqui temos que relembrar que a ação, além das características já citadas, tem como marca sua imprevisibilidade e irreversibilidade, já que não podemos controlar suas conseqüências e os processos os quais ela desencadeia, pois só pode ocorrer em meio a outros homens, que também são imprevisíveis e, uma vez feita, não é possível desfazê-la. A única solução possível para irreversibilidade da ação é outra ação: o perdão. Já a “solução para o problema da imprevisibilidade, da caótica incerteza do futuro, está contida na capacidade de prometer e cumprir promessas” (ARENDT, 2003, p.248).

Portanto, atravessar a ponte, e vir a compor o mundo público e político, deixar de se comportar e agir, mostrando ao mundo a própria singularidade, consiste em uma atividade perigosa, de se expor em meio a iguais e ter que lidar com a imprevisibilidade e irreversibilidade de nossas ações, mas que se faz necessário para sairmos da efemeridade, vencermos a natureza e dar sentido a própria existência.

7.8 O curador ferido

O simbolismo de Quiron sintetiza tanto a imagem do curador como do ferido. Esse centauro, além de mestre de grandes heróis na mitologia helênica, era um excelente curandeiro, porque trazia inscrita na coxa uma ferida incurável. Ele entendia como ninguém a dor e o sofrimento de seus pacientes, pois ele mesmo padecia de uma.

Este é um dos arquétipos que configuram o campo arquetípico do Mestre-Aprendiz, uma vez que o professor também lida com a própria ferida da ignorância e a partir daí pode instruir seus alunos no conhecimento. O professor também um dia não soube aquilo que hoje está ensinando, um dia precisou ser ensinado também. Aquele que esquece esse momento, cindindo com sua polaridade de ferido, jamais conseguirá compreender a ignorância e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, e dessa forma, jamais irá criar um campo arquetípico simbólico que possibilite que eles constelem no inconsciente seus curadores internos.

Não é importante que os pais nunca cometam erros- isso seria impossível para seres humanos- mas que os reconheçam como erros. Não é a vida que deve ser detida, mas a nossa inconsciência; primeiramente, a do educador, isto é, a própria, pois cada um é educador de seu próximo tanto para o bem como para o mal. Os homens estão, pois, unidos entre si por laços morais, de modo que o condutor encaminha os conduzidos, e os conduzidos tentam o condutor. (JUNG, 1926/2011a, p.90)

Como coloca Jung, o mais importante nessa relação professor-aluno é que o professor consiga constelar seu lado ferido, já que erros irão ocorrer com frequência na docência. Mas, ao tomar consciência de suas limitações e desculpar-se frente o alunado, num ato de humildade, contribui para que os alunos consigam também lidar com as próprias feridas e dificuldades, simbolicamente, esse ato estimula que seus alunos compreendam que mesmo seus mestres não estão livres de equívocos, e uma vez que eles não são perfeitos, os alunos conseguem constelar também a polaridade curadora, ativando o professor interno que cada um carrega e avancem no processo de aprendizagem.

Porém, o professor não deve se manter estático na polaridade de ferido, pois não apenas lhe gera angústia, como também influencia negativamente no desenvolvimento de uma persona adequada a sua profissão, como ocorre com Vanessa e visto anteriormente nesse trabalho, que coloca que tem “*uma culpa enorme de estar errando, de estar fazendo besteira, de ter uma responsabilidade grande com a...*”. Assim, o professor que apenas é ferido dificilmente conseguirá assumir esse papel social de mestre, deixando para seus alunos uma responsabilidade que eles não deveriam e ainda não estão preparados para exercer, o que talvez apenas aumente a ferida dessa professora, gerando-lhe mais culpa.

Acreditamos que em uma das professoras entrevistadas, Sandra, Quíron estava constelado de forma tão numinosa que a levou a cursar a faculdade de enfermagem no início da carreira, tendo desistido do curso e logo em seguida, começado a dedicar-se ao magistério.

O confronto com as próprias limitações enquanto professor e se deparar com os próprios erros, a polaridade do ferido, juntamente com a ideia de que se é capaz de, mesmo dentro dessas incompletudes, educar o alunado e se responsabilizar pela sua atuação docente, aparece de forma significativa em três entrevistas: Talita, Kátia e Sandra.

Talita relata o valor que dá em mostrar a seus alunos que não é perfeita, que é humana e logo, comete erros, mas considera que o importante, tal como coloca Jung (1926/2011a), é ter humildade para tomar consciência dos mesmos e desculpar-se. Esta professora também traz que *“muitas vezes a gente se pega se vendo nas ações deles, e muitas vezes nas intervenções, intervindo com a gente mesmo, com as nossas próprias questões.”* Assim, Talita nos mostra que mantém um eixo firme com sua polaridade aprendiz; consegue perceber suas angústias, suas aflições, infantilidades, erros e “não saberes” que suas crianças apresentam em si mesma, provavelmente, intervindo de uma forma mais adequada, pois acaba por não colocar seus alunos como únicos nesse campo arquetípico simbólico sendo aprendizes, já que essa polaridade também está viva nela.

Kátia nos mostra sua frustração ao colocar que não conseguia ajudar seu aluno que não estava alfabetizado ainda em uma turma de quarto ano, mas não ficou apenas nessa polaridade de ferido e buscou soluções, dentro das limitações do contexto em que ela e o aluno estavam inseridos, para alfabetizá-lo. A culpa também estava presente quando ela gritava com seus alunos em classe. Essa professora relata que se sentia, em suas palavras, “uma megera” e que ia pra casa triste sempre que isso ocorria. Porém, restabelece seu lado curador ao trazer que um dia se deu conta que mesmo assim, seus alunos a adoravam, pois as crianças percebiam que apesar de seus gritos esporádicos, que tanto a chateavam, havia uma preocupação sincera com eles.

Sandra, por sua vez, relata como a profissão de professora a fez repensar feridas passadas e rever a própria infância, tema que será aprofundado a seguir neste trabalho. Para a professora, constelar o arquétipo que embasa a figura de Quíron, com suas polaridades complementares, contribuiu para ressignificar sua própria história e até mesmo avançar no árduo processo de individuação. Ela narra que sua carreira lhe propiciou lidar com feridas antigas passadas na infância, enquanto buscava cuidar da infância a qual ela era exposta novamente, agora no papel de professora.

[...] eu acho que de alguma forma eu consegui resgatar e me fazer melhorar as minhas próprias questões com a minha própria infância. Eu acho que em primeiro lugar, essa mudança de entrar em contato com crianças me fez ir trabalhando a

minha infância, numa conexão direta, eu cuidava daquela infância e repensava a minha¹⁷ (Sandra, 58 anos, 38 anos de docência).

7.9 O processo de Individuação

Essa seção será dedicada a discutir como o processo de individuação proposto por Jung como “o processo de formação e particularização do ser individual” (1925/1991, p.426), e portanto, um processo de diferenciação tanto no âmbito consciente como inconsciente, que vai se refletir na participação no mundo, ao mesmo tempo em que ocorre a apropriação de elementos rejeitados pelo ego presentes na sombra e a flexibilização da persona, esteve presente ao longo das entrevistas das professoras polivalentes. Assim, iremos analisar como a profissão dessas colaboradoras influenciou em seus processos de expansão da consciência, e em seus caminhos rumo a realização dos potenciais presentes no Self.

7.9.1 A resistência inicial

Cinco das seis professoras entrevistadas relataram um caminho tortuoso até chegarem de fato a aceitarem a escolha pela profissão de professora polivalente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Talita trouxe que não se via atuando dentro da escola, já que se interessava por outros espaços educativos e que só mudou seu estereótipo sobre a mesma após ter vivenciado um estágio em Ensino Formal com uma metodologia com a qual se identificou. Camila relata que durante o seu curso do Ensino Médio na modalidade Magistério se desiludiu com a profissão, por se deparar com as limitações do cotidiano escolar, o que a fez desistir de lecionar para as séries iniciais e cursar psicologia. Também relata que só após anos de psicoterapia aceitou sua paixão pela Educação e pode perceber que sua hesitação partia de uma busca por querer uma profissão socialmente valorizada, com maiores salários e uma carreira mais definida. Roberta colocou que no início de sua carreira, tal como Talita, não se via atuando na escola, mas

¹⁷ Grifo nosso.

dedicando-se à área acadêmica, como professora e pesquisadora universitária. Visão que se modificou após a professora ter ingressado em um curso de mestrado e tê-lo abandonado.

Vanessa, antes do curso de Pedagogia, iniciou um curso técnico na área têxtil e chegou a prestar vestibular para carreira de bióloga, não tendo sido aprovada. A professora também relatou com pesar sua saída por questões financeiras de um projeto de educação em comunidades quilombolas. Sandra abandonou o curso de Enfermagem e logo após começou a trabalhar em uma escola de Educação Infantil, porém não quis na época ingressar na Pedagogia. Ela trouxe que tinha um estereótipo do professor polivalente como um profissional que não teria uma formação específica, assim, acreditava que nos cursos de formação, os futuros professores aprendiam atividades banais, tais como recortar cartolina e fazer cartazes. Essa última postergou seu ingresso no curso de Pedagogia até o momento em que para continuar exercendo a profissão, legalmente, tornou-se necessário a graduação e expressou seu pesar por ter demorado tanto tempo em aceitar sua escolha, o que a levou a fazer um curso de má qualidade com práticas retrógradas, por ser o único que ela pode conciliar com a rotina profissional e familiar da época.

E quando você faz uma faculdade ruim, a prática confirma sua teoria porque o que vinha de informação só confirmava o porquê de eu não querer fazer Pedagogia. Era tudo muito ruim e eu falava: Nossa! Eu tinha razão! Claro que tinha uma aula ou outra que até valia a pena, mas em geral estava tudo muito defasado. Um dia a gente teve que aprender a fazer giz com água e açúcar pra escrever na lousa para quando você quiser deixar escrito para o dia seguinte porque só apagava com não sei lá o quê. (risos) [...] Realmente, eu quase tive que aprender a recortar cartolina. Foi pior, eu aprendi a fazer giz durar na lousa (Sandra, 58 anos, 38 anos de docência).

Em seu artigo “A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais”, Rabelo (2010) debate a questão do estatuto social e financeiro da profissão docente no Brasil e em Portugal. Nesse trabalho a autora lança luz sobre alguns dados históricos da profissão de professor de Ensino Fundamental, dentre eles temos o discurso do governador do Piauí, que ao reabrir a Escola Normal, em 1910, diz que as mulheres são preferidas para desempenhar a profissão de professora, já que além de terem vocação para socializar as crianças, são mais resignadas e fáceis de contentar, tendo em vista os baixos vencimentos que o Estado oferecia, além de normalmente serem assistidas pelo

marido, irmão ou pai. Louro¹⁸ (1989 apud RABELO, 2010) coloca que o fato de serem as mulheres a ocuparem a grande maioria dos postos de trabalho nessa profissão acaba justificando os baixos salários, pois segundo o autor, usualmente não são o único e nem o principal componente do orçamento familiar. Além de uma visão sexista e preconceituosa em relação ao lugar social ocupado pela mulher, temos em evidência a baixa remuneração oferecida para essa profissão.

Rabelo baseado em dados fornecidos pela Organização Internacional do Trabalho constata que em 2001, a média dos vencimentos dos professores polivalentes no Brasil era muito próxima das profissões para as quais são necessárias habilitações acadêmicas muito menores, recebendo menos que pedreiros, vendedores e carteiros, e muito menos da metade do que recebiam profissionais que também tinham a exigência de ensino superior, como químicos, psicólogos, enfermeiros, etc. A autora coloca que um dos motivos para o pouco prestígio da profissão docente é os baixos salários oferecidos, já que em nossa sociedade de consumo, o valor dado socialmente está normalmente atrelado ao retorno financeiro. Mas ressalta que, ainda hoje nas camadas de baixo poder aquisitivo, que ainda percebem a educação como única possibilidade de ascensão social, a profissão de professor é vista com prestígio, além de considerarem que a docência é uma das melhores possibilidades profissionais às quais tem acesso. Nessas camadas, o indivíduo da família que exerce o ofício de professor acaba ganhando mais do que os demais membros, e normalmente, é o único a ter completado o ensino superior.

Assim, temos que as preocupações de Camila quanto ao prestígio e retorno financeiro da profissão não eram infundadas, o que segundo a colaboradora teria influenciado sua resistência inicial à escolha pela docência. Possivelmente, isso também influenciou em algum grau a dificuldade das demais colaboradoras dessa pesquisa em optarem e assumirem de fato a escolha pela profissão de professoras polivalentes, optando inicialmente por ofícios com mais status social, tal como o caso de Roberta que pensava em ser professora universitária e pesquisadora. Tendo em consideração que o governador de um dos estados brasileiros, no início do século XX, como no caso relatado por Rabelo (2010), afirmou que essa é uma profissão que só caberia as mulheres, pois elas contentam-se com baixos salários, ou o caso relatado pela professora Sandra em sua entrevista que relembrou que um político paulista fez a famigerada afirmação de que as professoras não receberiam baixos salários, mas sim, seriam apenas mal casadas, conseguimos compreender como o desprestígio social e o baixo retorno

¹⁸ LOURO, G. L. magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

financeiro poderiam ter influenciado a dificuldade das colaboradoras em optarem pela docência nas séries iniciais.

Como visto no artigo de Rabelo (2010), nas entrevistas de Sandra, Camila, Vanessa e Roberta e na seção “A presença de *Senex*” deste trabalho, a ideia de vocação para a profissão docente acabou sendo apropriada de forma perversa, passando a justificar o baixo retorno financeiro oferecido pelos empregadores. Além disso, não queremos trazer a ideia de predestinação para exercer esse ofício, de forma alguma será nossa intenção. Mas, ao analisarmos as entrevistas das colaboradoras de uma forma dialética entre o fenômeno estudado e a apreensão simbólica da pesquisadora, o que o nosso método de pesquisa, proposto por Penna (2005, 2009) nos possibilita, parece-nos que as professoras desde muito cedo já se sentiam confortáveis ou interessadas pelo campo arquetípico que a docência constela e a trajetória até a assumir verdadeiramente a profissão acabou sendo parte do processo de individuação, como um caminho para a realização do Self e ampliação da consciência, como uma jornada rumo ao que tinham de singular em estado germinal.

Acreditamos que a maioria das professoras entrevistadas nessa pesquisa já se encaminhava para o ofício docente ainda enquanto alunas, mesmo tendo tido certa resistência em assumir essa escolha em sua trajetória de vida. Sandra diz que foi procurar um emprego de enfermeira em uma escola e apesar de ver com certa depreciação a função docente no início de sua carreira, o que a fez postergar o curso de pedagogia, acabou aceitando a vaga de professora de Educação Infantil que a escola lhe ofereceu. Camila e Roberta trazem que sempre foram boas alunas e a primeira coloca que talvez por isso gostasse tanto de ensinar. Talita coloca que tinha um vínculo afetivo com o ambiente escolar e com as pessoas que o compunham. Kátia nos conta sobre uma professora a quem ela se apegou profundamente, que acolhia os alunos como mãe. Vanessa nos traz de forma muito viva durante sua entrevista a figura de seu pai, provavelmente a pessoa com quem pela primeira vez estabeleceu uma relação de ensino e aprendizagem, além de seu grande interesse por aprender e estudar.

As entrevistas nos levam a crer que haja uma tendência das professoras polivalentes a terem sido boas alunas e pessoas que vivenciaram a escola com um forte vínculo afetivo com o ambiente ou com alguma professora específica. Talvez Roberta e Vanessa destoem das demais, já que a primeira trouxe várias experiências negativas e a segunda só trouxe experiências em séries mais avançadas, como durante o Ensino Técnico. Mas, mesmo considerando essas duas professoras, nos parece que há uma aproximação e um interesse desde cedo pelo campo arquetípico do Mestre-Aprendiz, mesmo que não seja por todas as polaridades arquetípicas complementares envolvidas nesse campo, e que os impasses até

chegarem a aceitar essa opção profissional acabou fazendo parte do próprio processo de desenvolvimento pessoal e de autoconhecimento do grupo de colaboradoras.

Mas com certeza tem um peso enorme para mim ser professora, eu acho que cada vez mais eu vejo meu prazer, minha felicidade em ser professora. Com certeza marcou muito, porque se eu fizesse outra coisa eu não teria tanto orgulho, tanta felicidade de falar, de conversar, de pensar sobre. Não só de ser professora, mas de trabalhar com educação. Educação é algo que mexe muito comigo, que me move, então com certeza tem um peso enorme (Camila, 30 anos, 3 anos de docência).

Temos que lembrar que todas as professoras entrevistadas nessa pesquisa são pessoas que em algum grau se sentiam realizadas e satisfeitas com a profissão escolhida e colocam que a profissão ocupa ou ocupou um papel de destaque na própria vida. Tal como Camila, a fala de Vanessa quando perguntada sobre o papel da docência em sua trajetória também chama-nos atenção pela intensidade e energia psíquica imbuída, parecendo-nos que se trata de um símbolo para a colaboradora.

Ser professora é minha vida, eu acho que tenho outras coisas na vida, mas é onde eu coloco toda a minha energia, toda a minha inspiração, toda minha vontade de estar viva. [...]. Foi o lugar que eu me encontrei, eu demorei muito, como todo mundo demora muito para se encontrar, mas foi o lugar que eu falei: “Nossa, estou confortável aqui, aqui é legal!” (Vanessa, 32 anos, 5 anos de docência).

7.9.2 O confronto com sua infância e sua sombra

“É importante para a meta de individuação, isto é da realização do Si-mesmo, que o indivíduo aprenda a distinguir entre o que parece ser para si mesmo e o que é para os outros.” (JUNG, 1928/2004a, p. 71) Portanto, que gradativamente tome consciência sobre quem de fato é, mesmo com as expectativas sociais a quais todos nós somos sujeitos, ou seja, se aproprie de suas características, seus interesses e vontades genuínas, sua história de vida e até de seus aspectos não quistos pelo ego.

Através da análise das entrevistas, levantamos a hipótese de que talvez a profissão docente seja tão significativa no processo de individuação das professoras entrevistadas pelo

fato de o convívio com os alunos possibilitar que as docentes entrem em contato com os próprios conteúdos sombrios e os elaborem. Por exemplo, temos a professora Talita que conta que

A gente percebe as nossas características atuando, acho que a sala de aula, o atuar como professor possibilita isso, esse se revelar¹⁹, se ver, você se vendo consegue se repensar se refletir sobre suas características pessoais, inclusive. Por que aquilo me pega tanto? O que isso está querendo me dizer? Eu acho que são sobre essas transformações que eu estou falando, de você se auto conhecer, porque não tem como você fingir em sala de aula ser alguém, você pode até tentar vestir uma carapuça de professor, mas as crianças te tiram do lugar, elas mexem com você. (Talita, 28 anos, 3 anos de docência)

Chama-nos atenção o uso do termo revelar pela professora entrevistada. Seu uso não nos parece aleatório, já que pressupõe mostrar algo que estava escondido, longe da luz, portanto, na sombra considerando o paradigma da Psicologia Analítica. Quando perguntada sobre o porquê das crianças serem capazes de revelar suas características pessoais, Talita coloca que isso ocorre pelo fato de ainda serem inconsequentes quanto aos seus atos e palavras, assim, ainda não possuem a polidez social, falando o que pensam de forma autêntica e espontânea. Vanessa também coloca que as crianças “*mexem com você o tempo inteiro*” e que a “*sala de aula é um espaço em que você não consegue ser outra coisa senão você mesma, e aí você tem que lidar com isso, com seu jeito, com tudo isso e às vezes você não é perfeita ou boa o bastante*”.

Para essas professoras, o exercício da profissão docente nas séries iniciais, conseqüentemente, o convívio com as crianças acaba sendo um momento em que ocorre o confronto com os conteúdos presentes na sombra, já que elas, segundo as colaboradoras, acabam revelando aspectos, sejam socialmente positivos ou negativos, não apenas através de seus discursos, mas também através de suas características pessoais, que possibilitam que as professoras se reconheçam nas mesmas. Porém, o avanço no processo de individuação só ocorre quando as professoras estão abertas para que esses conteúdos sombrios sejam conscientizados e integrados na consciência; caso contrário, as professoras poderiam cada vez mais negar esses conteúdos emergentes dessa relação com seus alunos, como se só as crianças os possuíssem, rejeitando-os e desenvolvendo aversão, até mesmo ódio para com o alunado, por lhe mostrarem o que buscam, inconscientemente, negarem em si mesmas.

¹⁹ Grifo nosso.

Talita parece mais confortável com essa dinâmica relacional, enquanto Vanessa ainda mostra certo incomodo pela exposição e pelo confronto com tais aspectos. Temos que lembrar que esse processo é árduo e muitas vezes dolorido, porém, é um chamado do próprio Self.

Vilhena (2009) coloca que “para dar vazão e expressar as características individuais, é necessária a experiência da troca afetiva com outro ser humano, a vivência do relacionamento e da aprendizagem (p.33), conseqüentemente o avanço no processo de particularização do ser só ocorre por meio do contato com outros seres humanos significativos, no caso das professoras entrevistadas, seus alunos.

Durante as entrevistas também encontramos falas de professoras que faziam menção ao ofício docente como uma oportunidade para rever a própria história, especialmente a própria infância e a criança interior. Como se o campo arquetípico constelado na docência e o transitar pelas polaridades que nele emergem propiciasse a elaboração de impasses pessoais que surgiram enquanto vivenciavam mais ativamente esse campo como alunas. Assim, é possível compreender como o ser professora ocupa um papel tão significativo no processo de individuação das colaboradoras entrevistadas, uma vez que resgata a criança interior, a Criança Divina, e novamente a enche de energia psíquica, possibilitando que ressignifiquem a própria infância.

A criança interior é a portadora das nossas histórias pessoais, o veículo das nossas recordações da criança do passado, tanto a de verdade como a idealizada. [...]. É a alma, nossa dimensão que vivência ao longo de todos os ciclos da vida. É o sofredor. E é o portador da renovação pelo renascimento, aparecendo em nossa vida sempre que nos desapareçamos e abrimos às mudanças (ABRAMS, 1997, p.14).

Podemos ver esse movimento de encontro com a criança interior em Sandra, quando está coloca que cuidava da infância de seus alunos, enquanto repensava as questões com a sua própria. Vanessa coloca que a docência é um lugar em que pode retomar a própria história, pensar em como foi cuidada e em como suas características pessoais foram sendo constituídas, uma vez que ao observar como seus alunos crescem e se relacionam com seus pares e seus pais, pode rever como esse processo se deu consigo mesma. Talita também nos traz esse encontro em sua entrevista quando retoma aspectos de sua infância para compreender porque determinadas atitudes das crianças a incomodam tanto.

7.10 A questão do diferente

Nessa seção pretendo abordar a questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular, a partir das entrevistas das professoras colaboradoras. Acreditamos que esse tema é por demais complexo para ser discutido brevemente nesta dissertação, porém, por ter aparecido de forma significativa na pesquisa, considerando nossa apreensão simbólica das entrevistas, iremos analisá-lo, mas ateremo-nos na forma como as professoras foram tocadas pelo tema e por suas possíveis implicações. Duas colaboradoras abordaram essa questão: Camila e Sandra.

Camila aponta que em uma das escolas em que trabalhou não era aberto um espaço para que seus profissionais pudessem falar a respeito das dificuldades enfrentadas no cotidiano com essas crianças, assim, não era dado ao professor um espaço de reflexão da própria experiência, como se não lhe fosse autorizado ter dificuldades em lidar com crianças que tinham necessidades diferenciadas, o que nos parece que não apenas prejudicava a atuação profissional dessa professora, como gerava-lhe grande sofrimento. Camila nos conta que durante os anos em que esteve nessa escola, enfrentou, em suas próprias palavras, “*vários ‘perrengues’ nesses casos de inclusão*”²⁰, que só não “*apanhou de aluno*”. Parece-nos que a escola em que atuava não legitimava as dificuldades enfrentadas por seus profissionais e tampouco oferecia-lhes um espaço de reflexão, em que intervenções pudessem ser pensadas de forma coletiva.

Ligia do Amaral (1995) defende que há diferenças que são significativas e que de forma alguma isso implica em uma exclusão social, mas são diferenças que possuem uma especificidade e que deveriam ser pensadas nessas especificidades. Acreditamos que ao negar a relevância dessas diferenças, a exclusão do indivíduo se torna mais fácil de ser exercida, quase legitimada, já que as dificuldades provenientes da deficiência passam a ser tomadas como as dificuldades enfrentadas por todos e a responsabilidade da exclusão recai assim, sobre o próprio indivíduo.

Tal postura da escola em que Camila trabalhava nos levar a pensar nas colocações de Arendt (2009) sobre a autoridade da escola e do próprio professor, que seria baseada na consciência do papel social que estes personagens ocupam e na responsabilidade que estes

²⁰ “Caso de inclusão” é como é comumente chamada a criança com necessidades educativas especiais em diversas escolas privadas. Aqui já vemos um preconceito implícito, em que a criança é despersonalizada e reduzida à deficiência que porta, perde sua especificidade e se torna um “caso de inclusão”.

assumem por este mundo. A escola ao simplesmente aceitar a matrícula²¹ das crianças com necessidades educativas especiais, mas não se empenhar em oferecer as condições, tanto no que se refere ao espaço físico como na formação de seus profissionais, para que essas crianças sejam de fato incluídas, acaba por se esquivar, desresponsabilizando-se.

Ao centrarmos nosso foco no sofrimento psíquico que essa situação gerou para Camila, acreditamos que sua experiência verdadeira e autêntica com essas crianças com necessidades educativas especiais não foi acolhida pela instituição em que trabalhava, sendo imposta a essa professora apenas a polaridade de mestre, daquela que deveria saber como proceder em todas as situações e que teria todas as respostas, assim lhe era negado a possibilidade de ter dúvidas, incertezas, sofrimentos e angustias, o que lhe gerava mais sofrimento, uma vez que frente a instituição, Camila não podia transitar criativamente pelo campo simbólico do Mestre-Aprendiz.

Por outro lado, Sandra aborda de forma positiva para o seu próprio crescimento como professora a inclusão dessas crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de educação.

Foi essa mudança legislativa obrigando as escolas a aceitar crianças com questões tanto emocionais quanto físicas. Eu achava que era super difícil, que era um baíta desafio e é. Mas trabalhar com crianças com necessidades diferenciadas me fez enxergar todas as crianças de uma forma muito diferente: Você percebe que as crianças não são tão diferenciadas assim e que todo mundo tem muitas necessidades (Sandra, 58 anos, 38 anos de docência).

De forma alguma nos parece que Sandra nega as diferenças significativas apontadas por Amaral (1995), mas apenas ressalta que sua experiência com esses alunos a fez desconstruir estereótipos e sair de uma visão polarizada entre crianças tidas como “normais” e de “inclusão”, passando a olhá-las como crianças com suas especificidades.

Aqui iremos nos permitir narrar um episódio vivenciado pela pesquisadora por acreditar que ele ilustra o que a professora Sandra colocou em sua entrevista e contribuirá para a compreensão tanto do ponto de vista pelo qual a pesquisadora compreendeu a fala de Sandra, como das próprias colocações dessa professora. Para tal, narraremos esse episódio em primeira pessoa do singular.

²¹A lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece que constitui crime passível de reclusão de um a quatro anos a recusa dos estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado em aceitarem a matrícula de crianças com necessidades educativas especiais por motivos derivados da deficiência que portam.

Tive a oportunidade de ser auxiliar de classe de uma turma de terceiro ano no Ensino Fundamental I, em que dentre os alunos estava uma criança com deficiência visual (só conseguia enxergar objetos que estivessem próximos e de frente) e traços que pareciam de natureza psicótica. Irei chamá-lo neste trabalho de Pedro. Um dia foi solicitado à turma que cada um fizesse um desenho de si próprio. Pedro desenhou um menino e coloriu sua produção de azul.

Dentre os alunos considerados “normais” estava um menino muito carinhoso e sonhador, que tinha ciúmes da atenção dispensada pelas professoras ao Pedro. Esse aluno ao ver o desenho do menino azul, também decidiu pintar o seu próprio desenho de uma cor diferente e optou pelo roxo. Eu lhe perguntei com certo espanto: “Você se pintou de roxo?” e ele respondeu orgulhoso: “Sim, ficou legal, né?!”

Assim, o aluno considerado de “inclusão” se representou de azul e o considerado “normal”, provavelmente por ciúmes do primeiro, se representou de roxo, enquanto o resto da sala usou tonalidades mais próximas da verossimilhança.

Assim, podemos compreender um pouco melhor o ponto de vista de Sandra ao colocar que as crianças consideradas com necessidades educativas especiais não são tão diferentes assim, mesmo tendo diferenças significativas e que todas as crianças têm muitas necessidades de várias ordens.

8 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Escolhemos para embasar este trabalho dois autores com pensamentos próprios: Carl G. Jung e Hannah Arendt. Entendemos que tal escolha por si só já foi um risco, já que são autores que partem de áreas diferentes; o primeiro da Psiquiatria e Psicologia Analítica, a segunda da Filosofia e das Ciências Sociais, e que desenvolveram pensamentos distintos e em contextos diferentes. Porém, acreditamos que embora tenham pontos de partidas diferentes, esses autores puderam dialogar nesta dissertação enquanto críticos da modernidade e pensadores da educação, uma vez que mesmo não tendo buscado se especializar nessa área, trouxeram contribuições pertinentes que consideramos que precisariam serem mais valorizadas, estudadas e difundidas.

É importante ressaltar, mais uma vez, que esta é uma tentativa de aproximação que fizemos entre eles, apenas uma tentativa. Empenhamo-nos com afincos para evitar simplificações levianas e sincretismos reducionistas; além disso, aceitamos a limitação de que no estudo de nosso campo de pesquisa, nem todos os aspectos puderam ser pensados a partir dos dois autores. O primeiro esteve mais presente quando discutimos os aspectos arquetípicos envolvidos no campo da docência e as suas implicações subjetivas; já o pensamento da segunda foi mais significativo ao analisarmos como o professor pensa o seu papel na educação e sua relação com a sociedade e o mundo público. cremos que correr o risco foi válido por ter nos possibilitado analisar nosso tema de forma mais abrangente.

Tendo esses dois autores como escopo teórico, buscamos ampliar a compreensão de como a docência está sendo experienciada atualmente pelo professor polivalente, e para tal, analisamos entrevistas e desenhos sobre a profissão docente.

Temos que lembrar que as considerações feitas nesta pesquisa têm um recorte específico: partem das entrevistas de seis professoras polivalentes, todas do gênero feminino, que lecionam em sua maioria em escolas de elite na cidade de São Paulo e arredores, cinco das seis entrevistadas, e formaram-se em universidades públicas das mais conceituadas na área de educação, novamente, cinco das seis entrevistadas. Assim, não podemos fazer generalizações rasas quanto às colocações feitas aqui, inclusive sabemos que a amostra das colaboradoras tem características muito distintas da grande maioria dos professores polivalentes brasileiros, que se formaram em cursos de graduação deficientes e de curta duração e trabalham na rede pública ou em escolas particulares precárias. Mas cremos que

esta pesquisa nos deu indícios de alguns aspectos presentes atualmente na vivência da profissão docente nas séries iniciais do Fundamental I e mostra reflexões pertinentes ao tema.

De partida, não encontramos professores do gênero masculino para convidar a participar da pesquisa, o que nos mostra um viés sexista ainda fortemente presente nessa área. Outra dificuldade foi encontrarmos colaboradoras que atuassem na rede pública e estivessem dispostas a participar. Levantamos a hipótese, baseada em fala de uma das professoras que recusaram participar, que seria consequência da insatisfação com a profissão ou com as condições de trabalho. Assim, tivemos que alterar nossas pretensões iniciais de ter um grupo de colaboradores composto igualmente por profissionais que atuassem em escolas privadas e públicas e em que cada um desses segmentos constasse um participante do gênero masculino. As colaboradoras acabaram sendo todas do gênero feminino e apenas uma atuava na rede pública.

Realizamos seis entrevistas sobre questões que abordavam como as professoras compreendiam e vivenciavam a própria profissão. No final das entrevistas solicitamos a elaboração de um desenho sobre algum aspecto da profissão de professor. O processo de seleção das colaboradoras e de realização das entrevistas está melhor descrito no capítulo sobre o método deste trabalho.

Adotamos um movimento de circum-ambulação sobre o material coletado e nosso método foi inspirado pelo processamento simbólico arquetípico proposto por Penna (2005, 2009). Portanto, não propomos verdades últimas nesta pesquisa, mas sim, consideramos a relação dialética que foi estabelecida entre a subjetividade da pesquisadora e o campo estudado, em que ambos se influenciaram. Tendo isso em conta, propusemos categorias de análise para guiar nossa apreensão do fenômeno. Queremos deixar claro novamente que essas categorias propostas no capítulo “Análise das Entrevistas e Produções Gráficas” ocorreram para ajudar o leitor a apreender os aspectos que consideramos significativos que emergiram dos dados, a partir da apreensão simbólica e das funções da consciência da pesquisadora, mas é necessário ter em mente que, por tratar-se de um campo simbólico, os elementos que foram abordados nas categorias de análise se entrelaçam e mutuamente se influenciam.

No material coletado encontramos professoras que apontam a necessidade de tomar a docência nas séries iniciais como uma profissão de fato. Uma professora critica a falta de reflexão e avaliação do próprio trabalho por seus pares, além da falta de articulação do trabalho com as teorias desenvolvidas na área, como se essas professoras, embora tenham uma formação acadêmica, acabassem atuando baseadas apenas no empirismo. Já a crítica de outra colaboradora reside na crença de que o professor polivalente atuaria unicamente movido

pelo afeto às crianças, como se só o afeto fosse o suficiente para uma boa prática profissional. Acreditamos que essa necessidade de profissionalização esteja intimamente ligada à questão da persona do professor em nossa época.

Nossa pesquisa nos deu indícios de que a professora polivalente vem enfrentando uma dificuldade em desenvolver uma persona profissional criativa e adequada. Parece-nos que isso é consequência de diversos fatores, tais como históricos, em que essa profissão acabou se constituindo como socialmente desprestigiada, com baixos salários em relação às demais profissões que exigem o mesmo nível de escolaridade, considerada uma profissão exclusivamente feminina, e até mesmo vista socialmente como um passatempo ou uma atividade de lazer (RABELO, 2010); fatores sociais, em que a crise da educação tal como aponta Arendt (2009), como sendo uma expressão da crise da própria modernidade, acaba por distorcer a função da escola e do professor, e por questões subjetivas emergentes no campo arquetípico simbólico. Esses fatores não se encontram isolados, mas sim, se influenciam e se determinam de uma forma dialética, por vezes, como visto nesta pesquisa, tornando árdua a construção desse papel social.

Embora essa dificuldade possa ser vista de forma bem significativa em uma das colaboradoras; que mesmo tendo a docência como um elemento central de sua vida, sentia-se angustiada com o papel de responsabilidade e autoridade que a profissão docente exige, tendo dificuldade em vivenciar a polaridade do mestre; ela também se manifestou em outras colaboradoras.

O professor é o profissional responsável por introduzir a criança no mundo anterior a ela, romper com a participação mística da criança com a família e conduzi-la a um mundo maior que a esfera do lar. Cabe a ele apresentar o conhecimento acumulado de forma sistematizada e desenvolver no aluno um vínculo com o mundo público, para que possa vir a ocupá-lo e renová-lo no futuro. Assim, acreditamos que o desprestígio pelo conhecimento, de forma explícita ou implícita, nas falas de algumas professoras entrevistadas também seja uma expressão da dificuldade em desenvolver uma persona profissional adequada e criativa.

Um professor que não tem o conhecimento como um valor acaba por não acreditar na importância da sua atuação, e dificilmente virá a ser uma autoridade frente a sua turma ou conseguirá desenvolver em seus alunos tal apreço, já que ele mesmo não o tem. Torna-se problemático o professor não valorizar o conhecimento ou sua transmissão, pois ele é justamente o representante do mundo dos adultos e do mundo antigo frente a seus alunos (ARENDT, 2009). Não que deva haver uma defesa de que o conhecimento permaneça estático e imutável, mas para que haja criação e renovação é necessário que antes a criança

possa ter oportunidade de conhecer e se vincular ao que existe; caso contrário, esse conhecimento seria simplesmente perdido no tempo com o passar das gerações. Portanto, temos a escola com a dupla responsabilidade: a de proteger a criança que ainda está se desenvolvendo do mundo público e da natureza, e a de preservar o mundo das gerações que estão vindo e ainda não o conhecem.

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (Arendt, 2009, p.235).

Uma das professoras entrevistadas exemplifica bem essa necessidade ao colocar que *“se ninguém ensinar uma criança a escrever e ler, como ela vai conseguir? Dificilmente, todas elas seriam autodidatas a ponto de já que eu me interesse por isso, eu vou atrás disso, e mesmo se fossem, é um caminho maior”*. Como visto na análise dos dados, parece-nos que a dificuldade em desenvolver uma persona adequada de professor está associada à falta da constelação criativa da polaridade arquetípica de *Senex*, tanto no âmbito subjetivo como no interior de nossa sociedade atualmente.

Assim, vemos algumas professoras que se preocupam demasiadamente em desenvolver as questões afetivas e psicológicas de seus alunos, algo mais próximo do que Jung chamou de ensino individual, mas abrindo mão de seu papel na transmissão do conhecimento e introdução dessas crianças no mundo. Em suas falas, a preocupação com o desenvolvimento afetivo da criança se faz presente, mas parece-nos que fica em segundo plano considerar se ela sairá da escola sabendo ler ou contar. O próprio Jung critica essa postura:

Em hipótese alguma, pode a individuação ser o único objetivo da educação psicológica. Antes de tomá-la como objetivo, é preciso que tenha sido alcançada a finalidade educativa de adaptação ao mínimo necessário de normas coletivas: a planta que deve atingir o máximo desenvolvimento de sua natureza específica deve, em primeiro lugar, poder crescer no chão em que foi plantada (JUNG, 1925/1991, p. 427).

Jung neste momento ainda traz o conceito de individuação associado apenas a segunda metade da vida, o que foi discordado por diversos autores pós-junguianos, tais como Vilhena (2009), já citada no início deste trabalho.

Acreditamos que a educação individual possa sim, ocorrer juntamente com a coletiva, mas a escola não pode abrir mão do papel que lhe é próprio. Essa emancipação do papel do professor do conteúdo a ser ensinado, como se o professor polivalente pudesse ensinar qualquer coisa, já que sua formação é no ensino e não no conteúdo ministrado, já foi apontada por Arendt (2009) como um dos pressupostos que desencadearam a crise educacional no contexto americano.

Por outro lado, algumas participantes, as que apresentaram a polaridade de *Senex* de forma mais criativa, trouxeram de forma mais clara a importância do conhecimento dentro da educação e do professor como responsável por essa transmissão. Também foram essas professoras que trouxeram de forma mais explícita a educação formal tendo um compromisso com o mundo público e não com valores individuais e privados. Os simbolismos da ponte que possibilita a passagem da esfera privada para a pública e da educação como ampliação do mundo também foram bem marcantes em algumas entrevistas e desenhos, o que podemos associar ao papel da escola tanto para Arendt como para Jung, quando este coloca a importância da educação coletiva para instigar o processo de rompimento da participação mística da criança com a família, e assim estimular o desenvolvimento da personalidade singular.

Porém, isso não quer dizer que o professor não seja o responsável por criar um ambiente favorável à aprendizagem de seu aluno e para tal cremos, baseados em Freitas (1990), Furlanetto (1997), Saiani (2003), Byington (2003), Guggenbühl-Craig (2004) e Ostetto (2007) que isso ocorra quando ele mesmo consegue transitar pelas polaridades do arquétipo do Mestre-Aprendiz, constituído num campo simbólico dinâmico.

Transitar pelos polos do arquétipo do Mestre-Aprendiz é um “movimento que flexibiliza a relação, possibilita a busca conjunta e garante o prazer do professor e do aluno, pois ambos podem aprender” (Furlanetto, 1997, p.128). Portanto, o movimento dialético nesse campo simbólico estimula a constituição de um espaço compartilhado e de uma atmosfera psíquica que fomenta a aprendizagem e deixa marcas significativas no aluno e no professor.

Recordamos com reconhecimento os professores competentes, mas sentimos gratidão em relação àqueles que se dirigiam ao nosso íntimo. A matéria de ensino se constitui como um elemento indispensável, mas é o calor que constitui o elemento

vital que faz crescer a planta e também a alma da criança (JUNG, 1943/2011a, p. 159).

É importante lembrar que transitar por essas polaridades não quer dizer abrir mão de sua persona de professor, ou seja, o lugar social ocupado por esse profissional continua sendo o mesmo, com suas responsabilidades e funções, portanto, de forma alguma consideramos que transitar psicologicamente pela polaridade do aprendiz seja ocupar o papel social do aluno e abrir mão de seu papel de professor.

Nesta pesquisa, identificamos a presença de quatro pares arquetípicos compondo o campo do Mestre-Aprendiz: O Curador-Ferido, *Puer-Senex*, Sísifo-Criança Divina e Narciso-Eco. Pela forma significativa em que apareceu nas entrevistas, acreditamos que esse último par possa ser no futuro mais estudado e relacionado a esse campo arquetípico simbólico, já que encontramos apenas em Byington (2003), Furlanetto (1997) e Wachs (2006) essa relação estabelecida.

Também chama-nos a atenção a pouca expressividade de Sísifo nas entrevistas, o que consideramos curioso já que o trabalho do professor é, ou deveria ser, pautado pela perseverança e pelo trabalho de longo prazo e envolto pela ideia de ciclos que sempre recomeçam, mas nunca exatamente iguais. Vergueiro (2009) também aponta que Sísifo não apareceu de maneira relevante em sua pesquisa com jovens estudantes de licenciatura em artes, bem como os aspectos relacionados ao simbolismo de *Senex*. Talvez essas ausências na vivência desse campo arquetípico simbólico, ajudem-nos a entender um pouco mais os motivos da crise educacional atual.

A maioria das colaboradoras desta pesquisa não eram professoras que estavam enrijecidas em nenhuma das polaridades do campo, nem na do mestre e nem na do aprendiz. De forma geral, eram pessoas que se permitiam transitar pelo campo, o que acreditamos influenciar positivamente tanto na aprendizagem de seus alunos como em seus próprios processos de individuação. Talvez fosse justamente por isso que todas tomavam a profissão como um elemento significativo e de satisfação em suas vidas. Cremos que podemos generalizar as colocações a seguir de Wachs (2006) sobre Narciso e Eco para as demais polaridades que compõe esse campo estudado.

A dinâmica dialética de narcisar e ecoar ocorre na proporção em que a “individuação” da pessoa se fortalece; em que a *sombra* e a *persona* não prejudicam o desenvolvimento da pessoa; onde o Self, como totalidade do ser, emerge; onde a

constante auto-regulação na memória permite reconstituir periodicamente a trajetória de vida do docente (WACHS, 2006, p.43).

Quando se constela o campo arquetípico simbólico em uma relação de professor e aluno, cremos que, independente da idade, o aluno tenda a regredir na posição de aluno dependente, ignorante, contestador, etc, seu lado aprendiz emerge e a tendência é que ele o viva de forma intensa; o professor, por sua vez, de maneira análoga, tende a assumir a postura professoral, negando seu lado humano, que também erra e que está em constante aprendizagem. Quando esta dinâmica ocorre de forma carregada de energia psíquica porém cristalizada, o aluno cada vez mais regride e o professor cada vez mais se infla na posição arrogante de quem crê saber tudo, o que é extremamente negativo para ambos. Essa dinâmica enrijecida e cindida não foi o que encontramos em nossa pesquisa, o que acreditamos que seja um fator determinante para a satisfação e a motivação com a profissão da maioria das professoras polivalentes entrevistadas.

Outro ponto marcante encontrado vai ao encontro das colocações de Furlanetto (1997, 2003) que diz respeito ao fato da atuação do professor ser fortemente influenciada pelas experiências que os professores tiveram enquanto alunos, que acabam por constituir o que essa autora nomeou de matrizes pedagógicas. Como visto na análise, os professores que as colaboradoras mencionam como tendo sido significativos em suas trajetórias, positivamente ou negativamente, notadamente, influenciaram as professoras que elas se tornaram. Dessa constatação levantamos a hipótese de que essas professoras talvez acabem construindo um ideal de aluno muito próximo dos alunos que elas mesmas foram, já que elas acabam por adquirir características dos professores que as marcaram, e que talvez isso se torne uma dificuldade ao lidar com alunos que difiram muito desse ideal. Para evitar cair nesse risco é interessante constantemente repensar essas matrizes, tanto através da formação acadêmica, como na atuação prática, se atentando para vivenciar de forma fluida o campo simbólico do Mestre-Aprendiz e os arquétipos que o compõem.

As colaboradoras tinham como característica terem a profissão como elemento marcante em seus processos de individuação, todas tomam o ser professora como uma oportunidade de crescimento, em que há um grande investimento de energia psíquica e desenvolvimento de características pessoais. Para muitas das entrevistadas, a escolha e aceitação da profissão de professora polivalente nas séries iniciais foi árdua e a prática docente acabou se constituindo como um momento de confronto com a história pessoal, em especial com a infância e a forma como elas foram educadas, dentro ou fora da escola, e uma

possibilidade de reelaboração da trajetória de vida. Ser professora para nossas colaboradoras parece-nos que foi uma oportunidade do próprio Self de reatar com a criança que todas carregavam dentro de si e de novamente ter chance de cuidá-la, dar atenção e proteção e ajudá-la a crescer e fluir por este mundo. “O contato frequente com os alunos faz com que a criança interior sempre volte a se renovar, de modo que ser professor talvez seja uma forma de ludibriar a passagem do tempo” (Saiani, 2003, p.137).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo deste trabalho manter uma postura de circundar nosso tema sem propor verdades últimas. Encontramos indícios de que o ser professora, para aquelas que se realizam no que fazem, parece estar intimamente ligado com o transitar pelas polaridades do arquétipo do Mestre-Aprendiz, se confrontar com a própria sombra, resgatar a história de vida e construir novos significados, o que contribui de forma relevante para o processo de individuação.

Mas a docência não é uma atividade separada do mundo e, portanto, sofre as consequências da crise da própria modernidade. Assim, temos que algumas vezes a professora acaba por se perder em seu papel, voltando-se prioritariamente para interesses que caberiam à esfera privada, mas estão apropriados pela esfera social, com por exemplo, quanto tem como meta educar para a ascensão financeira, para que seus alunos passem no vestibular, para formar líderes e pessoas bem sucedidas no mercado de trabalho. Nesses casos, esquece-se do compromisso com o mundo público e esquivava-se de sua responsabilidade frente a ele.

Porém, temos que lembrar que esta pesquisa trouxe apenas um recorte dos professores que atuam no Ensino Fundamental I. A forma como vivenciamos a profissão está atrelada às condições de trabalho e ao reconhecimento social. Infelizmente, nosso grupo de entrevistadas teve características muito semelhantes: a maioria era jovens professoras que atuavam em escolas particulares de elite de São Paulo. Julgo que seria interessante que futuras pesquisas possam se dedicar a entrevistar prioritariamente professoras que atuem em escolas públicas ou escolas privadas para outros níveis socioeconômicos da população. Os dados seriam diferentes? Em que aspectos?

Outro ponto relevante é que esta pesquisa não tratou das diferenças existentes entre as diversas metodologias pedagógicas, ficando restrita a pensar os objetivos e as ideias gerais que movem os professores no ensino. Cremos que a especificidade de cada metodologia possa interferir na maneira como professores vivenciam e significam a própria experiência. Será que haveria metodologias pedagógicas que estimulem o professor a transitar pelo campo simbólico do Mestre-Aprendiz sem enrijecer-se numa polaridade específica? O quanto a metodologia praticada na escola contribui para que o professor consiga desenvolver uma persona profissional adequada e criativa? Ou o quanto influencia negativamente nesse processo? Também temos que considerar que as metodologias pedagógicas trazem de forma intrínseca seus objetivos e suas concepções de educação. O quanto a metodologia da escola

em que o professor atua influencia na construção de seus valores e objetivos educacionais? Todas estas perguntas poderiam nortear pesquisas derivadas desta.

Outra limitação com que a pesquisadora se deparou foi a dificuldade em encontrar professores do gênero masculino para compor o grupo de colaboradores. Em virtude do tempo e recursos disponíveis para a elaboração deste trabalho alteramos a proposta inicial de que houvesse ao menos um professor do gênero masculino que atuasse na rede pública e um que atuasse na rede privada. Acreditamos que pesquisas futuras possam se empenhar com mais afinco na procura por professores atuando no Ensino Fundamental I, a fim de replicar este estudo com a população masculina.

Esta pesquisa pode inspirar projetos de formação docente que considerem a importância da subjetividade do professor e do campo simbólico que se constela na relação-professor aluno. Formação aqui está sendo entendida no sentido proposto por Furlanetto (1997) como a busca pela forma do professor, de seus contornos e identidade e não no sentido de colocá-lo em uma forma pré-estabelecida. Consideramos que o trabalho vivencial em projetos de formação com as polaridades que compõem o campo simbólico do Mestre-Aprendiz poderia ser benéfico para esse segmento profissional, bem como projetos que abordem o trabalho com o desenvolvimento de uma persona docente adequada e criativa.

A partir dos dados encontrados também podemos pensar no quanto seria interessante e enriquecedora a promoção de encontros de professoras de diferentes tempos de docência e diferentes idades, em uma espécie de “chá da tarde” ou em eventos mais informais. Cremos que essa convivência e troca de experiências possa beneficiar tanto as professoras mais jovens como as mais antigas na profissão, estimulando de uma maneira sutil e delicada o transitar pelo campo simbólico do *Puer-Senex*.

Este estudo também levanta questionamentos que evocam outras possibilidades de pesquisa. Como, por exemplo, quais valores hoje permeariam a escolha dos pais pela escola em que matricularão seus filhos? Os dados seriam diferentes se fossem entrevistados professores do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, especialistas em uma disciplina específica? E como estaria se constelando atualmente esse campo arquetípico simbólico partindo do referencial do alunado?

Por último, temos que comentar que este trabalho tornou-se de fato um símbolo para a pesquisadora. Que ao trilhar os caminhos desta pesquisa, pudemos nos deparar com as nossas próprias questões presentes nesse campo simbólico. Lembranças vieram à tona, enquanto aluna e professora. Ao entrevistar nossas colaboradoras, ao testemunhar suas histórias e vê-las se questionando e refletindo sobre seus motivos por se envolverem com o campo da educação

e sobre os valores que pautavam suas práticas, internamente, também fazíamos esse percurso. Nesta pesquisa também fomos construindo e revendo os professores que mais nos influenciaram, as experiências que nos marcaram e nossas pedras fundamentais de atuação profissional.

Atuar na educação é responsabilizar-se pelo mundo. É afirmar o pacto social de que todos têm o direito de serem inseridos nele e possam, assim, vir a mostrar para o mundo o que lhes é mais próprio e singular. Para que isso ocorra, também é necessário preocupar-se em criar um campo saudável, em que o professor e o aluno possam aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, J.(org). **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- ARENDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. Reflexões sobre Little Rock. In: _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo, Companhia das letras, 2004. p.161-181.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.
- BERNARDI, C. Visão Geral: senex-et-puer: esboço da psicologia de um arquétipo. In: MONTEIRO, D. M. R. **Puer-Senex: Dinâmicas Relacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, J. S. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 1991
- _____. **Mitologia Grega**. v. I. Petrópolis: Vozes, 1989
- _____. **Mitologia Grega**. v. II. Petrópolis: Vozes, 2009
- _____. **Mitologia Grega**. v. III. Petrópolis: Vozes, 1995
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 4 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 02 fev. 2014.

BROOKOVER, W. B. A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 80-87.

BYINGTON, C. A. B. **Pedagogia Simbólica: A construção amoroso do saber**. São Paulo: Religare, 2003.

_____. **Psicologia Simbólica Junguiana: A viagem de humanização do cosmos em busca de iluminação**. São Paulo: Linear B, 2008

CAMARCO, D. **Jung e Morin: Crítica do sujeito moderno e educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo: Ensaio sobre o absurdo**. Lisboa: Livros do Brasil, 1973.

CARVALHO, C. P. C. Tecendo fios entre céus e terras por meio da arte: uma experiência de arteterapia no contexto educacional. In: Ciornai, S. (Org.). **Percursos em Arte terapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde**. São Paulo: Summus, 2005. p.81-101.

CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 36-39, 1996.

_____. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: Competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 155-165, 2001.

_____. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CHEVALIER, J.; GHEEREBRANT, A. **Dicionário de Símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CHIESA, R. F. **O diálogo com o barro: O encontro com o criativo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CINTRA, S. C. S.; ALBANO, A. A. Memórias e (re) criação na formação de professores: Trilhando caminhos. **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 30, n. 80, p. 105-111, jan./abril. 2010.

CLARKE, J. J. **Em busca de Jung:** Indagações Históricas e Filosóficas. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

CORREIA, A. Natalidade e *amor mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 03, p. 811-822, set./dez. 2010.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral.** Campinas: Papirus 7 mares, 2009.

EDINGER, E. F. **Ego e Arquétipo:** Individuação e função religiosa da psique. São Paulo: Cultrix, 1989.

ELIADE, M. **Initiation, rites, sociétés secrètes:** Naissances mystiques. França: Gallimard, 1992.

FREITAS, L. V. **A Máscara e a Palavra: Exploração da Persona em Grupos Vivenciais.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

_____. Grupos Vivenciais sob uma Perspectiva Junguiana. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 16, n. 3, p. 45-70, 2005.

_____. O arquétipo do Mestre-Aprendiz: Considerações sobre a Vivência. **Junguiana: Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica,** São Paulo, v. 8, p. 72-99, 1990.

_____. Panorama dos conceitos junguianos. In: FREITAS, L. V.; ALBERTINI, P. (Org). **Jung e Reich: Articulando Conceitos e Práticas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 16-31.

FREITAS, L.V.; LIMA FILHO, A. P. **Pensadores e a Educação: Carl G. Jung**. São Paulo: ATTA mídia e educação, 2010. 1 DVD (37 min). ; son. col.

FURLANETTO, E. C. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

_____. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 19, p. 39-53, 2º sem. de 2004.

_____. Matrizes Pedagógicas e Formação Docente. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10, 2009, Braga. **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

GALIÁS, I. Ensinar-Aprender: Uma Polaridade no Desenvolvimento Simbólico. **Junguiana: Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**. São Paulo, v. 7, p.89-100, 1989.

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério**. São Paulo: Paulus, 2004.

HILLMAN, J. **O Livro do Puer: ensaios sobre o Arquétipo do Puer Aeternus**. São Paulo: Paulus, 1998.

INFOESCOLA. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/segunda-guerra/shoah/>> Acesso em: 24 dez.2013.

JACOBI, J. **Complexo, arquétipo e símbolo na Psicologia de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1991.

JUNG, C. G. **A dinâmica do inconsciente**. v. VIII. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **A energia psíquica**. v. VIII/1. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A vida simbólica:** escritos diversos. v. XVIII/2. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Estudos alquímicos.** v. XIII. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Memórias, sonhos e reflexões.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. **O desenvolvimento da personalidade.** v. XVII. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **O eu e o inconsciente.** v. VII/2. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** v. IX/1. Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. **Psicologia do inconsciente.** v. VII/1. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. **Símbolos da transformação.** v. V. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Tipos Psicológicos.** v. VI. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUNG, C.G.; WILHELM, R. **O segredo da flor de ouro:** Um livro de vida chinês. Petrópolis, 1984.

KAST,V. **Sísifo.** São Paulo: Cultrix, 1997.

LÉVY-BRUHL, L. **A mentalidade Primitiva.** São Paulo: Paulus, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos pra quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LIMA, D. A. S. **Técnico-Mestre e Atleta-Herói:** Uma leitura simbólica dos mitos de Quíron e do Herói entre técnicos de voleibol. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

MARONI, A. **Jung:** o poeta da alma. São Paulo: Summus, 1998.

NEUMANN, E. **História da origem da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1995.

OSTETTO, L. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Proposições**, v. 18, n. 3(54), set./dez. 2007.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PENNA, E. M. D. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 16, n. 3, p. 71-94, 2005.

_____. **Processamento simbólico arquetípico**: uma proposta de método de pesquisa em Psicologia Analítica. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PINHEIRO, P.C. O mais velho. Intérprete: Glória Bomfim. In: GLÓRIA BOMFIM. **Anel de Aço**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2011. 1 CD. Faixa 7.

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. [online]. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004>. Acesso em: 24 jan. 2014.

SAIANI, C. **Jung e a Educação**: Uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: Escrituras, 2003.

SANTARÉM, R. Puer e senex nas relações de trabalho. In: MONTEIRO, D. M. R. **Puer-Senex**: Dinâmicas Relacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVEIRA, N. **Jung**: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

UNESCO. **Educação**: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

VASCONCELLOS, E. A.; GIGLIO, J. S. Introdução da arte na psicoterapia: enfoque clínico e hospitalar [Versão eletrônica]. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 375-383, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n3/a09v24n3.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

VASQUEZ, U. Filosofia e Judaísmo. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 20, n. 62, p. 311-313, 2003. Editorial. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/1311/1709>>. Acesso em: 08 set. 2012.

VERGUEIRO, P.V. Identidade de professor: uma pesquisa fundamentada na Psicologia Analítica. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 203-229, 2009.

VILHENA, M. A. F. O desenvolvimento da personalidade e o processo de individuação. A visão de Jung e de pós-junguianos. Considerações sobre a infância. In: FREITAS, L. V.; ALBERTINI, P. (Org). **Jung e Reich**:Articulando Conceitos e Práticas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p.32- 49.

VON FRANZ. **Puer aeternus**: a luta do adulto contra o paraíso da infância. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

XAVIER, M. Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p.19-32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-2902008000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2012.

WACHS, M. C.A compreensão de mitos e aexpressão da identidade docente. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p. 23-44, 2006. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/viewFile/480/429>. Acesso em: 02 jan. 2014.

ZACHARIAS, J.J. M. **Ori Axé**: A dimensão arquetípica dos Orixás. São Paulo: Editora Vetor. 1998.

ANEXO A: ENTREVISTAS COM AS COLABORADORAS

Entrevista 1

Entrevista realizada com Talita, 28 anos, licenciada em Pedagogia. Atuou como auxiliar de classe e como professora polivalente do Ensino Fundamental I em escolas privadas do município de São Paulo. Considera-se professora a três anos.

A entrevista, por sugestão da própria colaboradora, foi realizada na varanda de seu apartamento, no período da tarde.

E: Como você vê a profissão de professor? O que você pode me falar dessa profissão? O que você pensa dela?

T: Eu acho que ser professor hoje em dia vai além do apenas ensinar, do apenas ser responsável pela transmissão de um conteúdo curricular escolar... eu entendi sua pergunta assim, tá? Acho que hoje em dia, ser professor envolve lidar também com questões que muitas vezes as famílias delegam pra escola da função de educar que acaba vindo para o professor, eu vejo a profissão cada vez mais abarcando questões e conteúdos que não faziam parte dessa profissão a tempos atrás. Acho que cada vez mais o professor está se responsabilizando pelo ato de educar e isso está cada vez mais sendo mais amplo com relação aos conteúdos que antigamente eram feitos pela família, em relação atitudes questões morais que antigamente eram feitos pela família e tinha muito esta distinção do que era da família e do que era da escola, agora está tudo muito misturado. Então a escola e professor acabam tendo funções que vão além do pedagógico.

E: E qual é a sua avaliação desse momento atual?

T: Eu acho que cada vez mais está ficando mais difícil ser professor, não basta mais você só saber um conteúdo, como por exemplo, se eu sei bastante de matemática vou ser professor pra poder ensinar matemática, isso já não é mais suficiente. Então existem algumas disposições de personalidade até que você precisa ter pra lidar com algumas questões que aparecem em sala de aula, as questões das crianças, que vão além dos conteúdos. Então cada vez mais a cada ano que passa eu tenho a sensação que é um grupo cada vez mais difícil de lidar por conta de outras questões que estão entrando na escola, que antigamente não faziam parte dessa função da escola.

E: Na sua opinião, porque você acha que devemos educar, porque, para que, em nome de quê?

T: A educação está ligada muito com... como eu posso falar... com o fato de inserir a criança no fundo. A criança vem ao mundo e ela precisa conhecer o que já existiu, mas pra mim, e até pela formação que eu tive na escola em que eu trabalho, ela também está muito ligada com a possibilidade de dar recursos para transformar o este mundo em que a gente está inserindo. Não é só o fazer a criança se apropriar desse mundo do qual ela faz parte, mas ela precisa estar tão bem apropriada para poder ser capaz de transformar esse mundo, de desconstruir e construir, e pra isso ela precisa ter esse repertório.

E: Qual repertório?

T: Repertório de mundo mesmo, que é esse mundo onde ela está vivendo, que cultura que é essa, como ela lida com questões emocionais, questões de relação com os conhecimentos que são transmitidos na escola, como se faz conta de subtração, de adição, o que é um substantivo. Desde conteúdos conceituais até procedimentos, isso parece meio clichê, mas procedimentos e atitudes também fazem parte. Esses conteúdos que a gente transmite para as crianças e elas se apropriam e elas conhecem o mundo, para que elas possam, dentre esses elementos que conhecem, fazer uma transformação desse mundo.

E: O que você acha que é importante para o professor ser um professor?

T: Eu acho formação, conhecimento do que ele está ensinando. Mas eu acho que o que muda sua relação com as crianças, o que muda o ato educativo é primeiro o professor ter essa disponibilidade de escuta. E essa escuta não ser simplesmente: “Ah, vou ouvir o que eles tem pra dizer”, mas entender que o que as crianças estão trazendo de verdade é importante para elas, que elas estão se colocando naquele momento. Pro ato educativo existir precisa existir essa relação, a criança precisa aprender a confiar no adulto como uma pessoa que está ali para ajudá-la a resolver as dificuldades dela, só que pra essa criança ter essa confiança, você precisa se mostrar disponível, eu acho que isso é uma das principais características que um professor, que um bom professor tem que ter. Não foi isso que você perguntou, né? Você não perguntou sobre um bom professor, mas eu estou pensando no que um bom professor tem que ter. Ter essa disponibilidade de se colocar às vezes no lugar da criança, mas sem também se misturar, tendo seu papel de adulto mas se colocando no lugar da criança e isso é uma coisa muito difícil. Não é todo mundo que tem, por isso que eu acho que não é todo mundo que pode ser um professor, um bom professor.

E: Você acha que isso seria o fundamental para ser um bom professor?

T: Não sei se o fundamental, mas é uma das coisas que eu considero mais importantes e acho que isso não se ensina, no sentido que não vai ter formação na faculdade que vai dar conta de explica como é que se ouve uma criança, como é que se coloca no lugar dela, eu acho que isso

envolve uma coisa que é interna, que é nossa, que é pessoal e isso vai sempre fazer com que algumas pessoas se coloquem mais, outras menos, algumas escutem mais, outras menos. Acho que isso depende muito de características pessoais que vão além da formação, ou de experiência ou de quantidade anos que você está na escola.

E: Como você se pensa como professora?

T: Como eu vejo o meu papel como professora? Eu acho... pensando muito nesse ano específico, no que eu tenho vivido, e me vejo como uma pessoa que escuta de verdade as crianças, mas que eu consigo me colocar talvez como um ponto de referência pra elas. Acho que isso é importante também, de não ficar só no que elas trazem, só no que é delas, você ser um ponto de apoio que acaba virando uma referência de tudo, tanto de atitudes, como de conhecimento. Essa semana eu errei uma conta na lousa, porque eu estava fazendo de cabeça e errei. Eles acharam um absurdo: “Nossa, a Talita errou! A minha mãe tudo bem errar, mas a Talita errou!” (Risos) Porque é um pouco isso, você vira meio que aquela referência que você sabe tudo, então eles me perguntam desde: “Ah, no campeonato brasileiro, qual time está em segundo lugar?” (risos) Desde informação banais, até “Eu não sei fazer amigos”, eu já ouvi isso também: “Eu não sei fazer amigos, como eu faço para fazer amigos, você me ajuda?”. Então eles tem na figura do professor, e eu acho que me coloco muito nesse lugar como essa pessoa de referência, a quem eles podem recorrer em qualquer situação e acaba virando um pouco a heroína, aquela que não tem defeitos. (risos) Então, quando esses defeitos são revelados, causa um espanto: “Nossa, mas como assim ela errou?!” “Nossa, ela esqueceu que tinha biblioteca hoje!” Nossa, mas que absurdo! A Talita esqueceu!”

E: E como você lida com essas situações quando os defeitos são revelados?

T: Eu acho que isso é importante também. Eu acho importante que eles tenham essa consciência de que eu também erro, mesmo sendo professora, eu também não sei tudo. Às vezes quando eles me perguntam alguma coisa eu falo: “Eu não sei, eu preciso ver”. Mas assim, eu também... isso é uma característica pessoal...eu não gosto de ficar sem resposta. Eu falo eu não sei, mas no dia seguinte eu procuro no Google, ou eu dou um jeito e trago a resposta, eu falo: “Ah, lembra do que você me perguntou? Então eu descobri isso...”. Mas eu acho importante eles me verem errando, me verem não sabendo algumas coisas, me verem às vezes mais brava do que deveria e aí também pedindo desculpas. Eu acho que isso são recursos que a gente ensina que não é só com palavras, são com nossas ações. Então eu jogo futebol com eles e fico brava porque tomei um gol. Eles perceberem que eu fico brava, mas como eu ajo quando fico brava e aí as vezes eu também tenho que pedir desculpa também. Acho que é importante eles verem também esse outro lado.

E: Como você se tornou professora, como foi esse percurso?

T: Quando eu era bem pequena, bem criança, eu falava que queria ser professora de criança pequena. Como toda criança, como toda menina, eu brincava de escolinha, mas eu também brincava de médico, de secretária... E aí chegou a época da FUVEST e eu tinha que decidir o que eu ia fazer e sempre quis fazer jornalismo, eu queria fazer jornalismo até uma semana antes de preencher a ficha da FUVEST. Só que eu achava que precisava entrar na USP, eu não me dava o direito de entrar em outra coisa, eu tinha que entrar na USP, mas eu achava que jornalismo eu não ia conseguir entrar porque era muito difícil. Então, uma semana antes eu falei: Ah, eu vou fazer pedagogia, o importante é estar na USP (risos). Eu prestei só USP e só Pedagogia, eu tinha certeza que eu ia entrar. Mas quando eu entrei, eu falava que jamais trabalharia em escola, porque eu gostava de educação como uma coisa mais ampla. Eu entendia a educação como algo mais ligado a comunicação, então eu queria trabalhar em editoras, eu queria trabalhar nos meios de comunicação com a parte de educação. Eu falava que a escola era como se fosse a cereja do bolo, é um dos espaços educativos, mas ele não é o único e ele não era o que me apetecia. Então fui tentando ligar minha formação em pedagogia com a escola de comunicação, fiz muitas optativas na faculdade de comunicação, fui fazendo matérias na minha própria faculdade que estivessem ligadas com essa questão cultural, que vissem a educação como uma questão cultural, não só pedagógica. Isso me incomodava um pouco: a restrição da pedagogia ao que é “pedagógico” (risos).

E: O que você está considerando como essa coisa “pedagógica”?

T: Ao ato em sala de aula, como metodologia do ensino de língua portuguesa, por exemplo. Não era isso que eu queria aprender lá, na faculdade. Eu falava que não queria ter feito pedagogia, eu queria ter feito educação, se existisse esse curso, porque eu queria uma coisa mais ampla do que a sala de aula. Aí eu tinha que fazer estágio, comecei a fazer estágio em EMEI, escola de educação infantil pública até que entrei no Horizontes como estagiária também a partir de uma amiga minha que era auxiliar lá. também. Foi então que me encantei pela escola, que eu vi que a escola não precisava ser aquilo que eu tinha na minha cabeça como sendo escola. Que era o professor como detentor do conhecimento e o aluno tendo que corresponder somente a expectativa do professor e ponto. O aluno poder se colocar e eu via no Horizontes muito isso, e era isso que me encantava, eu fala que queria ter estudado numa escola assim quando eu era criança, acho que seria outra pessoa, nesse sentido da validação da posição, de você se posicionar, de você se colocar no mundo, não é só uma coisa passiva, é você ser ativo no mundo e a escola em que eu trabalho dá muito esse espaço. Ai me encantei pela escola, pela educação, pela profissão, aí eu fui estagiária, eu fui auxiliar. Até que no

último ano como auxiliar, eu já tava cansada, eu falava que queria ser professora logo e aí comecei a trabalhar com a Suzana, uma professora da escola em que eu trabalho. É como se eu tivesse assumido sala antes de trabalhar com ela eu seria um tipo de professora, mas depois de trabalhar com ela eu me tornei outro tipo de professora, não sei se é melhor ou pior, mas eu sei que é uma professora diferente. Eu acho que essa diferença está muito ligada aquilo que eu falei antes, acho que a essa disponibilidade de se colocar no lugar da criança, de ouvir e entender que aquilo que estão falando para eles de verdade é um problema. É a gente não ter o nosso olhar de adulto para crianças no sentido de que, por exemplo, “Ah, problema é você ter que pagar a conta, futebol não é um problema!” ou “Você brigou com o seu amiguinho? Não é um problema!”. Você entender que pra ele de verdade aquilo é o maior sofrimento da vida dele até aquele momento, então, isso foi uma das coisas que eu aprendi com a Suzana, aí depois disso eu assumi sala no ano seguinte. Eu acho que ainda estou todos os dias me tornando professora, não consigo ver essa passagem tão clara, só de cargos, eu era auxiliar e agora eu sou professora, mas aprender a ser professora eu acho que é um trabalho constante e acho que isso vai ser pra sempre. Eu sempre vou descobrindo novas possibilidades no ser professora, novas formas de agir, novas formas de interagir com as crianças, novas formas de passar alguns conhecimentos, alguns conteúdos. Acho que a gente continua em formação todos os dias.

E: Eu queria que você me contasse algum caso, algum momento que marcou sua atuação profissional?

T: Muitos casos, assim, acho que uma das coisas que eu falei é ter trabalhado com Suzana, eu acho que me trouxe uma marca como professora que hoje, por exemplo, conversando com a minha coordenadora, ela me fala que é minha característica principal, que é uma coisa que eu fui aprender no meu último ano como auxiliar, aprender entre aspas, mas foi quando eu vi isso acontecendo e eu coloquei isso totalmente em prática.

E: Quando você fala dessa sua característica principal você está se referindo a que?

T: A essa coisa de se colocar no lugar, de me sentir de verdade como membro daquele grupo, eu exerço um papel diferente das crianças naquele grupo, mas eu sou um membro também daquele grupo. Uma das coisas que a minha coordenadora fala pra mim é que nas conquistas das crianças eu ajo como se também fossem minhas conquistas também. Eu fico feliz o tanto quanto, porque de verdade eu faço parte daquele grupo, então o grupo cresce eu cresço junto, eu tenho muito essa sensação, eu me ligo muito ao grupo dessa maneira, é um vínculo muito forte, que é até difícil de se desfazer no fim do ano, eu me entrego por inteiro a tudo que eu

estou fazendo, eu sou muito intensa, e isso não é só no trabalho. Então, eu acho que essa talvez seja minha característica principal.

Eu acho que algumas situações do dia a dia, às vezes me tiram... é assim...você vive a sua rotina, eu fico fazendo o que eu acredito, quando eu vejo o resultado que, às vezes, é uma fala de uma criança reproduzindo uma coisa que eu disse a três semanas atrás eu acho que é a hora que eu me desperto e falo: “Pera ai, eu acho que fiz alguma coisa por essas crianças, eles não estão mais no mesmo lugar que eles estavam antes.”

Uma situação que eu vivi esse ano foi uma destas, de uma criança que era muito agitada, tinha muita dificuldade de relação, e era uma das que mais causavam, mais faziam bagunça e eu falava o tempo todo nas conversas com ele, muitas coisas e um dia eu o vi falando uma das frases que eu tinha falado numa situação com um amigo dele, ele virou pro colega e disse: “Mas ajuda o seu amigo isso que você está fazendo? Não ajuda né, então não faz, porque não é pra você fazer o que não ajuda o outro, você só está atrapalhando ele.” Era tirar sarro da cara do outro, era uma situação banal, mas na hora que eu vi ele falando isso eu falei comigo “Espera um pouco, eu acho que eu não sou uma pessoa que está de passagem na vida deles, eu estou fazendo alguma transformação.” Eu acho que isso são marcas da minha passagem, da minha atuação, quando eu vejo esse reflexo nisso que eles falam, nas ações deles, na forma como eles se tratam.

E: Você se arrepende de alguma coisa na sua experiência profissional? E caso você se arrependa queria que você falasse um pouco sobre isso.

T: Eu acho que se arrepender talvez seja uma palavra muito forte, mas eu acho que equívocos a gente sempre comete, mas acho que o importante é como eu falei antes, é você ter a oportunidade de se mostrar por inteiro para eles, é poder dizer: “Nossa gente, naquele dia eu fiquei mais brava do que eu deveria, desculpa”, ou então, “Olha, naquela hora eu vi só um pedaço da situação e agora que você está me contando eu estou vendo a situação inteira, desculpa, agora eu vejo que ao invés de ter tirado você da sala eu deveria ter tirado outra pessoa.” Acho que isso eu vivo muito, essa oportunidade de se rever com eles.

Acho que como auxiliar, como profissional, eu me arrependo e tive a oportunidade de falar com a pessoa novamente, eu me arrependo... eu fiquei muito tempo como auxiliar, e aí eu já tinha certeza que já estava pronta para ser professora e acho que com isso a gente fica mais arrogante, a gente fica mais crítica com o trabalho dos outros, quando as pessoas não agem de acordo com o que você gostaria ou com o que você acredita (risos). Só que é assim, tudo bem, mas quem disse que o seu jeito é o jeito certo de fazer, quem disse que é você que está certa, e não o outro. Eu acho que essa humildade também é importante nas relações com

os adultos, que é uma humildade que muitas vezes eu tenho com as crianças, e com os adultos pra mim é mais difícil (risos). Às vezes eu falei coisas e fiz coisas, caras e bocas, até sem intenção que talvez tenham magoado uma pessoa muitas vezes mais experiente do que eu. Mas isso é muito fruto da minha arrogância de achar que eu poderia estar fazendo melhor, e até desconsiderando a história, a experiência e até características pessoais das outras pessoas e considerando que o meu jeito é o jeito melhor de fazer. Tive a oportunidade de falar com as pessoas novamente e me desculpar e um ano depois tive a oportunidade de trabalhar com aquela professora Suzana que eu já falei e descobri que na verdade eu não sabia nada, aí a minha consciência ficou mais pesada ainda, porque eu estava lá super arrogante, me achando, descobri que não sabia de nada ainda, que ainda tenho muito para aprender.

E: Como ser professora marcou sua trajetória de vida? Qual é o papel da sua profissão na sua vida?

T: Como eu falei, eu sou muito intensa em sala de aula, eu me coloco verdadeiramente cem por cento, eu não consigo ser falsa, eu estou lá de verdade. Então aquelas questões de verdade mexem comigo e eu levo isso muito para minha vida, eu fico chorando em casa quando não estou dando conta da sala, quando está acontecendo alguma coisa difícil, fico pensando na criança no fim de semana, sabe: “Nossa, o que eu posso fazer para ajudar tal criança?” Eu levo tudo isso pro meu dia-a-dia. Mas eu acho que o que mais me chama atenção é o quanto nesse ato de se colocar no lugar das crianças você às vezes se vê numa criança. Por exemplo, tem uma criança que, às vezes, é muito insegura, mas às vezes, você também é muito insegura. Então, quando você vê aquela criança chorando porque acha que não vai conseguir fazer o problema de matemática, então você vai fazer uma intervenção com ela e acaba se pegando falando pra criança aquilo que você gostaria de ouvir pra si mesmo, ou uma coisa que você deveria se escutar. Eu falo pra criança alguma coisa como você não precisa se sentir assim... coisas que eu estou falando pra mim mesma, porque eu tenho também aquela característica e eu vejo muito nas crianças o extremos dessas minhas características, não o extremo, mas muitas vezes eu falo: “Nossa que vontade que eu tinha de ficar chorando como essa criança está chorando, ou então que vontade que eu tinha de dar um tapa na cabeça de alguém como essa criança acabou de dar.” A gente controla porque somos adultos e não devemos agir como crianças, mas eu acho que esse ato de se colocar faz isso com a gente... muitas vezes a gente se pega se vendo nas ações deles, e muita vezes nas intervenções, intervindo com a gente mesmo, com as nossas próprias questões. E até assim... aquele tipo de atitude da criança me pega mais do que aquele outro tipo de atitude, por que será? Ah, porque isso tem muito haver com a minha vida, ou então porque minha mãe falava assim comigo e eu

também não gostava e essa criança está reproduzindo (risos). Tem umas coisas muito terapêuticas que acontecem em sala de aula que você acaba vivendo, quando de verdade você se coloca na sala de aula e isso te transforma.

E: Transforma?

T: Além disso, tem um lado e é pessoal meu, de insegurança, de questões de achar que eu não vou conseguir e ser professora me fez ver que eu posso muito mais do que eu achava que eu poderia. Talvez se eu estivesse lá digitando um negócio no computador e minha profissão fosse essa, talvez não me possibilitasse me ver de verdade como eu me vejo em sala de aula. Então, às vezes, eu me vejo: “Nossa eu sou muito brava!”, ou “Nossa eu sou muito arrogante!”, ou “Nossa, eu sou muito capaz de fazer o que eu estou fazendo”. A gente percebe as nossas características atuando, acho que a sala de aula, o atuar como professor possibilita isso, esse se revelar, se ver, você se vendo consegue se repensar se refletir sobre suas características pessoais, inclusive. Por que aquilo me pega tanto? O que isso está querendo me dizer? Eu acho que são sobre essas transformações que eu estou falando, de você se auto conhecer, porque não tem como você fingir em sala de aula ser alguém, você pode até tentar vestir uma carapuça de professor, mas as crianças te tiram do lugar, elas mexem com você, e aí você vê nitidamente se tem um dia que você acordou mal humorada, por exemplo, isso reflete nas crianças, e você vai mal humorada o dia inteiro e você percebe que você está descontando nelas coisas que não são delas. Então, elas te mostram de verdade quem você é. Ser professor é você se revelar pra você mesmo e pros outros também.

E: Por que você acredita que as crianças conseguem fazer isso?

T: Tirar a gente do lugar? Nunca parei pra pensar nisso... mas muito porque elas são intensas, elas são despidas de... não é de regras...mas de condutas sociais que a gente acaba adquirindo quando a gente vira adulto, de coisas que a gente acha que temos que fazer, e a criança tem essa liberdade de poder agir meio que inconsequentemente. Como adultos acabamos pensando muito nas consequências, no que eu devo, no que eu não devo, na moral e na forma como eu ajo. E as crianças não tem muito isso, então elas escancaram muito o que estão pensando, o que elas estão achando de você... Elas falam na sua cara: “Como você está chata!”, “Nossa, como você está brava!”. Eles são mais autênticos, menos carregados desse pudor que nós adultos temos, no sentido: “Olha, não pode falar isso pro outro que outro vai ficar magoado.” Eles não estão nem aí. (risos) Mas também é nossa tarefa ensinar um pouco isso, também não pode sair por aí esculachando o cabelo da auxiliar (risos), porque ela também é ser humano e ela também fica triste. Mas ao mesmo tempo eles esculacham, você vai falar que não é pra esculachar, mas aí ele já esculachou. (risos)

E: Você sugere alguma coisa pra melhorar a prática do professor?

T: Nossa que difícil! Muitas coisas! Acho que envolve desde reformas estruturais, sociais, políticas, econômicas até transformações pessoais. Eu acho que enquanto nós professores estivermos carregados dessa concepção de que o problema está nos alunos, ou então a gente não conseguir se enxergar de verdade como nós somos, o que estamos fazendo... enquanto isso não acontecer o ato educativo sempre fica travado, ele não acontece, porque você não consegue se colocar de verdade em relação. Enquanto o professor estiver muito trancafiado nesse lugar de inatingível, esse ato educativo, essa relação não acontece com as crianças e isso impossibilita o seu trabalho.

E: Como é esse lugar de inatingível?

T: Como se o ato educativo fosse uma via de mão única, como se eu não fosse atingido pelo ato educativo, como se eu só tivesse essa função de transmitir, a flecha está só pra lá. Se eu não perceber que precisa ter essa volta, essa relação não acontece. Acontece qualquer outra coisa em sala de aula... uma pessoa falando e talvez a outra aprendendo... um conteúdo de matemática, o outro vai sair sabendo somar. Mas um ato educativo transformador, pros dois lados, ele de verdade não acontece.

E: Quero que você fale um pouco de um professor que te marcou enquanto você era aluna.

T: Me lembro de alguns... eu estudei na mesma escola da quarta serie até o terceiro colegial, então eu tinha uma coisa afetiva com o ambiente, com as pessoas, com os alunos, que eu acho que pra mim é uma coisa que faz muita diferença. Eu ter um vínculo afetivo faz com que eu tenha uma outra forma de agir, eu não gosto de ter aquela relação distanciada com nada. A padaria que eu vou é aquela que me traz alguma recordação afetiva (risos). A minha relação com o mundo passa por essa relação afetiva. Acho que por isso alguns professores na minha escola me marcaram muito.

Eu lembro muito da Catarina que faleceu faz pouco tempo inclusive, que foi minha professora de gramática e depois foi minha professora de Espanhol. Ela era ótima! Ela era bizarra! (risos) Ela tratava a gente que nem bebê, mas eu acho que no momento aquilo era importante pra mim. Desde muito pequena eu fui obrigada a ser mais madura do que eu deveria, eu não tive muito espaço de poder ser bebê, de poder ser criança. Então eu tava na oitava série, todo mundo querendo se achar adolescente e ela ficava fazendo a gente repetir frasezinhas em espanhol e cantando musiquinhas: “Holla, prof que tal?” (risos) Aquilo era muito bizarro, mas a gente se divertia.

Eu me lembro de uma situação específica que eu pedi para ir ao banheiro, eu já estava no colegial. E ela falou: “Não, está muito frio lá fora. Você vai ao banheiro mas, você vai com

o meu casaco.” Eu estava de uniforme, e ela tirou seu blazer, porque além de tudo ela era super elegante, ela vinha de *tailleurzinho*, então, ela tirou o blazer e colocou em mim para eu ir no banheiro e não ficar com frio. Então ficou uma cena muito bizarra também, porque eu fui no banheiro de uniforme da escola com um *tailleurzinho* por cima. (risos) Mas isso foi muito forte pra mim, isso marcar quem era essa professora, quem ela era. E ela não fez isso pra ser engraçado, pra chamar atenção. Ela fez isso porque de verdade ela estava preocupada com o frio que eu ia passar lá fora. Estava muito frio naquele dia e eu estava sem casaco. Ela estava verdadeiramente preocupada e isso me marcou de um jeito muito forte. Eu lembro muito dela, eu também lembro muito de outra professora. No segundo colegial eu tive um problema que eu não conseguia escrever, a minha mão travou, do nada, eu tinha uns espasmos e não conseguia escrever. Então, essa professora, que chamava Dulce, me disse que não tinha problema, que ou faria a prova oral, ou ela escreveria pra mim. Ela me disse: “Você sabe muito sobre esse conteúdo, você é muito boa e eu não vou deixar você não ter nota porque você não consegue escrever. Nem que eu tenha que escrever pra você, você vai mostrar o quanto você é boa.” E eu tirei 10, na época era “E” de excelente, era nota máxima, com ela sendo a minha escriba. Como aluna, acho que esses são os professores que eu tenho mais lembrança.

E: Agora eu vou pedir pra você fazer um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professora pra você agora.

T: Eu representei o professor como essa pessoa que está auxiliando no caminho da vida e que não existe um caminho certo a ser percorrido, que existe várias possibilidades, mas professor é essa figura que vai junto, que caminha junto. E aqui eu pensei que o professor, quando está ensinando para os alunos, ele já percorreu de certo modo um caminho, mas é como se ele voltasse pelo mesmo caminho pra buscar os alunos e trazê-los de volta por esse mesmo caminho. Eu pensei o professor como aquele que aceita voltar pra trazer os alunos de volta. Então eu fiz alguns voltando sozinhos, porque eles vão buscar mais crianças lá e alguns trazendo as crianças. Esse está indo por esse caminho, esse por outro caminho, para representar que não tem um caminho certo, são vários caminhos possíveis.

Entrevista 2

Entrevista realizada com Camila, 30 anos, bacharel e licenciada em Psicologia com Magistério. Atuou como auxiliar de classe e professora polivalente de Ensino Fundamental I em escolas privadas no município de São Paulo. Considera-se professora a três anos.

A entrevista, por sugestão da própria colaboradora, foi realizada na sala de sua casa, no período da tarde.

E: Como você vê a profissão de professor?

C: Eu vejo como algo bem importante porque está relacionado à formação. É bem importante porque todas as profissões passam por um professor. Você não pode ser psicólogo, nem médico, nem engenheiro, nem arquiteto se você não tiver um professor, mesmo que seja de um jeito meio informal. Eu estava aqui pensando e pensei em um poeta, um artista plástico que acaba sendo uma coisa mais subjetiva, então você pode de repente não ter tido uma formação acadêmica, não ter feito artes plásticas, mas com certeza você tem influências na sua vida, pessoas que de alguma forma, entre aspas, foram professores, educadores.

Ao mesmo tempo, eu tenho a braveza de ser tão mal pago no país, no Brasil; por ter essa responsabilidade, essa importância e ser visto no Brasil, acho que até culturalmente “como algo que qualquer um pode fazer”. Por exemplo, Educação Infantil, que eu acho uma coisa muito, muito importante, por você lidar com a primeira formação das crianças e ser vista como “tia” ou qualquer pessoa pode fazer, e antigamente, para ser cuidadora nas creches você não precisava nem ter o magistério, que eram as pajens aqui no Estado de São Paulo, não sei se você sabe. Essa questão de ser assistencialista, uma coisa de “só vou por meu filho na creche porque tenho que trabalhar”, uma coisa assistencialista, não era porque ele precisava de uma formação.

Eu acho que o trabalho do professor é muito maior, tem essa questão de formação, eu acho que entra muita coisa da psicologia, de você entender aquele grupo, entender a criança, como você vai fazer e tal. E eu acho que é muito desigual no Brasil também.

E: Desigual?

C: Desigual assim, quando você pensa no cara que dá aula em colégio particular e de elite, no cara que dá aula em escola pública de São Paulo, no professor que é professor lá no interiorzão. A situação e as possibilidades são muito desiguais. Tem muitas pessoas que trabalham por idealismo, eu acho que todo mundo tem um certo idealismo quando decidi ser professor.

E: Um idealismo de que?

C: Um idealismo que quer fazer diferente, não é mudar o mundo, mas enfim... de mudar aquelas crianças. Talvez, quando você ficar velho e desiludido, aí você até fale: “Ai tá bom, só vou lá bater cartão e fazer o que eu tenho pra fazer”. Mas acho que a gente tem sim uma vontade de ir mais um pouquinho do que só ensinar a ler e escrever. Aliás, eu acho importantíssimo, não é “só ensinar a ler e escrever”, eu acho gigantescamente importante, mas assim: Não de ensinar só o conteúdo e sim... Eu li alguma coisa de que os grandes professores inspiram, nesse sentido de inspirar, de fazer diferença, de fazer a criança se apaixonar um pouco, ou até sei lá... uma criança que é super inadequada, se adequar, se relacionar melhor, conseguir lidar com o mundo de um jeito melhor. Não que você vá resolver tudo, mas resolver algumas coisinhas que são possíveis, fazer um pouquinho de diferença.

E: Você acha que todos os professores tem um pouco disso?

C: Eu acho que sim, eu acho que é uma coisa que motiva. Eu acho difícil você pensar que você vai ser professor e querer ensinar se você não tem um pouquinho essa vontade. Eu acho até que é isso de lidar com o ser humano, acho que as pessoas que lidam com o ser humano tem uma vontadezinha de fazer um “tchan” a mais. Não sei explicar. Eu sempre falo assim: “Uma pessoa que não tem a mínima vontade de se relacionar com o outro, ela vai mexer no computador”. Eu não consigo ver uma pessoa assim que queira ser um professor, pelo menos não nas séries iniciais. Pode ser que um mega engenheiro fale: “Tá bom, eu vou dar aula na Poli, por exemplo, e pronto.” Mas mesmo esses caras eu acho que tem uma vontade de transmitir alguma coisa, de passar alguma coisa, de dividir um conhecimento. Mas dos menores eu não tenho dúvida, tem que gostar muito, senão você fica louca e desiste. (risos) Acho que tem que gostar muito.

E: E para você, por que devemos educar? Para que devemos educar? Em nome de que devemos educar?

C: Eu acho que tem uma questão que é porque vivemos em sociedade, é como se fosse assim: a gente está formando os que estão chegando para dar continuidade para sociedade, porque se você deixar pra ver o que acontece, vira uma barbárie. Não vai surgir nenhuma grande... não quero dizer que as pessoas sabem tudo e tem tudo... eu quero dizer assim: se fosse ficar ao leo, acho que dificilmente as crianças cresceriam e se organizariam para formar algo sozinhas, sem nenhuma interferência, sabe assim... Eu estou lembrando de uma matéria que eu assisti do R. na pós em Educação e ele falava muito que por exemplo, quando a gente nomeia uma criança, a gente dá o nome, já é um ato positivo, quando a gente fala José, Maria, não sei quem... é de fora pra dentro, você vai lá e nomeia. Então, dá pra pensar o quanto o adulto tem

que mostrar esse mundo e dizer: “O mundo é esse, olha! Aqui, as coisas funcionam assim!” Aí, depois, ele pode crescer e falar: “Ah, não concordo, vou fazer diferente.” Mas a gente tem que fazer essa ponte, colocar a criança na sociedade para que ela possa depois, concordar, não concordar, fazer diferente, criar suas próprias coisas. Mas eu não consigo... eu estou pensando em *Summer Hill*, essas coisas sabe... eu até sei de muitas coisas, de projetos... eu acredito sim na autoria das crianças, na autonomia, das crianças fazerem muitas coisas, trazerem muitas ideias, mas eu acho que isso tem que ser ensinado, sabe... você tem que ajudá-las a conseguir fazer aquilo, você não pode querer que do nada... por exemplo, escrever e ler: Se ninguém ensinar uma criança a escrever e ler, como ela vai conseguir? Dificilmente, todas elas seriam autodidatas a ponto de já que eu me interesse por isso, eu vou atrás disso, e mesmo se fossem, é um caminho muito maior.

Então, eu acho que o educar é apresentar o mundo para elas e convidá-las, falar: “Olha o mundo é esse, venham para cá!” Dar ferramentas, quando a gente ensina a falar, quando a gente ensina a ler e escrever, todas essas coisas, quando você lê uma história, mostra um filme, eu acho que é apresentar o mundo, porque do contrário, ela não teria condições de poder interagir com esse mundo e poder se constituir. E pensando até na questão mais social, eu acho que quando você educa a população que geralmente não teria acesso, quando você dá essas ferramentas, você está os politizando, está oferecendo chances de irem para o mundo e fazerem diferente, ao invés de reproduzir, eu estou pensando em uma criança de rua, por exemplo, ou às vezes, de comunidades muito do interior do Brasil. É uma chance de trazê-las pra cá e falarem: “Eu quero que o mundo seja diferente.” Ou, por exemplo, pensando na questão do negro: Só quando o negro foi tendo mais acesso a educação ele pode lutar pelas suas causas...

Ah, por exemplo, esse professor R. falou assim: O estatuto da criança e do adolescente não foi uma criança que escreveu e eu acho que dificilmente as crianças conseguiriam se juntar para fazer algo assim. A gente tem que fazer por elas, ir lá escrever, protegendo as crianças. Não dá para esperar que venha delas como essas linhas de escolas muito inovadoras fazem: Vamos esperar que elas venham... Não que não tenhamos que respeitar o desejo, mas só esperar que o desejo venha delas não dá. Temos que apresentar muitas opções, para que elas possam escolher, para que elas possam desejar, porque afinal, como vamos desejar alguma coisa que a gente não conhece? Como eu vou desejar: “Aí nossa, descobri que eu quero estudar astrofísica !” Sem nunca ter tido nenhum contato, nunca isso ter me despertado nenhuma coisinha de interesse. Então, eu acho que a educação é muito isso, é mostrar muitas

coisas para que aí elas tenham ferramentas para eleger para onde querem ir, o que querem ser, o que querem estudar, o que acreditam, o que não acreditam, acho que é um pouco por aí.

Pensando no Piaget, naquela questão do juízo moral, da heteronomia e da autonomia. Primeiro é a heteronomia, vem de fora a regra. Só quando eles começam a crescer e perceberem a necessidade da regra é que eles vão colocar a regra. Se não existir isso, por que eu vou valorizar isso? Aí, depois ele vai... eu lembro até de que um professor estava falando em uma palestra que muitos alunos não chegam na autonomia, mas enfim...que o ideal é que a gente pudesse olhar para regra e falasse: “Eu concordo ou não concordo no meu plano ético. Eu concordo e vou aplicar, vou obedecer ou não vou obedecer. Eu acho a regra boa ou não.” Mas se a gente pensar, sempre vem de fora também, depois vai dando ferramentas para que possa desenvolver autonomia: concordo ou não concordo.

E: E para você, o que é importante para ser professor?

C: Eu ia falar esse negócio desse entusiasmo. É que também professor é uma coisa super geral, você pode ser professor de crianças ou de adultos. Mas eu acho que é esse desejo de passar, esse desejo de interagir, de mostrar o mundo, pensando em um professor de faculdade que é “eu tenho um conhecimento e eu quero dividir com meus alunos, eu quero ajudá-los a pensar sobre esse assunto”. Quando eu falo em dividir eu não estou pensando em um professor que só vai lá, falar o que ele sabe e pronto, já dividi conhecimento. Mas que vai lá abrir caminhos para que possa ser... também isso de convidar para esse mundo: “eu tenho um conhecimento, eu pertencço a um mundo no qual você não pertencem, então eu vou te convidar para pertencer também, ou melhor, eu vou te dar ferramentas para você poder pensar também sobre isso. Eu to pensando na minha faculdade de psicologia... eu acho que no começo a gente fez matérias muito... que a gente tinha que ler tanto e um monte de coisas que pareciam no começo que não tinham relação uma com a outra, não tinha tanta relação, mas quando a gente vai avançando alguns anos na faculdade, vai fazendo muito sentido, parece que as coisas vão encaixando, porque de alguma forma foi sendo construída uma base que nos deu ferramentas para pensar sobre, de falar assim: “eu concordo com isso, com isso eu não concordo, eu penso isso.” Sem falar que também teve várias teorias que como eu posso dizer... são ferramentas para usarmos na nossa prática: “Eu de posse dessa teoria vou ser psicanalista, vou seguir tal linha, vou fazer isso...”

Eu acho que quando a gente é professor tem os dois lados: nós fornecemos instrumentos pra pensar e fornecemos também ferramentas pra lidar com o mundo. Eu que sou professora dos pequenos, eu vou ensiná-los a ler, eles vão ver o mundo de outro jeito, eu

vou ensinar para eles coisas da matemática que eles vão usar para estarem no mundo, para fazerem parte do laço social e acharem esse... Aí, qual era pergunta? O que era importante...

E: O que é importante para ser professor?

C: Eu acho que é um pouco isso... esse desejo de transformação, de compartilhar, de dividir. Eu acho que você tem que ter algum desejo a mais em relação a outro ser humano, alguma paixõzinha, alguma... eu acho que não dá só pra você ser professor: “Ah, tá bom, vou ser professor”. Porque eu acho que isso você faz com uma máquina, por exemplo, vou ser digitadora então, tá bom só digitar o texto, mas acho que quando você lida com gente tem que ter algum “que” a mais, algo que te mova. Por mais que sempre fiquemos várias vezes desanimadas, tem mil burocracias de todas as instituições, mas eu acho que você tem que ter uma coisa, uma mola propulsora, algo que te faz querer estar junto com o outro, puxar o outro e ficar feliz com esses avanços, com as descobertas, acho que tem que ter uma chamazinha.

Que não é... eu não concordo com isso de vocação, essas coisas... não é disso que eu to falando. É assim: “Eu gosto muito de ensinar, então eu quero fazer isso”, “Eu acho lindo ver esse processo, eu quero fazer isso”, “Eu sei muito sobre tal coisa, então eu quero compartilhar isso”. Mas, eu não acredito nisso de vocação.

E: O que você pensa sobre essa ideia de vocação na profissão de professor?

C: É que eu não concordo muito com essa ideia de vocação. Eu não concordo com isso de eu tenho vocação para ser piloto, bailarina, sei lá. Eu acho que tem um tanto de coisas que a gente gosta mais, cada pessoa, e aí entra história de vida, várias coisas. Eu acho que você pode ir indo sempre por um caminho, em relação a um caminho, mas você pode ter mais facilidade, uma pessoa pode ter mais facilidade para dançar, por exemplo, mas não necessariamente você vai virar uma bailarina por causa disso. Cada um tem sua história de vida, tem seu próprio desejo, você pode falar: quero, não quero. Ou então, ai meu Deus eu não venho de uma família pobre, então eu posso não ganhar dinheiro com isso, ou então não, não vou por essa parte, porque vai que não dá dinheiro e eu preciso ganhar muito dinheiro.

Esse negócio de vocação é muito complicado, acho que por muito tempo foi quase um senso comum no magistério, e meio que o professor tinha que aguentar qualquer coisa, ganhar qualquer salário, porque era a vocação dele ser professor. Isso eu acho muito complicado. Acho que a questão do professor, principalmente dos níveis mais baixos por muito tempo foi isso, era mulher, então você tinha que... sabe assim, uma coisa: “Ah, você não quer ser dona de casa, então pode ser professora.” Quase que um café com leite, uma coisa assim: “ah, para de me encher o saco e vai lá ser professora, então tá, finge que você trabalha”. Como se fosse isso, sabe?

Na verdade, eu não sei quando virou isso essa coisa de ser professora, porque se a gente pensar, por exemplo, na idade média, tinha os tutores, era um baita de um cara sábio que iria orientar a realeza, está certo que não era para o povão, era só para realeza. Mas em algum momento... eu também não sei se é no Brasil isso, ou se também em outros países também tem essa imagem do professor, desse professor que... meio que qualquer um pode ser. Eu tava falando da creche... uma coisa assim: “Põe lá qualquer pessoa para olhar as crianças.” Lembrei agora essas piadas que existem no senso comum: “Ah, você é professor? Mas em que você trabalha? Que mais que você faz? Você só é professora?”. Hoje em dia eu não escuto mais tanto isso, eu acho que está mudando um pouco, talvez as pessoas já vejam com outros olhos. Mas acho que ainda tem uma coisa cultural da nossa sociedade, tanto que ainda existe essa questão de ser uma profissão mal paga, a questão do desrespeito que a gente vê nas escolas, aquela questão da autoridade do professor.

Eu acho que por um tempo a autoridade foi muito vista como aquela questão do autoritarismo, aquele professor que batia, aquele professor tradicional, aí quando saiu isso, foi muito pro outro extremo, que foi pra escola nova, esse “vamos ver o desejo das crianças” que decaiu... eu acho que a educação patinou muitas vezes na nossa história quando a gente vê o histórico... Acho que talvez, apenas quando a sociedade como um todo tiver outra visão do professor que talvez as coisas mudem, que a gente consiga ganhar mais, sabe? Porque eu acho que socialmente, aqui no Brasil, ela não é super bem vista, não que ela seja mal vista, mais assim... ela não é valorizadas.

E: Você acha que há requisitos diferentes para ser professor de crianças e de adultos. Você pode apontar quais são essas diferenças?

C: Eu acho que são públicos diferentes, algumas coisas são as mesmas, isso de ensinar e tal, mas são dois públicos bem diferentes. Eu acho que primeiro tem uma questão de afinidade de cada pessoa com o público com o qual ela vai trabalhar. Tem gente que ama dar aula pra adolescentes, tem gente que prefere os adultos porque aí vai poder se aprofundar, etc. Cada um tem um perfil diferente de trabalho, todos tem a questão da educação, mas são perfis diferentes. Eu acho que quanto menor são as crianças mais a gente lida com menos conteúdo, como matemática e português, também lida mas menos, há uma porcentagem bem maior... não exatamente de habilidade... mas da questão do relacionamento, de ensinar aquilo que eu estava falando de entrar no mundo: “Não bate no seu amiguinho, fala que você não gostou, pede por favor, levanta a mão pra falar”.

Tem uma questão muito de se colocar no mundo quando eles são menores e isso vai ficando menor, por exemplo, na faculdade você não vai intervir: “Se você não se dá bem com

a outra, azar, eu estou aqui pra passar meu conteúdo.” Porque você parte do principio que já são pessoas adultas que sabem lidar com isso, que estão ali para aprender aquele conteúdo e tudo o mais. Acho que na faculdade você tem que dominar muito, muito bem um assuntos específico para você poder transmitir e poder levar os alunos a pensar sobre isso, por outro lado, até o Fundamental I você é polivalente, você domina várias assuntos, não mega profundamente, mas você vai ter que dominar como passar aquele assunto, como interessar os alunos. Nos adolescente também... eu acho que até o Ensino Médio na escola regular a gente fica muito lutando com as estratégias para chamar a atenção deles, para não ser massante, para não ser tão expositivo, etc. Na faculdade, eu acho que você já tem o aluno mais preparado para conseguir escutar e absorver, o aluno está diferente. Você pode ir lá e fazer uma super aula expositiva de duas horas que o aluno está mais preparado para aguentar aquilo, ele foi ali para aquilo. Quando eles são menores não, tem a questão da atenção, do quanto eles aguentam e tudo isso os professores dos menores, o polivalente, tem que estar atento. Eu acho que os dois tem que ter uma super formação, mas são formações diferentes, você olha pra coisas diferentes, acho que é um pouco isso. E um pouco o seu interesse, né?! Sobre que faixa etária, etc. Às vezes eu vejo muitas professoras que tiveram uma carreira no Ensino Infantil ou no Fundamental II virarem professoras de faculdade, por exemplo, e transmitir o que elas vivenciaram. Então eu acho que tem mais a haver com formação e com o que você gosta mais.

E: Como você se pensa como professora?

C: Ai que difícil! É... eu acho que ainda sou uma professora muito se descobrindo como professora, acho que ainda estou muito descobrindo meu jeito de ser. Ainda não tenho uma imagem “formadona”, acho que talvez as professoras mais antigas já são mais relaxadas, já sabem como elas são. Mas eu acho que a Psicologia me influenciou muito na minha formação, eu tenho um olhar para o grupo, para as relações, bem forte para as relações, acho que as escolas em que eu trabalhei também me formaram nisso. Para mim isso é muito importante, dificilmente eu consigo ver uma briga entre crianças e falar: “Deixa que elas se resolvam”. Acho que tenho um olhar bem forte pra isso, pras questão do grupo, então, por exemplo: “Gente, vocês acham que é justo tal coisa e tal coisa?”, “Você ia gostar se fosse com você?”. Mas não dá boca para fora, de realmente querer que isso faça diferença e que elas parem para pensar sobre isso. Então, esse lado mais de comportamento e atitudes, eu acho que eu pego bastante e o lado da Pedagogia eu fui construindo porque eu tinha feito magistério antes, eu não fiz Pedagogia. Então, eu acho que esse lado de como eu ensino matemática, de

como ensino a ler eu fui muito descobrindo na prática, como auxiliar e fui construindo, pesquisando, me interessando, descobrindo, observando.

Eu estava falando com uma amiga minha outro dia que parece que é uma mágica, ela assumiu classe esse ano, aí eu falei: “Pode ficar tranquila, que dá um frio na barriga, mas parece uma mágica, no final do ano eles aprenderam tudo que tinham para aprender.”

É claro que a gente faz um monte de coisas, mas é tão interessante como a criança tem uma coisa para absorver, aprender aquilo que você fala, que você coloca e tal. E eu acho que eu também sou bem séria nas questões de... eu brinco que eu sou brava... eu sei que eu não sou brava de verdade, mas eu sou bem séria nas questões dos combinados. Por exemplo, se a gente tem um combinado na sala... as meninas muito farristas, assim... eu quero colocar essas meninas na linha, entendeu? Já sei o que eu quero dizer! Eu acredito que tem que ter um silêncio, uma organização para que você possa aprender. Eu não consigo ver o professor como o cara que fica lá gritando, implorando silêncio. Tem que construir uma relação com os seus alunos, com a sua classe para que você tenha um ano gostoso, tranquilo, para que as coisas possam acontecer. Eu batalho muito para esse lado ser construído, da organização, de criar um vínculo, de ter um sentido. Não regras por regras, não porque eu quero silêncio, mas de ter regras, assim: “Nessa sala, as coisas vão funcionar desse jeito para que as coisas possam funcionar ao longo do ano”. Porque se você não faz isso, parece que as coisas ficam sempre capengando, sempre tendo que... Uma vez eu vi um simpósio numa escola em que eu trabalhava que falava assim: “Algumas coisas parece que a gente está perdendo tempo, né? Parece que você está perdendo tempo quando você para a aula pra ensinar os caras a arrumar o estojo, você está perdendo tempo quando você para a aula para resolver os conflitos que estão acontecendo na classe, só que na verdade você está ganhando tempo, porque se você não resolver esses conflitos, você vai sempre ter esses conflitos emergindo e aula não vai ser redondinha, não vai”.

Acredito que na verdade é um pouco isso, eu acho que eu prezo muito para resolver esses conflitos, ter um terreno limpo para que você possa trabalhar. Nesse começo de ano, eu trabalho muito quais são os combinados do segundo ano, como a gente vai fazer, como não vai fazer. Por exemplo, eu disse pra uma aluna: “Você não tem o direito de atrapalhar a aula das outras, tem outras alunas aqui e não é justo com as outras você ficar detonando aqui, sendo que elas querem aprender, elas querem ter aula”. Eu acho que olho muito para esse lado, mas eu tento olhar bastante para o lado pedagógico também, mas para esse lado, eu acho que eu ainda tenho bastante... para os dois eu acho que eu ainda tenho bastante para aprender, para crescer, eu acho que você vai construindo na prática, você vai descobrindo, cada ano tem

seus novos desafios. E dependendo da escola em que você está, você aprende mais também, se são os mesmo professores, se tem troca. Isso eu sinto falta na escola em que estou, dificilmente tem reunião de equipe, as reuniões com a dupla, com a parceira de mesma série, são sem apoio da coordenação. Eu acho que por um lado, ela abre espaço para você aprender um monte de coisa, crescer e ir em frente, mas você fica sem respaldo, porque também uma pessoa mais experiente tem muito para te ensinar: “Ah, quando acontecer isso, faz isso”. Mesmo na parte pedagogia: “Ah, você vai começar por aí, então vamos fazer desse jeito”. E ter tempo para parar para pensar junto com o apoio da coordenação: “Você vai começar por esse assunto, então começa de tal jeito”.

E: Qual você acha que é a sua função como professora?

C: É uma pegadinha, porque as perguntas são parecidas (risos).

E: Eu acho que a função do professor é um pouco tudo isso que eu falei. Se você pensar nos pequeninhos, no dia a dia, eu acho que é um pouco isso, ensinar para as meninas... eu sempre falo isso para elas, porque elas vêm do primeiro ano e um pouco ainda é Educação Infantil, então, ensinar que aqui no segundo ano é diferente, quais são os combinados, ensinar como é ser um estudante. Porque também... de novo voltando naquele assunto de que as crianças não sabem tudo por si só, do mesmo jeito que chegam crianças que já tem naturalmente um prazer de estudar, querem estudar, tem aquelas que não estão entendendo porque elas estão ali, estão viajando na maionese, querem detonar, porque tem as questões pessoais dela. Então, um pouco mostrar que esse espaço... que aqui não vale tudo, que aqui não pode fazer o que você quiser, eu acho que tem uma questão da infância atual também, de um narcisismo, da criança ser o reizinho, que manda nos pais e desmanda, que faz o que bem entende. Então, na escola é um pouco sair desse lugar, sabe: “Aqui não é só você, aqui tem todos esses outros também, não é só sua vontade, não é só seu desejo. A gente está junto aqui por uma coisa maior do que você quer, às vezes, vai ser legal, outras vezes não vai ser legal, a gente tem que fazer outras coisas”. E eu acho que essa é a função do professor, de ir mostrando isso, de organizar o grupo, também fazer as crianças se apaixonarem por algumas coisas, e também fazerem elas entenderem que nem sempre vai ser divertido, mas que mesmo assim a gente tem que fazer. O que eu sempre falo: “Na vida, a gente não faz só as coisas legais, que elas vão se frustrar”. Eu acho que a escola também é um lugar de se frustrar e tudo bem, de fazer elas entenderem que nem tudo sai como a gente quer e tudo bem. Eu acho que entra toda essa questão atitudinal, mas acho que a função do professor é muito também ajudarem eles a aprenderem conteúdos, matemática, português, seja lá qual for o conteúdo de qual série, que é um pouco convidá-los, trazê-los para esse mundo do qual eles não

pertenciam. Primeiro não pertenciam ao mundo letrado, depois não pertenciam... você está no Ensino Médio, então você não pertencia ao mundo da literatura, então vou estudar literatura, então é chamá-los para um mundo que eles não faziam parte ainda, ou então até faziam um pouco mas de fazer um chamado mais estruturado, pegar o que eles já conheciam e ampliar. Eu acho que a função do professor é essa.

E: Como você se tornou professora?

C: Eu tinha feito magistério no Ensino Médio, quando existia Magistério e antes eu já queria ser professora. Eu acho que eu sempre fui uma boa aluna na escola, então eu acho que tinha essa questão de querer ensinar por ser uma boa aluna. Eu gostava dessa questão de ensinar, de explicar, aí eu fiz o Magistério. Só que no Magistério eu fiz uns estágios na escola pública estadual e eu também fiz na particular, umas particulares bem tradicionais de São José dos Campos, eu sou de lá. E aí sabe quando você fica olhando: “Ai gente, é tão legal a teoria e a prática é tão diferente!”. Eu fiquei bem decepcionada e aí eu desencanei: “Aí meu, eu não quero dar aula!”. Porque na escola pública eu fiquei pensando, 40 alunos, um cara do quarto ano que não sabe ler e escrever está lá e ele fica sendo o cara pentelho porque ninguém vai parar para alfabetizar ele, porque ele está no quarto ano. Como se fosse assim: “Você perdeu sua chance meu filho, azar o seu.” Então, o cara ficava sendo o pentelho, eu lembro até hoje desse aluno, então quando eu comecei a ser estagiária lá, comecei a querer ajudar ele, ele começou a me procurar: “Me ensina, me ajuda.”. Então, não é porque o cara naturalmente resolveu ser pentelho, é porque não conseguiu... enfim, tem um milhão desses alunos espalhados pelo Brasil. Então, eu falei: “Estadual não quero, é muito difícil.” E a particular também era uma coisa muito tradicional, não me identifiquei. Aí desencanei um pouco. Fiz cursinho e resolvi prestar Psicologia porque eu gostava da matéria Psicologia no Magistério e porque eu pensei que eu podia trabalhar com crianças que tem dificuldade de aprendizagem. Quando eu estava na graduação, no meu primeiro ano acabei fazendo estágio em um colégio, e depois no segundo ano comecei a trabalhar lá de auxiliar.

Acho que esse colégio me abriu um mundo, porque era uma escola particular que não era tradicional, que tinha um milhão de coisas legais, achei demais. Aí eu fiquei meio dividida, eu fui fazendo Psicologia e trabalhando lá e ao longo da Psicologia eu fui vendo que realmente era educação que adoro, eu queria trabalhar com isso. Aí, eu fiquei por quatro anos como professora auxiliar lá, depois eu fui para escola Aprendiz, em que uma amiga minha trabalhava e falou: “Ah, manda o seu currículo.”. E lá eu aprendi muito, gigantescamente muito e lá eu assumi uma sala no meu segundo ano, eu assumi uma licença maternidade. Só que eu achava uma escola muito exigente, muito pesada com as crianças e principalmente,

com os professores, para aquela super estrutura funcionar, você tinha que ter uma dedicação muito grande, quase exclusiva. E eu comecei a achar que talvez aquilo não valesse a pena. Eu queria fazer um mestrado e falava: “Gente, é impossível estudar qualquer outra coisa trabalhando aqui”. Porque tinha uma demanda de relatório, de fazer simpósio interno, tudo muito grande. Aí, eu mudei para onde eu estou hoje. Eu comecei como uma auxiliar para inclusão, comecei trabalhando com as crianças que não estavam se alfabetizando, eu dava aula para essas crianças para elas se alfabetizarem e voltarem para sala de aula acompanhando o grupo, porque eram crianças que já não estavam no segundo ano, estavam no terceiro, no quarto e não estavam ainda alfabetizadas por alguma questão. Foi um trabalho bem legal e a coordenadora gostou do meu trabalho e me chamou para assumir o segundo ano que é o ano da alfabetização. Esse é meu terceiro ano lá como professora. Acho que foi nessa escola mesmo que eu virei professora, professora mesmo, apesar de ter sido um pouco professora na escola passada por um tempo. Foi nessa escola que trabalho agora que eu considero que foi um lugar assim: “Toma que o filho teu, toma a sala e eu fui professora assim...” E eu fui aprendendo muito sozinha, porque tinha essas questões de ausência de coordenação, eu fui me descobrindo, vendo como que eu faço, como que eu não faço, o que rola, o que não rola, o que eu acredito, o que não acredito e também conversando com minha coordenadora, perguntando, mesmo sem ter horário de reunião eu ia atrás dela e perguntava. É, eu acho que foi lá. E hoje eu me considero, sou uma professora e OK, apesar de estar em fase de formação. Hoje em dia, sou bem mais tranquila... até por estar repetindo o mesmo ano, por exemplo, esse é o meu terceiro ano de segundo ano, isso dá uma tranquilidade, você já sabe como são os processos, como vão ser, o que você vai fazer, o que você espera, o que você acredita. Acho que foi esse meu percurso, mas sempre tive um pé na educação, uma paixão enorme, como disse uma amiga minha, sempre brilhava o meu olho quando as coisas tinham haver com a educação, os textos, a vontade maior que outras coisas, aquele foguinho que eu te falei da paixão, uma vontade maior.

E: Fala de algum caso, de algum momento, alguma situação que marcou a sua atuação profissional.

C: Positivamente ou negativamente?

E: Pode falar dos dois.

C: Acho que positivamente, um caso que me marcou... minha turma do ano passado, bom... como é uma escola judaica as turmas são só meninas ou só meninos.

E: E você já deu aula para as duas turmas?

C: Já, já dei aula só para os meninos e só pras meninas. A partir do segundo ano é que separa. Até o primeiro ano é junto, aí esse ano separa e daí para frente vai até o Ensino Médio separado. Ano passado tinha essa minha turma de meninas... Assim, o meu primeiro ano como professora eu tinha uma turma só de meninos e eram meninos muito bons pedagogicamente, então meio que eles deslanchavam sozinhos, era só você ir jogando desafios e propondo coisas e eles iam, eles já tinham um interesse muito grande. E as meninas no ano seguinte, que foram do ano passado, eram meninas muito desinteressadas, até bebês, imaturas: “Ai, não quero! Ai, não sei!”. E aí eu acho que o meu trabalho, a grande questão que marcou foi de construir uma relação diferente com elas, foi de poder ressignificar um pouco o espaço da escola, de que são legais as coisas, de criar um vínculo também com o aprendizado e são umas meninas que eu tenho o maior orgulho delas, sabe? Deu muito mais trabalho, eu tive que sei lá, fazer mundos e fundos pra elas quererem caprichar e começar a ler, a avançar. Deixa eu ver o que eu estava falando... de comportamento também, de como funciona uma sala de aula, do que é um estudante, do que dá para fazer e não dá para fazer. Elas mudaram bastante e eu acho que no final do ano tínhamos uma relação muito legal... eu acho que é isso. Acho que me marcou positivamente porque é fruto do meu trabalho. Eram meninas que davam muito trabalho e no final do ano a gente já tinha uma relação muito boa e eu acho que é consequência do vínculo que criamos.

Agora negativamente... eu acho que eu fiquei com uma visão um pouco ruim desse negócio da inclusão do primeiro colégio em que eu trabalhei. Dentre todos os meus anos lá, só teve um em que não peguei um caso de inclusão, eu sempre tinha um caso na sala e mesmo o ano que eu não peguei, tinham alunos muito complicados e acho que a falta de possibilidade de reflexão sobre, de você parar para pensar, foi uma coisa muito ruim. Foram vários “perrengues” nesses casos de inclusão, eu só não apanhei de aluno, porque de resto... Então, o quanto que para a inclusão ser um sucesso precisa ter uma reflexão, as pessoas pensarem junto, mas não pensarem de mentirinha, de realmente parar tudo e falar meu: “Vamos pensar como vai ser, de ter um discurso único.” Eu acho que me marcou um pouco, no último ano que eu estava lá eu tive um aluno com síndrome de Down e foi muito difícil! O aluno queria bater, ele batia nas outras crianças, era um aluno que tinha a mesma idade das outras crianças, mas ele era mais forte. E quantas vezes você se vê nesses perrengues assim, sem ter um apoio, um lugar para conversar e falar: “E aí? Como a gente faz com tudo isso?”. Das coisas serem meio apagar incêndio. Eu lembro bastante desses casos que a gente viveu lá, negativamente, uma coisa bem difícil, bem complicado.

Depois na escola seguinte que fui, eu até fiz um curso de inclusão e lá eles tinham um olhar bastante diferenciado de como cuidar disso e de cuidar dos professores também, não só de cuidar da criança de inclusão e foi lá que eu vi o quanto pode ser diferente. Lá eles tinham uma coisa que o professor que pegou um caso de inclusão num ano, no ano seguinte, não vai pegar, porque ele precisa descansar, porque dá muito mais trabalho, porque você se dedica muito mais, porque emocionalmente você se desgasta. Ao mesmo tempo em que a gente fica feliz e torce pelo aluno, tem muitas situações difíceis. Acho que nessa segunda escola foi o primeiro lugar em que a gente pode conversar abertamente, das dificuldades, dos prós, dos contras, como faz, como não faz, de poder falar que era difícil. Eu acho que na primeira escola tinha muito isso, você não podia falar que era difícil, que você não dava conta. Então, acho que isso me marcou bastante negativamente, mas não tipo: “Ai, Meu Deus, eu lembro disso!”. Mas, quando eu penso em uma situação difícil eu penso nisso, como uma falta de estrutura pode levar a derrocada do projeto, pode levar as coisas a serem muito mais complicadas.

E: E como ser professora marcou sua trajetória de vida?

C: Nossa, eu acho que eu tinha um preconceito em ser professora...

E: Você tinha um preconceito?

C: Não preconceito, mas por bastante tempo quando eu tava na primeira escola ou na segunda, eu pensava: “Ai ser professora não dá dinheiro, ai é muito complicado no sentido de que você não vai ter uma carreira.” E por muito tempo eu pensei: Não, eu vou trabalhar em RH, vou mandar currículo, vou ganhar bem, porque é muito difícil viver com salário de professor, vou ter uma carreira. E foi muito interessante porque quando eu entrei na segunda escola, passou um tempinho e uma editora grande me chamou para trabalhar como estagiária de RH, e eu não tive coragem de ir. Eu estava entrando em um trabalho novo e eu estava adorando trabalhar lá. Então, eu acho que no fundo eu sempre tive uma paixão, um amor pela educação muito grande, mas por um tempo também era enviesado por esse olhar, de não ter uma carreira, de uma coisa que não é assim: “Ai, uma profissão!” ou uma coisa menosprezada. Acho que como a sociedade via como uma coisa menosprezada, eu fala: Ai, não quero! Eu quero fazer alguma coisa maior, mais reconhecida!

E só depois de fazer bastante terapia, de conversar bastante, que eu acho que eu fui admitindo sim: Eu adoro, adoro educação, adoro ser professora!

Tanto que hoje em dia é uma coisa que me pesa talvez ter que parar, como eu estava falando antes, talvez eu tenha que sair do Brasil e larga minha carreira por enquanto, mas largar um ano letivo no meio do ano me dói o coração, então eu acho que por causa disso eu

posso falar hoje em dia que é muito importante para mim ser professora, eu me descobri: “Ai ok, eu admiti, é isso que eu gosto, eu gosto muito disso que eu faço! E eu acho que eu faço com muita seriedade.” Então, não é café com leite. Não! Eu quero realmente fazer o melhor possível para aquela turma, eu quero fazer o melhor que eu consigo, o melhor que eu acredito para ela. Eu acho que me marcou muito essa descoberta, assumir que quero ser professora, poder falar pra mim mesma o quanto eu gosto disso, o quanto eu acredito, o quanto é importante. Tanto que às vezes eu fico super mal: “Ai, por que a gente ganha tão mal? Porque a gente tem uma carreira tão mal reconhecida?”. Às vezes, eu penso que o máximo que o professor chega do infantil ou do fundamental I, se você virar coordenador, é entre R\$5.000,00 e R\$8.000,00, sendo que as outras profissões você começa ganhando quase isso, um engenheiro, um médico. Então dá até um “bode” enorme pensar em por que a gente é tão mal remunerado, tão mal reconhecido socialmente. Mas com certeza tem um peso enorme pra mim ser professora, eu acho que cada vez mais eu vejo meu prazer, minha felicidade em ser professora. Com certeza marcou muito, porque se eu fizesse outra coisa eu não teria tanto orgulho, tanta felicidade de falar, de conversar, de pensar sobre. Não só de ser professora, mas de trabalhar com educação. Educação é algo que mexe muito comigo, que me move, então com certeza tem um peso enorme.

E: Você se arrepende de alguma coisa na sua experiência profissional?

C: Eu acho que não. Às vezes, eu fico pensando: Se eu não tivesse ficado tanto tempo na primeira escola, eu fiquei quatro anos como auxiliar, se eu tivesse ido para outra escola, vivido outras experiências, porque assim... é interessante como cada escola é diferente, única, viver coisas diferente e abrir portas diferentes em cada uma delas. Mas eu não tenho isso de me arrepender, eu acho que foi o caminho que eu fui construindo. Às vezes, eu acho que eu deveria fazer mais planos, que eu deveria me mexer mais, sabe: E aí? E agora? Você vai estudar, vai fazer uma especialização? Eu acho que isso me pega mais. Eu acho que eu tenho que... sabe? Meu terceiro ano com o segundo, então tá, tenho uma boa experiência como professora, então qual vai ser o próximo passo que eu vou fazer para minha formação, vou fazer um mestrado, vou fazer um curso... De fazer mais coisas para me agregar como profissional, mas não do que eu não fiz... isso eu acho que não... porque pra trás não muda, né?!

E: E o que você sugere para melhorar a prática profissional do professor?

C: Com certeza eu acho que uma prática sem teoria te deixa andando no escuro. Então, às vezes, eu acho que na educação brasileira, muitas vezes é uma pratica sem teoria, ou com pouca teoria, ou uma teoria distante que é da época da faculdade. Uma coisa que acho que

falta muitas vezes é poder aliar essas duas coisas, de você poder parar e pensar no que você está fazendo e isso eu sei que não é só na escola em que estou agora. Eu sei que em um milhão de escolas você faz da sua cabeça, do seu achismo, e não tem um espaço para refletir: Por que eu fiz isso? Se eu tivesse feito de outro jeito seria melhor? Será que essa é a melhor intervenção? Sabe, de olhar para o seu próprio trabalho, de olhar para o seu próprio projeto, de reavaliar o seu projeto depois que ele foi feito. E isso eu acho que falta muito, muito mesmo, em 90% das escolas falta essa reflexão sobre o que você faz e de ter teoria, afinal, alguém parou para pensar aquilo, de poder embasar a ação em teoria, para poder olhar com outros olhos pra prática e poder repensar, não uma teoria que engesse, mas uma teoria que sirva de ferramenta para repensar o que você faz, também não adianta só ter teoria e não ter esse espaço de reflexão. Eu acho que isso é uma das grandes coisas. Mas, às vezes, eu também fico com uma impressão de o que rola é uma coisa muito meia boca, os cursos que são oferecidos pelo governo... ou os cursos são meia boca, ou as pessoas já vão de um jeito meia boca, sabe assim... quando parece que vai ficando contaminado, mesmo quando eu fiz licenciatura, mesmo os professores da universidade pública às vezes, que o cara está lá, mas parece que tem um meia “boquismo” em tudo e tudo bem, sabe isso de fazer mais ou menos. Eu sei que isso não é só na educação, acho que a sociedade talvez seja contaminada por isso, enfim. Eu acho que é isso. Acho que talvez falte melhor formação e uma continuação, em trazer a teoria pra prática, poder se embasar, poder estudar, não parar de estudar, estudar para poder olhar para as coisas que você faz.

E: Você poderia falar um pouco de algum professor que te marcou enquanto você era aluna?

C: Vou falar rapidinho de duas. Eu pensei na minha primeira professora da minha primeira série, que era uma velhinha, uma senhorinha, a professora Laura. Ela me ensinou a ler e escrever basicamente. Ela era super brava... não comigo, porque eu era aquela aluna “nerd” e certinha que nunca fazia nada para não levar bronca. Eu morria de medo da professora, de levar bronca. Mas porque eu pensei nela... porque eu acho que foi ela que me abriu essa portinha, por exemplo, eu usei cartilha, olha que coisa jurássica, mas não é porque eu sou velha, a escola que era tradicional.(risos). Mas nas últimas páginas, a cartilha tinha um texto, porque a cartilha era aquelas coisa ma, me, mi, mo, mu, aquelas coisas ridículas, mas no final tinha cinco textos. E eu me lembro da minha felicidade quando eu consegui ler o texto inteiro, para mim foi descobrir o mundo. E eu acho que eu sempre tive essa vontade de descobrir o mundo, de ler, de ver a escola como essa coisa que abre portas. Eu lembro que na segunda série, quando chegou o livro, eu fiquei estudando, lendo antes de começar as aulas, lendo o

que tinha no livro, o que falava, sabe, uma coisa meio que mágica, a minha Disney era a escola!(risos).

E também pensei numa professora do Magistério que foi a professora Rita, que era uma professora muito boa, era uma psicóloga que dava aula de didática. Eu acho que me marcou muito porque foi uma professora que fez a gente pensar, que não foi lá dar receita, que fez a gente pensar o que a gente achava que era educação, o que a gente achava que era a função do professor, que levou textos críticos para nós. Eu estudei em uma escola bem tradicional de primeira a oitava e também no magistério era um esquema bem tradicional, então acho que ela foi a primeira professora que trouxe coisas mais políticas, mais tapa na cara. Eu lembro até hoje de um texto que ela levou que era sobre os quinhentos anos do Brasil, meio que metendo pau nos índios que tinham atirado uma flecha. A rede globo colocou um relógio de contagem regressiva e os índios atiraram uma flecha no relógio como forma de protesto e o artigo da revista metia o pau. Ela foi a primeira pessoa que abriu os meus olhos: “Meu, o mundo não é o que Globo fala, o mundo não é o que revista Veja fala!”. Uma pessoa que ensinou a ter olhos críticos para as coisas, o que está escrito ali você pode discordar, você pode olhar de outro jeito, e essa descoberta foi tão mágica, isso de que você pode ser crítico, você pode pensar de outro jeito. E ela mexia com a gente, ela pegava o chão e chocalhava. Isso eu achei fantástico: uma porque me colocou nesse mundo letrado e a outra porque falou que não era só que estava escrito ali, tem uma coisa além, me ensinou a ler nas entrelinhas, me ensinou a pensar por mim mesmo, pensar para além do quadradinho, transbordar, acho que ela foi bem marcante. Depois vieram muitos outros na faculdade, mas acho que essas duas foram as pioneiras nas suas fases.

E: Eu vou pedir para você fazer um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professor para você agora.

C: Eu quis fazer bem o que veio na minha cabeça, rapidamente, sem ficar pensando muito sobre, eu estou com mania de terapia que você tem que falar o que vem na cabeça (risos). Primeiro, veio na cabeça uma lousa, que é muito o nosso instrumento de trabalho, de explicação. Eu desenhei uma lousa, mas antes de desenhar a lousa toda eu quis desenhar um professor contando uma história, porque é uma coisa que eu adoro fazer, ler histórias. Eu quis desenhar uma menina, mas to achando que eu desenhei um menino. Eu desenhei um menino e ele com a imaginação pensando no planeta Terra, no super-herói, no oceano. Porque quando

você ouve uma história... a imaginação é muito rica, ela vai longe, tem um mundo de possibilidades, acho que talvez por isso que eu fiz o mundo, está aqui o planeta Terra, eu escrevi aqui: Um mundo de imaginação. E depois que eu fiz a professora contando uma história, eu escrevi algumas coisas na lousa, que é a rotina que normalmente eu escrevo, eu brinquei aqui com matemática. Eu acho que eu quis dizer um pouco assim: A escola é feita de múltiplos momentos, os momentos super lúdicos e prazerosos como, por exemplo, uma contação de histórias e os momentos que a princípio não são tão prazeroso como, por exemplo, quando você vai ensinar uma coisa nova, às vezes, é difícil, às vezes é cansativo, mas sempre no final você tem um resultado que é as crianças muito felizes por terem aprendido aquilo, de todo mundo, a felicidade das crianças e da gente, por elas terem aprendido aquele conteúdo. E eu desenhei aqui uma luz (risos), aqui uma lâmpada. Eu acho que eu quis desenhar uma lâmpada porque é como se o conhecimento meio que iluminasse, sabe, como eu estava falando dos mundos novos, quando você aprende uma coisa nova é como se uma luz se acendesse para alguma coisa que estava escuro e que você não conseguia ver antes: Agora eu vejo isso, agora eu sei.

Entrevista 3

Entrevista realizada com Sandra, 58 anos, licenciada em Pedagogia. Atuou em escolas privadas do município de São Paulo como professora de Ensino Infantil, Fundamental I e Coordenadora Pedagógica de Ensino Infantil e Fundamental I. No momento da entrevista, era aposentada e acabara de ser demitida da escola em que trabalhava. Considera-se professora a 38 anos.

A entrevista foi realizada no período da manhã, em uma padaria/restaurante de São Paulo. Por se tratar do período da manhã de uma quarta-feira, o espaço estava tranquilo, sem muitos frequentadores, situação que só foi sendo alterada no final da entrevista conforme o período do almoço se aproximava, porém isso não interferiu no término da mesma.

E: Gostaria que você falasse um pouco sobre como você vê a profissão de professor?

S: A minha visão mudou muito nesses últimos tempos, eu acho que isso faz parte também. Hoje, vejo que é uma profissão que precisa de profissionalização. Acho que é importante ter ideais, é importante que ela faça parte de alguns outros sonhos seus, mas, fundamentalmente, ela precisa ser uma profissão. Eu não acho que é isso que acontece no cotidiano. Acho que tem que ser uma profissão parecida com as outras, que você tem que ter um investimento, que você tem que ser uma pessoa que se prepare para aquilo, você tem que se atualizar. Mas você também tem que ter a oportunidade de ter uma carreira mais definida, que você tenha um cuidado em relação quais são as suas funções, quais são as pessoas que trabalham com você, qual é o limite do seu trabalho. O que eu quero dizer é que eu acho que, dentro da escola, a função do professor acaba sendo ocupada para suprir outros buracos administrativos e você acaba tendo menos tempo para fazer o seu trabalho.

E: E qual você acha que é esse trabalho?

S: Eu acho que o trabalho do professor é promover a aprendizagem da criança e promover essa aprendizagem dentro de uma estrutura de bem estar emocional e social. Isso não quer dizer que eu compre essa história de que a escola tem que ser sempre um prazer, de que a criança tem que sempre estar feliz, de que a criança tem sempre razão. Não é isso. Eu imagino uma coisa mais razoável. Eu acho que você tem sim que conhecer bem a criança, que você tem sim que a partir disso poder lidar com o processo dela dentro do cotidiano para ela aprender o melhor possível, para ela se sentir participante e dar significado para aquilo, que você tem que cuidar bem das relações para que isso possa ser possível. Mas para fazer isso, você precisa de tempo, tempo para poder estudar, preparar, tempo para você poder pensar e

corrigir, e dentro desse corrigir estar fazer a interface entre o que a criança produz e o que você vai poder preparar ou pedir a mais, ou vai poder trabalhar com ela. E essas coisas todas tem que estar previstas dentro do horário trabalhista, não que esse horário tem que ser diminuído, eu não acho isso, mas acho que tem que estar previsto. E eu acho que é um horário que a gente deveria permanecer na escola, que você pode se dedicar a olhar melhor o material da criança, a pensar melhor. Eu acho que fundamentalmente a função do professor tem que ser preservar essa criança e ajudá-la a aprender. E o que se deve fazer para isso é independente das outras coisas que nós somos solicitados a fazer. Acho que tem coisas que a gente faz que não é para isso, são pra outras questões dentro da instituição.

E: Como quais?

S: Por exemplo, se a escola pede um registro do seu trabalho, primeiro eu acho que isso deve estar previsto no horário do seu trabalho e ele tem que ter uma função bem definida. Se é uma função de interlocução, ela tem que acontecer de verdade, não dá pra pedir por pedir. E o retorno disso tem que ser em proveito do próprio trabalho e do aprendizado da criança. Acho que, por exemplo, algumas escolas pedem esse registro, mas sem ter os objetivos definidos e essa perspectiva do retorno pensado. A gente acaba não sabendo muito bem onde isso fica colocado, se fica colocado num espaço de vigilância ou num espaço que é idealmente pensado mas que não tem uma função prática, que não é organizado para ser frutífero, não tem retorno construtivo, nem para o aluno e nem para o trabalho do professor. E acho que tem outras coisas... por exemplo, pensando em uma coisa muito simples e muito prática: Se você organiza uma lição, eu acho que tem que ter um departamento que dê conta de acabar isso. Às vezes, eu investia muito tempo porque eu tinha que entregar uma ficha prontinha pra gráfica só imprimir, já que a gráfica tinha três funcionários quando a escola tinha quatrocentos alunos e ela mantinha só três funcionários enquanto a escola tem oitocentos alunos. E o jeito de manter só três funcionários na gráfica é que uma parte do trabalho da gráfica foi para as mãos do professor. Então, surge um decreto que você vai ter que fazer as atividade de tal e tal modo e só então você manda para gráfica, mas isso é um tempo seu que você está fazendo outro trabalho que não está diretamente ligado com o seu trabalho dentro de sala de aula, um trabalho da gráfica.

Outro exemplo, às vezes sobra para você fazer um atendimento de pais que é uma falta de cuidado da coordenação. Você está em uma troca com a coordenação dizendo: “Olha, tem isso, tem aquilo”. E às vezes, essa coordenação demora muito, ou então, faz uma escolha durante o atendimento e é você que acaba depois atendendo esses pais nos seus horários

outros, ou porque tem uma situação, ou porque eles estão angustiados, ou porque eles estão preocupados. Em algumas circunstâncias a gente acaba também cuidando disso.

Outro exemplo, eu acho que se a escola pensa um trabalho de formação de auxiliar e fala que faz um trabalho de formação de auxiliar, então, acho que essa entrada do professor tem que ser pensada, eu acho. Eu acho que o auxiliar que entra também tem que ser pensado, porque se entra uma pessoa muito inexperiente, ela mais vai precisar de ajuda do que vai ajudar o professor, e isso em longo prazo pode ser bom, mas no cotidiano é mais uma demanda que não tinha sido pensada.

Para o professor fazer o seu trabalho no cotidiano de um jeito mais tranquilo, a equipe toda tem que funcionar bem nos seus lugares, não dá pra ir sobrando coisas a mais, porque aí fica a mais mesmo, chega um momento que você não dá conta, usa o seu dia inteiro, fica exausta e não dá conta.

E: Em sua opinião para que devemos educar? Por que devemos educar? Em nome de que devemos educar?

S: Fundamentalmente, eu acho que é um direito de todos ter acesso, eu acredito nisso, eu acredito mesmo. (risos) Eu sei que é um discurso um pouco padrão, mas eu acredito mesmo que é direito de todos terem acesso aos bens culturais da humanidade, todo mundo tem direito, sabe... de entender sua história, de entender como as coisas funcionam, de entender o mundo. Fundamentalmente, eu acho que educar é ajudar a criança a entender o mundo. Isso vai ter uma perspectiva? Provavelmente sim, mas isso não quer dizer que a criança não vai poder mexer nessa perspectiva, mas ela vai poder ter uma base para pensar. Eu acho isso um direito natural das pessoas, elas tem que ter isso, porque o contrário disso é muito complicado. Uma criança que não tem acesso à educação... Bom... está certo que um pouco de educação é melhor do que nenhuma, mas a criança tem que ter acesso a uma educação de qualidade para poder participar da sociedade, para poder pensar sua vida, pensar o universo, acho que até pra você criar uma pessoa mais ética, a educação é um caminho importante, para você olhar o todo e se pensar nesse todo. Se você não tem o direito a olhar esse todo, a ingressar nesse todo, como você vai se pensar dentro dele? Como você pode se pensar socialmente, ou humanamente mais ético, sem saber que você faz parte, sem se sentir parte? A educação tem essa função. Eu acho que você exclui, a sociedade exclui quem não tem acesso ao conhecimento. Exclui de se pensar parte de alguma coisa muito maior do que ela.

E: Sandra, o que pra você é importante para ser professor? Quais são os requisitos?

S: Eu acho que primeiro você tem que achar que o conhecimento é uma coisa importante e tão junto quanto achar que o conhecimento é importante, você tem que entender a infância,

conhecer esse processo, gostar desse processo do deslumbramento da criança com o mundo, respeitar esse processo de infância. Entender o que é importante que a criança faça para crescer: que é importante que ela conteste, que é importante que em algum momento ela minta, que é importante que ela exercite sua raiva, seu descontentamento. Se você não entender a criança nesse todo, eu acho que não é mais educação, não naquele melhor sentido. Eu acho que aí é a educação no sentido de cerceamento, num processo não tão bom civilizatório, no mal sentido mesmo.

Eu não estou dizendo que é para deixar fazer tudo, eu não estou dizendo nada disso. A questão é como você pode reagir se você entende aquele processo como um processo do crescimento e como você reage se você acha que aquilo é uma questão pra ser modificada basicamente. Esse conhecimento da infância e do processo de infância para mim é muito importante, porque eu acho que ele pode possibilitar a você reagir de um jeito produtivo e melhor na organização do cotidiano, na organização do tratamento de questões de relacionamento e até no próprio processo de aprendizagem. Então, eu acho que é isso que eu imagino que seja um bom profissional da educação: alguém que gosta do conhecimento e alguém que gosta da infância e do processo da infância.

E hoje isso é uma questão muito importante pra mim: que se entenda como profissional e como profissional que saiba da importância da sua atualização, formação, do seu trabalho. Eu detesto a ideia da educação como missão.

E: Como missão?

S: Eu detesto, eu acho que tem vários equívocos nessa perspectiva muito complicados.

E: Quais são os equívocos que você percebe?

S: Eu acho que ela em alguns sentidos acaba justificando uma falta de profissionalização. Então é assim: eu gosto de crianças, eu me dou bem com as crianças e etc, mas não tem o investimento necessário que vai para além disso, para além de gostar de crianças e achar que quer cuidar de crianças. Eu acho que para além disso, você precisa ser um bom profissional, um profissional que sabe o que está fazendo, que dá conta das coisas que precisa saber para série que você está trabalhando, que vá em busca de aperfeiçoamento, de atualização. Às vezes, esse idealismo é complicado, no sentido da pessoa ou ficar muito no afetivo, sem investir no seu lado profissional necessário, ou a própria relação com a instituição, que às vezes também fica muito nesse afetivo, sem fazer a organização profissional necessária. Sabe essa coisa que então é missão, então é uma profissão feminina, sabe essa coisa do discurso do Maluf: “Você não ganha mal, você é mal casada.”, eu acho que isso vai caindo numa distorção que tem uma tendência a ter maus profissionais de educação. Não acho que é uma

profissão só feminina, acho que é uma profissão e como toda tem seus pré-requisitos para você ser um bom profissional.

E: Se não as pessoas acabam achando que só a missão basta?

S: Exato! Ou só o afeto basta, também não basta.

E: Como você se pensa como professora?

S: Você me pegou num momento de crise. (risos). É um momento de crise mesmo, é um momento em que eu nem me penso mais professora. Eu me pensava e acho que é assim... acho que eu preciso explicar um pouco.

Eu fui professoras diferentes, eu me vejo como tendo sido professoras diferentes ao longo da minha história. Eu acho que comecei como essa professora que eu critico hoje, que é a professora que gostava de crianças, que achava legal trabalhar com crianças, e comecei na educação infantil, que é até um espaço que eu acho mais tranquilo quanto a isso, eu acho, achava, não acho mais. (risos).

E: Você começou com quantos anos?

S: Eu? Dezoito, dezenove. Eu estava fazendo faculdade, fazia enfermagem e obstetrícia, então tranquei e fui trabalhar numa escola de educação infantil com a Tatiana. E aí a história era essa: brincar. Mas foi legal, porque a Tatiana tinha uma proposta de escola nesse sentido, de pensar a infância, respeitar a infância e eu acabei aprendendo muito. Então, fui trabalhando com crianças cada vez mais velhas até entrar no Fundamental. Quando eu entrei no Fundamental, vi que era outra história: “Eu preciso daquilo que eu tinha aprendido no infantil e mais um pouco agora.” Mas eu acho que aquilo que mudou mesmo minha perspectiva foi fazer coordenação, os anos em que eu fiquei na escola Conhecer, quando eu fiz coordenação de pré, primeira e segunda eu achei uma coisa impressionante mudar, sair daquele lugar e ir para outro lugar, você tem uma visão muito diferente da sala de aula, do professor e do funcionamento da escola, eu acho que foi uma hora que mudou muito.

Eu comecei a pensar que como professora eu tinha que ser essa professora: saber cuidar do grupo e de cada um. E isso nos dois níveis: de aprendizado e de relacionamento. E isso eu fiquei tentando fazer, acho que foi uma tentativa nesses anos depois que eu sai da coordenação dessa escola, em que eu fiquei uns oito anos. Eu ficava tentando fazer isso, pensar o grupo e cada um, como eu podia ajustar o que a escola tinha como programa e os interesses de cada um, eu ficava sempre tentando fazer essa mediação. Acho que funcionou, em muitas situações, é como tudo na vida... funciona em muitas coisas e outras não.

Esse último ano foi um ano interessante em muitas coisas, principalmente as crianças desse meu último grupo me surpreenderam. Mesmo sendo crianças muito inteligentes e muito

envolvidas, era um grupo muito difícil de envolver. Era um grupo em que eles pareciam muito mais interessados nas questões deles do que em qualquer outra coisa. O mundo não tinha tanta graça para eles, era uma coisa surpreendente, foi o primeiro grupo que eu senti isso. A gente tinha umas propostas que tinham funcionado super bem nos anos anteriores e eles não davam a mínima, era uma coisa muito surpreendente. É um grupo com um relacionamento muito intenso e um pouco conflituoso mas muito pouco interessados em sair de si. As questões todas passavam por ele de um jeito que eu não achava interessante. Sabe esse diálogo eu e o mundo, que eu posso ser eu, mas tem o mundo e precisa ter uma conversa entre os dois? Esse ano isso foi um desafio. Só teve o eu! (risos) Para trazer o mundo foi difícil! Eu fiquei pensando se era uma questão localizada, por conta dessa configuração, das crianças que estavam ali, ou se era uma questão nova, se é um dado novo, que de alguma forma você escuta aqui e ali esse processo das crianças serem cada vez mais eu, eu, eu. E aí colocá-las em conversa com o mundo vai ficando difícil. Eu não sei se isso é uma tendência, se é um novo desafio mesmo, ou se acabou sendo um grande desafio pelas crianças que estavam nesse grupo. Eu não sei se eu respondi, acho que dei uma viajada...

E: Respondeu sim. E você já começou a responder um pouco da próxima pergunta, mas eu queria perguntar como você se tornou professora.

S: Eu tinha uma história disso. Eu ia fazer pediatria, depois acabei entrando em enfermagem, então, iria fazer enfermagem pediátrica. Eu fiquei três anos na faculdade trabalhando em hospital, mas eu vi que eu iria ficar com as crianças na fase mais complicada, né?! Então, eu resolvi inverter essa lógica, (risos) e trabalhar com as crianças numa fase diferente, de um jeito diferente. Ao invés de trabalhar com as crianças num lugar de morte eu fui trabalhar com elas num lugar de vida, que é a escola. Nesse começo o interesse era esse, eu saí da faculdade para trabalhar com crianças numa situação diferente daquela que eu tinha entrado. Era um ambiente pesado, e então me dei conta que era um ambiente que precisava de outras coisas, de outras características que não eram as minhas, era um ambiente pesado. Às vezes, você estava cuidando de um bebezinho, dando o máximo de atenção, mas no outro dia quando você chegava via que ele não estava mais lá, porque ele tinha morrido a noite. Aí eu resolvi mudar de foco.

Foi uma amiga do meu irmão que meu deu a dica, ela disse que conhecia uma escola que estava precisando de uma enfermeira e eu acabei indo lá porque tinha acabado de trancar a matrícula, mas não era uma enfermeira que ela queria, então comecei a trabalhar como professora. É engraçado, no fim a gente acaba achando que a história é essa, mas acho que tiveram outras questões...

E: Conte algum caso ou momento que para você marcou sua atuação profissional.

S: Eu acho que essa possibilidade de ter sido coordenadora marcou bastante. É uma perspectiva muito diferente de ver as relações, de ver o cotidiano, de ver a atuação do professor de outro lugar, é muito diferente. Outra situação que acabou marcando também... eu peguei isso quando eu estava em sala de aula. Foi essa mudança legislativa obrigando as escolas a aceitar crianças com questões tanto emocionais quanto físicas. Eu achava que era super difícil, que era um baita desafio e é. Mas trabalhar com crianças com necessidades diferenciadas me fez enxergar todas as crianças de uma forma muito diferente: Você percebe que as crianças não são tão diferenciadas assim e que todo mundo tem muitas necessidades. Eu achei que isso foi uma boa mudança no meu jeito de olhar, isso foi uma coisa importante.

E: Como ser professor marcou sua trajetória de vida?

S: Em muitas formas. Começar naquela escola nos anos 70, com aquela perspectiva, abriu uma perspectiva de visão de infância, é assim... eu acho que de alguma forma conseguiu resgatar e me fazer melhorar minhas próprias questões com a minha própria infância. Eu acho que em primeiro lugar, essa mudança de entrar em contato com as crianças me fez ir trabalhando a minha infância, numa conexão direta, eu cuidava daquela infância e repensava a minha. Acho que isso foi marcante, a sensação também foi essa que eu gosto, da educação que eu acho e eu achava isso na minha infância também: que a escola abre o mundo, o mundo fica maior, essa coisa de sair de uma visão familiar, a possibilidade de você conseguir perceber, o que na infância ainda a gente não percebe, que aquela visão familiar não é o mundo, é uma visão familiar e que o mundo é maior, para mim foi uma coisa importantíssima, para mim foi um alívio. Poder olhar esse mundo se abrindo, ver as outras perspectivas que existiam, essa saída mesmo do pessoal para o social para mim foi fundamental. Eu não imagino o que seria de mim se eu não tivesse feito isso, acho que seria muito complicado se eu tivesse ficado naquela família, naquele lugar, sem ter dado esse passo para o mundo. Acho que a escola ajudou bastante, ela sempre foi um lugar para mim de encantamento, porque eu ia descobrindo o mundo, a história das coisas, das ciências, das possibilidades, eu gostava de tudo e ainda gosto: Biologia, de Sociologia, de Psicologia, de Antropologia, para isso era... Eu nasci aqui, morei aqui e acabei mudando pra um lugar que hoje é aqui pertinho, mas antes era muito longe que é Caieiras. Só que aquilo era um mundinho, muito religioso, muito patriarcal, aquela coisa... eu estava vivendo os anos 70. Você poder sair de lá, já começar a ver que havia outro mundo a partir da escola, e daí isso te levar a sair de lá, a continuar os estudos, ir trabalhar foi ótimo! E eu acho que a educação veio nesse sentido de reorganizar essa ideia de infância. E ao longo da minha vida eu acho que ela interferiu bastante na relação com os meus

filhos: nos acertos e nos erros. A regular os erros em função do que você vai entendendo e em alguns acertos em função dessa possibilidade de olhar um todo um pouco maior. Eu acho que a educação tem sido a minha vida ao longo desses anos, eu acho que entender melhor as pessoas e me entender melhor, foi a partir daí.

E: Você se arrepende de algo em sua trajetória profissional?

S: Ah, eu me arrependo, eu me arrependo sim. Uma coisa que eu me arrependo nesse começo foi que quando eu comecei a trabalhar a gente não precisava de diploma. Aliás, eu preciso contar isso. Quando eu entrei no colégio ainda era aquele colegial que você podia fazer científico, clássico ou magistério. E aí eu fiz científico e falava que eu nunca ia fazer magistério porque não queria aprender a recortar cartolina. (risos). A minha visão de ser professora onde eu morava era essa: Eu via as meninas com cartolina pra cima e pra baixo e eu achava que ser professora era isso. Então, eu demorei anos pra fazer Pedagogia, eu só fui fazer quando não tinha mais jeito. Se você não tivesse o curso de Pedagogia não poderia mais exercer e eu não tinha nem o magistério, porque não ia aprender a recortar cartolina, certo? (risos) Então, eu fui fazer. Mas era assim, eu era coordenadora na Conhecer e lá tinha essas coisas que agora eu acho fantásticas: A diretora falou assim: “Você tem que saber o que você quer, se você quer ser professora tem que fazer Pedagogia, não dá pra ficar sim.” Era um jogo meu, eu ficava assim: “Não quero fazer pedagogia, mas quero ser professora.” Que loucura era essa isso! Porque eu sempre fiquei entre Pedagogia e Psicologia depois desse processo todo, mas aí eu não fazia nenhum e nem outro. Mas aí eu acabei fazendo pedagogia daquele jeito... eu fiz em uma faculdade bem ruim. Isso que eu me arrependo: eu demorei muito e fui fazer em uma situação que não tinha muito jeito e acabei fazendo para tirar o diploma. Então, eu fiquei quatro anos dentro de uma faculdade que era a maior perda de tempo, era um pessoal que era ruim, mas exigia presença, controlava, reprovava, então, para mim foram horas da vida jogadas fora, por quatro anos. É muito tempo pra você jogar fora nessas circunstâncias, se eu tivesse me ajustado melhor... Eu devia ter feito isso lá trás, quando eu larguei da faculdade de enfermagem e já estava começando a trabalhar como professora, eu já deveria ter prestado vestibular na sequência e fazer, o que eu quisesse: psicologia ou pedagogia, ou os dois. Mas ficar me mantendo nessa que “eu não vou aprender a recortar cartolina” acabou gerando uma situação que pra mim não foi legal, e no fim eu tive que ir, eu precisei do diploma, só que num momento em que a única coisa que eu podia fazer foi uma faculdade ruim e é muito tempo para perder. E quando você faz uma faculdade ruim, a prática confirma sua teoria porque, o que vinha de informação só confirmava o porquê de eu não querer fazer Pedagogia. Era tudo muito ruim e eu falava: Nossa! Eu tinha razão! Claro que

tinha uma aula ou outra que até valia a pena, mas em geral estava tudo muito defasado. Um dia a gente teve que aprender a fazer giz com água e açúcar pra escrever na lousa para quando você quiser deixar escrito para o dia seguinte porque só apagava com não sei lá o quê.(risos). Não era tudo ruim, tinha uma aula de Filosofia bem legal e tinha um professor de História da Educação que era bem legal, ele era bem culto e tudo o mais, tinha uma professora de Psicologia que era legal, mas no geral era bem ruim. Realmente, eu quase tive que aprender a recortar cartolina. Foi pior, eu aprendi a fazer giz durar na lousa.

E: O que você sugere pra melhorar a prática do professor hoje?

S: Eu sugiro continuar estudando. Eu acho que melhorar a prática de verdade funciona se o seu trabalho é estimulante e você tem possibilidade de pensar, de interferir e de crescer. As outras coisas que eu acho importante vêm com isso. Se o seu trabalho é estimulante, você pode pensar, você pode interferir e crescer, você vai procurar, vai fazer o que vai ser preciso pra ser um bom profissional. E aí sim, eu acho que precisa ser uma coisa mais profissional, precisa regular horário, se cinco horas não é o horário do professor, o professor tem que trabalhar oito horas como todo mundo, eu acho perfeito e acho que as escolas têm que se organizar para isso e fornecer o espaço e instrumentação necessários. Como qualquer outra pessoa no mundo, o professor precisa de estímulo, precisa de reconhecimento, precisa de possibilidade de crescimento, de pensar como qualquer pessoa, criança ou adulto. Não acho que melhora com baixo investimento e nem com baixa exigência, principalmente a escola pública.

E: Mas você acha que essas questões que você trouxe permeiam a educação como um todo ou é uma questão de um segmento?

S: Eu acho que elas permeiam boa parte da rede pública, mas há exceções e acho que em algumas escolas particulares. Não são todas as escolas que não investem.

E: Queria que você falasse um pouco de algum professor que te marcou enquanto você era aluna.

S: Tem os positivos e os negativos.

E: Você pode trazer os dois.

S: Eu lembro muito... eu tive professores bem legais de modo geral. Mas eu lembro muito de uma que não foi legal, especialmente. Eu tive uma professora de quarto ano que tinha tanta raiva, que era uma coisa... Quando acontecia qualquer coisa com as crianças ela fala: “Não tenho filho desse tamanho pra cuidar, e tananá!” Era uma ideia de que ela não tinha que cuidar das questões das crianças, ela só tinha que cuidar das questões dos filhos que ela

eventualmente tivesse. E era uma pessoa muito raivosa, era uma pessoa que você lembra e fala: “Nossa, esse é um professor para não ser!”

E uma que eu lembro mais adiante, era uma professora de Português que a gente tinha. Ela era uma pessoa muito engraçada, engraçada no sentido que era uma pessoa muito rígida, muito carola, aquelas que são Filhas de Maria. Ela morava na minha rua, só que na outra esquina e ela era carola, fechada, não tirava a sobrancelha e nem nada. Mas aí ela era professora de Português e trazia poesias, ela fez um estudo com a gente de poesia, trouxe Fernando Pessoa e eu não acreditava que era a mesma pessoa falando de poesia e trazendo a poesia e aí ela trazia músicas da época, músicas da MPB, músicas do Chico que eram poesias. Eu lembro que foi uma coisa encantadora, nesse sentido de abrir o mundo. Conhecendo ela na vizinhança, você nunca imaginaria, mas dentro de uma sala de aula, naquele momento ela abriu o meu mundo falando, trazendo, discutindo poesia, discutindo as músicas, discutindo textos e fazendo interpretações de textos. Eu acabei entrando na faculdade por conta da minha prova de Português. Caiu naquele ano um monte de interpretação de texto e era uma coisa que ela fez muito com a gente e eu adorava, aquela coisa de descoberta de mundo, de entender que o que está ali não é só o que está ali. Você pode ler muito mais coisas a partir do que está ali. Foi uma coisa incrível, uma lembrança incrível do que a escola pode te proporcionar, independente dos seus próprios estereótipos do que uma pessoa é ou não é... o que ela pode ser, o que ela pode te abrir, mostrar, aquilo foi uma coisa encantadora. Então, depois no terceiro colegial eu tive uma série de professores em Caieiras que trabalhavam num colégio famoso aqui de São Paulo, então eles procuravam fazer um pouco do que acontecia aqui, lá em Caieiras. Eles levaram vários amigos para lá, para fazer palestras para gente na época do terceiro colegial para termos noção das profissões, do que podíamos escolher e isso foi uma coisa muito legal, diretamente conectada com a nossa vida. Ah, eles também nos traziam para ver filmes no Belas Artes, era bem legal! Teve coisas bem legais, mesmo estando numa escola pública, que aliás era uma boa escola pública. Ainda era um momento que tinha escolas públicas muito boas, até era bem difícil entrar, mesmo que fosse para o Ensino Médio ou fundamental.

E: Agora eu vou pedir pra você fazer um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professora pra você agora.

S: Eu tentei representar a minha ideia mais básica de que o papel do professor continua sendo levar as crianças para mundo, que é abrir, fazer a ponte entre o universo familiar mais individual e o mundo. O mundo representado pelo universo inteiro, eu acho que no decorrer da escolaridade a criança tem essa possibilidade de entrar em contato com diferentes aspectos do conhecimento, das nações, das pessoas, das histórias. É isso!

Entrevista 4

Entrevista realizada com Vanessa, 32 anos, licenciada em Pedagogia. Atuou como auxiliar de classe e como professora polivalente do Ensino Fundamental I em uma escola privada do município de São Paulo. Considera-se professora a 5 anos.

A entrevista foi realizada no período da noite, em um café de uma livraria de São Paulo. O café estava cheio e ficamos em uma mesa um pouco afastada das outras mesas, mais próxima da área da livraria e do balcão assim, o barulho das outras mesas não interferiu na entrevista.

E: Como você vê a profissão de professora?

V: Em que sentido?

E: No sentido em que você quiser responder.

V: Que difícil... eu vejo... é mais fácil eu falar como eu acho que as pessoas veem e então como eu vejo...

E: Você pode falar desses dois.

V: Eu percebo um certo estereótipo de que a professora é alguém que gosta de criança, que tem muita paciência... mas na prática ser professora é... eu não sei... acho que é uma profissão como qualquer outra... desculpa... espera... (risos).

V: Se você quiser pensar um pouquinho, fique a vontade.

E: Então, eu vejo como uma profissão que lida com uma coisa que parece que não é uma profissão. Parece que ela está sempre entre a vocação, com essa coisa que a professora nasce professora, que tem que ser sempre muito idealista. Eu não acredito nisso, eu acredito que é uma profissão como qualquer outra, que você escolhe por motivos que são parecidos com coisas que te tocam, que mexem com você, eu não sei se fica claro... Um advogado escolhe ser advogado por gostar de determinadas coisas, um professor escolhe ser professor porque gosta de determinadas coisas.

E: E quais são essas determinadas coisas que você acha que influenciam nessa escolha?

V: Eu acho que ele se inspira com o universo infantil... Eu posso falar por mim, não dá para eu falar de uma forma generalizada. Eu me sinto inspirada nesse universo, eu gosto da estética desse universo, eu gosto de ouvir o que as crianças falam e tentar entender o que elas estão falando, eu gosto de pesquisar como elas estão pensando, como elas constroem esse pensamento. Eu vejo a profissão muito mais como pesquisa-atuação o tempo inteiro, sabe... Eu também vejo como uma profissão que escolhi porque eu não conseguiria fazer uma coisa

muito... tem aquelas coisas práticas, né?! Você não se vê muito no escritório, você não se vê muito... é um ambiente em que eu me via bem, estar em escola, estar em contato com essas pessoas. Quando eu pensava nessa profissão era um lugar em que eu gostaria de estar, diferente de um outro ambiente qualquer em que eu não gostaria de estar. Eu não sei, a gente cogita um monte de coisas quando escolhe a profissão, eu não sei se eu respondi a pergunta...

E: Fica tranquila. Outra pergunta, por que você acha que devemos educar, em nome de que devemos educar, para que devemos educar?

V: Eu acho que a gente precisa educar para as pessoas poderem ter direito de escolher, para elas poderem ter alguma chance de decidir por elas mesmas de algum jeito, é lógico que está sempre a serviço de alguma coisa, que às vezes a gente nem sabe o que... Eu trabalho em escola particular, eu estou a serviço de muitas coisas e mesmo se estivesse em escola pública, estaria a serviço de um tipo de pensamento, de um tipo de governo, de mentalidade, de qualquer coisa do tipo. Mas de algum jeito... tem uma frase que eu sempre gosto de pensar nisso que é: “A pessoa é para o que nasce”, que é possibilitar de algum jeito que ela seja capaz de ser para o que ela nasceu, não sei se é claro.

E: Mas como você acha que a educação ajuda a por isso em prática?

V: Porque... eu acho que... a educação pode favorecer que a pessoa seja autônoma de algum jeito, consiga pensar criticamente, consiga ver muitos jeitos de ver o mundo, consiga proporcionar... eu acho que... ela mostra outros mundos possíveis. Eu não sei dizer isso na prática, mas mostrar que... as crianças estejam em contato com a educação, sendo educadas, não estou nem dizendo formalmente, qualquer coisa, isso possibilita que elas possam sair do mundo delas, considerar que existem outras formas de ver as coisas.

E: E o que você acha que é importante pra ser professor?

V: Pra ser professor eu acho que você não pode ter uma visão pré-estabelecida em algumas coisas, eu acho que você precisa estar muito aberto para receber o que vier... eu sou muito confusa...

E: Fica tranquila, se você quiser um tempo para pensar, fica a vontade.

V: É que são perguntas muito complexas. Me faz de novo a pergunta.

E: O que você acha que é importante para ser professor?

V: Eu acho que tem que ser uma pesquisadora, tem que querer saber sobre a vida, sobre o mundo, sobre as coisas, tem que ser curiosa e estar aberta para outras... para ser modificada... precisa estar aberta para mudança que está acontecendo com você em todas as direções, porque é facilmente... é fácil você se deixar... eu acho que educar é estar em conflito diariamente com alguém, é estar em contato com uma pessoa e ela está mexendo com você, te

deixando louca, te de deixando viva e você está mexendo também com ela. Eu acho que esse também é um dos motivos para eu ser professora, porque eu estou sempre sendo tocada, chocalhada, você nunca pode ficar nessa zona de conforto. É lógico que tem uma zona de conforto dentro da zona de conforto... eu acho que é isso. Para ser professora, eu acho que precisa ter esse olhar de pesquisa mesmo, de reflexão.

E: E você? Como você se pensa professora?

V: Como eu me vejo? Tem fases.

E: Quais são essas fases?

V: Eu tenho uma culpa enorme o tempo inteiro de estar errando, de estar fazendo besteira, de ter uma responsabilidade grande com a... Como eu me vejo professora?

E: E de onde você acha que vem essa culpa? O porquê dessa culpa?

V: Acho que essa culpa é do estereótipo de que você tem ser quase não humana, de que você tem que ser uma professora paciente, bonitinha, fofa, que adora as crianças. Ou uma imbecil, grosseira, sabe... tem esse... não sei se é meu estereótipo. Eu tenho muito esse estereótipo ainda de olhar para professor e pensar: “Ai meu Deus!”. Mas... eu acho que a culpa vem disso, de tentar... eu não sei se é uma coisa de todas as profissões... porque quando você está na sala de aula é um espaço que você não consegue ser outra coisa, senão você mesma, e aí você tem que lidar com isso, com seu jeito, com tudo isso e às vezes você não é perfeita ou boa o bastante, você não é aquele monte de besteiras, não sei...

E: Você trouxe o espaço da sala de aula como um espaço que revele quem você é. Porque você acha que esse é um espaço privilegiado para isso?

V: Não é o único, mas eu acho que é um espaço que você tem que estar muito viva para estar, você não pode estar pela metade. As crianças te provocam o tempo inteiro, elas mexem com você o tempo inteiro, se elas veem algum tipo de falsidade em você... pelo menos comigo é assim... qualquer situação que eu não estou sendo honesta, eles sacam, eles me provocam nesse sentido. Eu estou sempre sendo julgada porque eu estou ali na frente, é um lugar de exposição muito grande, é um lugar que você tem o poder de algum jeito e é horrível isso também: ter esse poder, porque ele tem uma responsabilidade muito grande! Na sala de aula, às vezes, você é responsável por deixar ou não um garoto fazer xixi, é um poder que é muito grande sobre a vida de alguém. Eu estou dando o exemplo do xixi... você mantém ele de algum jeito ali naquele momento, você fala coisas pra ele, você tem o poder ali, um foco de olhar que me perturbar também na profissão. Então, eu acho que é privilegiado por isso, porque você está sempre no palco de algum jeito, mesmo numa escola construtivista, que você se retira um pouco disso, mas você é a referencia. Eu ouço muitas professoras dizendo:

“Meu deus agora eu sou a adulta da situação, eu não estou mais do outro lado!” Quando você é professora, você tem que lidar com ser adulta muito rápido, porque você vira uma referencia de qualquer coisa. Eu estava conversando com algumas amigas e elas fumam, elas disseram: “Putá, é um saco isso! Ter que cuidar para que minhas crianças não saibam que eu fumo! Como fica isso? Que hipocrisia!” A gente tem que ser muito modelo de muitas coisas que a gente não é às vezes, ao mesmo tempo você tem que ser... você é referencia, porque você está numa relação com pessoas, é ruim, as pessoas pensam coisas de você quando você não está inteira, ou está falsa, é uma contradição o tempo o todo.

E: E qual você acha que é a sua função como professora?

V: Eu tenho uma função prática que é de normatizar quase as crianças e eu não posso tirar essa parte da profissão, você as enquadra em algum lugar, por mais que você fale: “Ah não, vamos deixar um espaço de folga.” De algum jeito você está enquadrando e tem toda essa situação. Um menino muito inquieto eu preciso enquadrá-lo na sociedade e é importante que aconteça, mas é bizarro também, de algum jeito.

E: Por que você acha que é importante que aconteça e por que você acha que é bizarro?

V: Porque a gente vive em uma sociedade e se ele não estiver de um certo jeito ele vai sofrer algumas consequências e é bizarro porque é inacreditável que uma pessoa não possa ser diferente de algum jeito. Eu não estou falando desse diferente lógico, eu to falando do... é meio lógico que uma pessoa que está aqui não pode sair gritando, o pessoal vai ficar incomodado, vai incomodar um grupo de pessoas. É que eu to servindo a uma sociedade que é constituída desse jeito, tem muitos problemas, tem muitos ganhos, mas é a sociedade na qual eu preciso enquadrá-lo nesse padrão de algum jeito. Qual era a primeira pergunta?

E: Qual você acha que é a sua função como professora?

V: Então, tem essa parte que eu acho que é uma função... mas minha função também é que eles possam descobrir coisas neles... parece que eu sou uma super heroína... mas que eles possam descobrir também outra vida, conversar, colocar em contato com outras crianças para que eles se conheçam, eles vão ter isso em casa também... mas nesse ambiente em que eles tenham que resolver um problema e buscar soluções para coisas juntos, que eles possam se conhecer melhor, como eles reagem a determinadas coisas. Eu acho que é proporcionar um ambiente e situações em que eles possam construir o que a sociedade construiu de algum jeito e por tantos anos, construir pelo pensamento deles. É lógico que eu ajudo a construir um tipo de pensamento, mas aí eu fico louca se for pensar nisso. É uma coisa de ficar louco. Mas é isso: é proporcionar um ambiente, uma situação, propor um lugar para troca e para reconhecimento de si, para conhecer o outro, para conhecer outro jeito de pensar.

E: E como você se tornou professora?

V: Eu queria ser bióloga, porque meu pai sempre foi um cara muito detalhista com as coisas, com... (Os olhos da entrevistada começam a lacrimejar) Nessa parte a gente chora, quando tem que falar de pai e de mãe, desculpa. Sempre foi muito delicado, de olhar as coisas com atenção, de bicho, de natureza. Eu tinha essa ideologia de ser bióloga porque eu ia ter isso. Aí eu prestei a faculdade e não passei, então fui um dia na casa de um amigo de meu irmão e ele tinha um livro de educação artística em cima da mesa. Eu li e senti na educação artística esse olho para o detalhe, para criação, um olho grande pra criação das coisas. Ele era professor de artes. Aí eu falei: “Eu vou prestar essa faculdade.” Eu iria prestar de novo, já estava no final do ano e iria prestar de novo Biologia. Faltava uma semana e ao invés de colocar Biologia eu coloquei Pedagogia. Mas eu fui pensando em trabalhar com artes, eu vou fazer isso... aí na faculdade eu fui olhando que essa delicadeza também está no jeito que as pessoas vem, ela está em tudo.

Está nessa criação, nessa efervescência de vida, está em tudo. Tanto que pra mim o desenho da criança que mexe, aquela frase que ela fala ou o jeito como ela pensa o mundo, com aquela ingenuidade... não é ingenuidade... é aquele jeito de ver o mundo que pra mim é muito criativo. Eu acho que as crianças me inspiram muito pela criação que elas tem o tempo inteiro e eu me movimento pela... para ver... sabe aquele motor da vida? Eu me movimento pra ver a criação, alguém criando, nem sou eu tanto, mas por ver a inspiração aparecendo e eu acho que as crianças fazem isso bem.

E: Fale algum caso, algum acontecimento que para você marcou sua atuação profissional.

V: Eu pensei em uma coisa tão boba. É engraçado pensar isso, tem tanta coisa grande que aconteceu, mas essa é boba. Eu tive uma aluna muito marcante, ela era uma aluna muito excêntrica. Eu não sei se rola uma identificação, ou o que é, mas foi muito marcante. Eu tinha muita dificuldade de chegar nela. Ela era muito arredia, ela não se identificava com as meninas do grupo e nem com ninguém, ela estava sempre muito histérica, muito nervosa, muito odiosa. Eu tinha muita dificuldade de chegar nela, de achar o link com ela. Eu sempre colocava alguma música na sala ou alguma coisa do tipo, aí as crianças brincavam, todas se entretinham e ela sempre ensimesmada, muitas questões. Eu me atraio muito por isso, crianças muito... não é aquela criança levada, mas aquela criança que é meio triste quase... mas aquele triste bonito, é aquele triste denso, de alguém que está pensando muitas coisas. Eu não sei se eu ficava colocando muitas coisas nela, que não eram dela, mas eu tinha a impressão que ela estava pensando sobre muitas coisas quando ela estava sempre muito ensimesmada. Eu tentei de um jeito, eu tentei de outro... passou muito tempo, aí um dia eu

coloquei de música... porque é assim... quando eu vi a foto da Marlene Dietrich eu achei ela muito parecida com essa minha aluna e quando eu coloquei a música, eu falei: “Gente, será?”

Quando eu coloquei a música, que é uma música extremamente excêntrica pra uma menina daquela idade, ela ficou muito animada. Foi a primeira vez que a vi interagindo comigo, interagindo com alguma coisa, porque ela não interagia na sala. Então, com esse mote, a gente conseguiu ficar muito próximas, muito próximas mesmo. Tanto que sempre que alguém me pergunta qual é a sua aluna que mais marcou, eu falo que é essa.

E: Que história bonita.

V: É uma bobagem. (Os olhos da colaboradora lacrimejam novamente) Eu sou muito chorona, nossa! É um inferno! (risos)

E: Como ser professora marcou sua trajetória de vida?

V: Nossa, não sei! Ser professora é minha vida, eu acho que tenho outras coisas na vida, mas é onde eu coloco toda a minha energia, toda minha inspiração, toda a minha vontade de estar viva, sabe? Tirando minha família, as situação de... né?! Tirando essas coisas... mas mesmo quando é lazer, para mim é ilustração de livro infantil... é um pouco desse universo. Foi o lugar que eu me encontrei, eu demorei muito, como todo mundo demora muito para se encontrar, mas foi o lugar que eu falei: “Nossa, estou confortável aqui, aqui é legal!”. E foi o lugar que me proporcionou estudar as coisas que eu queria, que eu tinha curiosidade de estudar. Eu acho que ser professora, polivalente principalmente, te dá a oportunidade de você olhar para muitas coisas, poder estudar um pouco de alguma coisa, um outro pouco de outra coisa, eu gosto disso. É bacana... não tirando a profundidade do que você está estudando... Marcou porque eu juntei todo o universo de coisas que eu gosto e fiquei... Acho que marcou porque eu me encontrei. Não sei se é muito subjetiva essa resposta. Marcou porque eu consegui ver outro mundo para viver, sabe? Eu acho que por ter muitas crianças você vai se identificando com uma, você vai falando: Nossa, eu podia ser assim! Você vai vendo tanta diversidade e você podendo ser o que você é. Foi um lugar que eu pude rever a minha infância, ver como eles crescem, como eles são mudados pelos pais, que questões que pegam neles, como é a relação deles com outras crianças. Isso me fez retomar muito a minha história quando criança, pensar muito sobre como eu fui cuidada, porque eu sou assim, porque eu tenho essas questões e não outras, não sei...

E: Você se arrepende de alguma coisa da sua trajetória profissional?

V: Eu comecei a trabalhar... quando eu entrei na faculdade no primeiro ano eu fui participar da semana de educação e eu fui ver um grupo de pessoas que estavam falando sobre comunidades remanescentes quilombolas, ribeirinhos. E eu fiquei encantada, entrei nessa

associação que tinha ligação com a minha faculdade. Eu fui para Rondônia e morei numa aldeia por um ano e depois quando a gente voltou, fomos para uma comunidade quilombola.

E: Durante a graduação?

V: Isso, eu não era formada. Eu tranquei a faculdade. E... eu me arrependo de ter saído. Teve uma hora que a grana não entrava e eu fiquei muito tempo... quando chegou na hora de eu ter dinheiro, sabe aquela coisa quando você acaba a faculdade e quer grana. E nós éramos um grupo muito inspirado, muito juntos, muito amigos, foram pessoas que me tocaram para sempre, o jeito que eles viam a vida e a educação me tocaram e quando a água bateu na bunda eu fui embora porque eu precisava trabalhar, eu precisava... Eu entrei na escola que eu queria, uma escola que me tocou de um jeito, mas aquele lugar, com aquelas pessoas, aquela vida foi uma coisa que eu gostei muito de estar envolvida e eu tive que dizer não. Eu me arrependo de não ter continuado de algum jeito, de não ter bancado com mais coragem. Eu gosto muito de estar fazendo o que eu faço, mas... eu fiquei pensando, em análise eu ficava pensando muito por que.... a minha faculdade tinha uma coisa de escola pública muito forte, que você tem que trabalhar em escola pública e eu não fui para escola pública por muito medo, por muitas questões. Ai eu ficava... quando eu tava na associação eu trabalhava para o público de algum jeito, eu não trabalhava pra esse tipo de coisa. Isso foi mudando ao longo da minha vida, eu percebi que não era bem assim, as coisas são mais complexas, não era porque eu estava ali ou estava acolá. Eu fiquei pensando porque eu sai... Se eu me arrependo de ter saído porque eu to me sentindo culpada ou por que eu amo essas pessoas, eu amo? Ai fui descobrindo que eu amava aquelas pessoas, eu amava aquela situação mesmo e não era tanta culpa. Isso é uma coisa que eu me arrependo.

E me arrependo de várias situações com as crianças, na hora do fogo você faz ou fala alguma coisa que você não deveria ter falado, tem muitas coisas que eu acho que não deveria ter falado. Quando a paciência vai embora, porque é desgastante também, e a paciência vai embora e aí você fala coisas, você não agiu com a sensibilidade que você deveria. Eu me arrependo dessas coisas, mas são muitas que você vai fazendo durante os anos de docência.

E: Você sugere alguma coisa para melhorar a prática do professor?

V: Eu sugiro estudar, não parar nunca, conversar com outras pessoas, ver a prática de outras pessoas, estudar como as crianças pensam, olhar para as crianças de verdade, se isso é possível assim... acho que é isso.

E: Você pode falar um pouco de algum professor que te marcou enquanto você era aluna?

V: É engraçado que agora eu vejo as coisas que ele fazia e eu não faria, mas ele era tão inspirador na época que é engraçado. (risos). Era o professor César. Eu estava perdida. Eu

fazia um curso técnico em têxtil, aí eu lidava com química, era uma coisa louca, mas ele era o cara que lidava com poesia para aquela vida de fábrica, porque lá era muito fábrica.

E: Isso foi durante o Ensino Médio?

V: Não, logo que saí do Colegial, eu não sabia o que eu ia fazer direito e aí fui fazer esse curso de têxtil, eu sou um pouco velha já... adiando minha decisão sobre as coisas. A gente estudava trama de tecido, porque a gente estudava tecido e não sei o que, e todo mundo vinha com aquelas coisas muito técnicas sobre a química das coisas. E ele tinha uma coleção de tramas de tecido de natureza, pedaços de árvores, às vezes, as árvores têm umas tramas entre elas e ele tinha uma coleção disso. Aquilo me marcou porque ele achava aquela poesia nas coisas e ele tinha esse olhar muito atento para poesia, para sensibilidade das pessoas e aquilo foi extremamente inspirador. Eu tenho uma foto com ele que eu não largo.

E: E por que você acha que hoje você não faria muitas das coisas que ele fazia?

V: É porque ele tinha uma coisa de ficar dando uns textos meio....meio... sabe aqueles textos que a gente recebe por e-mail de “O amor cura tudo”, essa coisa meio... ele tinha uma mania de entregar isso pra gente. Hoje eu acho meio bobo, mas era tão inspirador, ele trazia todo dia e era um alívio que ele fazia. Eu não sei... é que eu faço de outro jeito, um carinhosinho para os alunos e ele fazia desse jeito. É, hoje em dia, eu olho e acho brega, uma bobagem. (risos)

E: Agora, vou pedir para você fazer um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professora pra você agora.

V: É engraçado o que aparece na cabeça da gente... Eu imaginei uma criança pequena e eu ajoelhada na frente dela. Eu não sei se isso representa alguma coisa...

E: Você pode desenhar? Então, depois você me conta sobre o desenho, tudo bem?

V: Eu quis representar a relação. Aí eu fiz... eu queria que elas estivessem de mãos dadas, mas eu não consegui fazer direito. Eu queria o olho no olho. Não é sempre uma relação positiva, é que aqui está muito positivo, não sei... É o contato, a relação, o embate. Aqui não tem o embate, mas tem alguém, duas pessoas se entendendo, se relacionando, se olhando.

Entrevista 5

Entrevista realizada com Roberta, 28 anos, licenciada em Pedagogia. Atuou como auxiliar de classe, professora polivalente e professora específica de Artes do Ensino Fundamental I em escolas privadas do município de São Paulo. Considera-se professora a 10 anos.

A entrevista foi realizada no período noturno, em uma padaria/restaurante do município de São Paulo. O espaço estava tranquilo, sem muitos frequentadores.

E: Como você vê a profissão de professor?

R: Como eu vejo? Acho que a gente consegue levantar alguns aspectos positivos e importantes. Eu de fato escolhi essa área a pretendo continuar trabalhando nisso porque de fato eu acredito que tenha um valor social. No todo dia na sala de aula ou mesmo outros espaços que o professor possa atuar dão possibilidade para de fato a gente fazer intervenções positivas para formação, eu acredito que no meu trabalho do dia-a-dia eu consigo interferir sim de uma forma positiva para o desenvolvimento da criança. Eu acho que socialmente também, eu acredito muito na função da escola. Inclusive no Fantástico, domingo, passou uma reportagem interessante sobre essa discussão dos dias de hoje, dos pais ensinarem as crianças em casa, que nos Estados Unidos a legislação permite e estão discutindo isso aqui no Brasil. Eu sou super contra porque acho que a escola é um espaço em que a gente tem uma manutenção de valores e uma preservação da cultura. Eu vejo como uma profissão importante, sim.

E: Você mencionou a função da escola e qual que você acha que é essa função da escola?

R: Função da escola?(risos)

E: É. Você pode falar um pouco disso?

R: Posso. Mas a pergunta anterior era mais ou menos isso?

E: Sim, era isso mesmo.

R: Então vamos lá! A função da escola: Eu acho que assim, a gente tem questões complicadas, eu acho que a escola ainda caminha a passos muito mais lentos do que o desenvolvimento social, o tempo que a gente leva para perceber as mudanças da infância, o quanto que a gente tem que agregar as tecnologias e não só lutar contra elas, o quanto que a gente tem também que entender as músicas que eles gostam, mas também apresentar o que a gente tem de cultura acumulada. A escola anda a passos muito demorados ainda nesse

sentido, mas eu acredito que é um espaço de conservação de uma cultura. Então ali tem sim um recorte de um currículo pensado, o que a gente acha que é essencial que uma criança viva e conheça ao longo da infância e da adolescência. Eu acho que é o espaço de socialização que eu vejo como mais importante depois da família. Então tem essa entrada na escola, que hoje é cada dia mais cedo, que eu acho essencial, então não dá pra pensar em tirar a escola e ter uma educação em casa. É o espaço que a criança aprende que não dá pra morder, que tem que entender que tem várias pessoas que querem falar assim como ela, que tem que esperar o momento dela falar, é o espaço que ela vai conhecer pessoas diferentes, que vai ter embates importantes. Eu acredito nessa função da escola. E função social de forma mais geral, eu falei do miudinho de sala de aula e tal, mas função social de... eu acho que apesar de estarmos a passos curtos, eu acho que tem essa preocupação de caminhar junto com a sociedade, mas não absorver tudo que está acontecendo de uma forma não crítica. Então, não vou dizer que isso acontece em todas as escolas, infelizmente a gente tem uma variação muito grande, tem muitas instituições muito aquém ainda. Mas eu acho que tem um movimento sim de fazer uma crítica ao que está acontecendo na sociedade, Eu dei um exemplo da questão tecnológica, de um excesso de uso do facebook, do celular, eu acho que a escola é espaço pra gente parar pra pensar a respeito do que está acontecendo na sociedade. Essa é a função social que eu elegeria como a mais importante: o espaço da crítica para o que acontece e não necessariamente perpetuar o que está acontecendo.

E: E para você por que devemos educar, para que devemos educar, em nome do que devemos educar?

R: Eu acho que a palavra que mais me vem, fazendo um pouco de associações mais livres, é humanizar. Para que educar: para mim é mais importante a gente pensar em uma sociedade mais humana, de pessoas que de fato consigam olhar o outro, de encontrar a sua própria luz, o seu próprio caminho, isso é mais importante do que o conteúdo em si, para mim o conteúdo é mais uma forma para gente chegar nisso, sabe? Quando a gente ensina, por exemplo, os contos de fadas, mas sem cair numa coisa piegas, sabe? Isso de pedagogia do amor. Não é isso. Mas eu acho que os conteúdos são importantes, isso de aprender a ler um textos, escrever, criticar. Isso faz parte de uma boa formação, mas eu acho esse outro conteúdo, de tornar o ser humano realmente humano é mais importante para mim, é o que eu olho mais. Então quando eu dou aula de artes, por exemplo, eu sempre penso nisso. Eu acho que a área de Artes para mim é a mais privilegiada nesse sentido, é uma linguagem que coloca a gente em contato com o seu conteúdo interno e dá pra dialogar com os conteúdos externos. Acho que para mim é o mais importante.

E: Você falou em tornar o ser humano realmente humano. Como você acha que é possível fazer isso na escola?

R: Eu acho que em todos os momentos da escola é possível fazer isso. Por isso que eu acredito na intervenção do professor: eu acho que em cada situação que a gente vive, dentro da sala de aula, em recreios, em viagens e em tudo que envolve esse conteúdo escolar, a gente tem que estar sempre atento de que forma que você ensina. Primeiro, eu acredito que você ensina com o que você faz. A relação, por exemplo, que o professor tem com o faxineiro, as crianças, desde as menores, observam tudo que a gente faz. Então, se eu falo um bom dia, se eu trato com respeito as pessoas, se eu consigo ouvir realmente as crianças, acho que tem um tanto que é isso, que a minha postura como ser humano ensina muito e tem a minha intervenção em situações cotidianas, que às vezes, parecem bobas. Por que o que é tornar um ser humano realmente humano? É fazê-lo se colocar no lugar do outro, e isso em situações teoricamente bobas, de crianças e tal, como: Ah, o fulano puxou meu cabelo! Pegou minha borracha! (risos). Isso parece tudo muito bobo, mas se a gente consegue de fato fazer uma intervenção positiva nisso, como chamar para conversar... Eu gosto muito de chamar para conversar olhando no olho, sabe? Se é pequenininho, abaixar para ficar na mesma altura... essa coisa do miudinho eu acredito mais do que em grandes projetos que a gente faça. Eu já trabalhei em colégios que tinham esse olhar: “Vamos fazer um projeto do aprender a conviver!”. Então, tínhamos projetos grandes para trabalhar questões, como a questão racial. Mas eu acho que nesses projetos a gente atinge menos do que tendo essa preocupação todo dia. Trazendo questões para sala de aula, às vezes, jornal, coisas que estão acontecendo no mundo e discutindo, vê o que está acontecendo na sala e fazer uma roda para parar pra conversar, fazer uma crítica ao que aconteceu, discutir algum conflito entre as crianças, ter esse olhar: “Olha, pare e pense no que você fez”. Eu acho que são esses os espaços de possibilidade mesmo para tornar o humano mais humano e esse contato para ter um contato com, vamos de uma cultura mais erudita que está se perdendo, como quando você lê um texto da Clarice Lispector, eu estou pegando uma que eu gosto (risos), mas textos que trazem coisas tão bacanas que fazem a gente perceber que o cotidiano, isso que a gente vive, essa loucura, é tão pequeno, perto de tanta coisa boa na vida e eu acho que é o espaço de trazer isso.

E: E para você Roberta o que é importante para ser professor?

R: O que é importante? Nossa! Tantas coisas! Deixa eu pensar. Acho que uma formação inicial muito boa, acho que uma boa faculdade, eu acredito um pouco nessa coisa que a gente faz a faculdade também, mas uma boa formação inicial te dá caminhos para ir buscar outras coisas, escolher a instituição que você quer trabalhar, onde você acha que você se adéqua

mais, a formação inicial é muito importante, é o primeiro contato com a área. Acho que formação é eterna. Eu gosto muito de uma ideia do Paulo Freire de que quando a gente não estuda, a gente vira tarefeiro. Porque é um risco muito grande que se corre, essa coisa de ficar corrigindo caderno, de planejar aula, aquele cronograma que já está certo, você só precisa executar. É grave esse risco que se corre na escola, por conta da própria estrutura de trabalho, por isso eu acho muito essencial que todo mundo continue estudando o tempo inteiro, e não só coisas da área, eu acho que se nutrir de conhecimentos diversos é muito importante para você ser um ser humano mais completo e também conseguir atuar numa formação mais completa. Então, acho que formação inicial.

E: Como assim conhecimentos diversos?

R: Eu acho que uma vivência cultural é importante, de frequentar teatros, visitar exposições, fazer viagens dentro do possível. Eu acho que é experienciar mesmo as coisas que a vida pode te proporcionar. Até mesmo assistir shows, acho que tudo isso trás uma completude humana que é importante para ser professor. Bom, vou puxar a sardinha para o meu lado, acho que todo mundo tinha que fazer artes, mesmo quem não dá aula de artes. É uma linguagem que fica perdida e que faz agente se sentir vivo, de desenhar, pintar, cada um achar uma linguagem, acho que isso tem que ter mais em escola.

E: Você tem formação em artes também?

R: Durante a graduação eu fiz algumas disciplinas na escola de Comunicação e Artes, eu sempre tive esse olhar e fui atrás dessas coisas. Eu fiz também cursos livres com artistas de pintura e depois eu fiz uma pós-graduação e depois antes de entrar no mestrado eu fiz mais algumas matérias na escola de Artes e depois entrei no mestrado, não terminei, fiquei só um ano e pouco e era na área de Artes a minha pesquisa.

E: E como você estava falando, o que mais é importante para ser professor?

R: Então, eu acho que isso de fazer Artes e eu acho que para ser professor, primeiro você tem que ter uma paixão. Não dá muito para ser professor mais ou menos, encarar como uma profissão qualquer, que às vezes eu não estou muito feliz fazendo projetos de casa se eu sou engenheiro, mas dá pra fazer um projeto OK, a casa não vai cair. Mas na área da educação é meio difícil isso, porque tem um tanto de desgaste emocional, muitas vezes no contato com o outro, você tem que estar muito afim, senão eu acho difícil. Acho que basicamente isso, conseguir fazer um vínculo bom com as pessoas que trabalham com você, acho que isso agrega muito para o trabalho.

E: Como você se pensa como professora?

R: Como assim como eu me penso? Em que sentido?

E: Como você Roberta se vê, se pensa como professora?

R: Que tipo de professora eu acho que eu sou? Nossa! Essa é difícil, hein?! Eu acho que eu dou os meu tropeços, como todo mundo. Tem vezes que eu saio da sala de aula, pensando: “Nossa senhora! Essa aula foi um caos! Acho que podia ter feito isso, acho que podia ter feito aquilo!” Mas o lado bom é que eu me vejo como uma pessoa reflexiva, eu estou sempre... isso é até meio complicado, às vezes eu acho que eu devia parar de pensar. (risos) Mas eu me vejo como alguém que está sempre refletindo sobre aquilo que eu fiz, dava pra ter feito melhor. Eu acho que gosto muito do que eu faço, já tive momentos de crise muito grandes, acho que no começo da minha carreira eu não me via muito na escola, eu queria muito ir pra área acadêmica. Eu acho que o fato de eu ter feito mestrado um tempo, me fez ver que talvez não era muito aquilo que eu queria nesse momento.

E: Mas no começo da sua carreira você já trabalhava em escola?

R: Já, no segundo ano da faculdade eu já comecei a trabalhar em escola, mas eu tinha um viés acadêmico também, eu tinha esse sonho de virar uma acadêmica, de ser professora de faculdade, não abandonei totalmente, acho que talvez mais frente eu recupere isso. Mas o bom é que de um tempo pra cá, eu consegui me sentir mais professora, de falar: Está tudo bem por aqui, eu estou gostando do que estou fazendo. Eu já tive muita crise de achar que não era bem aquilo que eu queria, que eu queria trabalhar com outras coisas também. Muitas vezes a área da Educação traz uma limitação, porque ao mesmo tempo em que você pode trabalhar em vários lugares, o campo é pequeno, a grande maioria das pessoas acaba caindo em escola mesmo. Mas hoje eu me vejo mais feliz no que eu faço, não sei... Eu acho que eu sou uma professora... bom pelo menos eu tento... praticar muito daquilo que eu estudei, porque já foram muitos anos se considerar a faculdade, a pós, fiz matérias como ouvinte depois que eu terminei, enfim. Eu acho que tenho essa preocupação, não sei se acerto sempre, mas de realmente viver aquilo que eu aprendi.

E: Você já começou a responder um pouco dessa pergunta, mas qual que você acha que é a sua função como professora?

R: Eu acho que já meio que falei, não sei se tem mais alguma coisa... Acho que talvez tenha um aspecto que eu não tenha abordado que eu acredito que o professor é criador, ou agente tem que ser criador, ou pelo menos deveria. Esse espaço de possibilidade, assim quando você fecha a porta da sala de aula e fala: Aqui, agora eu vou fazer o meu trabalho, dá possibilidades de você dar o seu toque para sua aula. Esse espaço de criação te dá possibilidade de você não olhar as coisas de uma forma engessada. O fundamental I é muito complicado nesse sentido, muitas vezes você entra em uma instituição e já está tudo pronto, o material está pronto, você

tem os livros X, Y, Z, e aí? Onde entra você? Acho que a gente não pode perder esse olhar de ser criador, de olhar para aquilo e falar: Ah, tá! O material é assim, mas o que dá para trazer além disso? Como eu posso fazer isso diferente? Acho que isso faz parte da nossa função de estar sempre inventando e sempre reinventado o que a gente faz, para não cair nisso que eu falei de ser tarefeiro, de só executar e tudo o mais.

E: Como você se tornou professora?

R: Isso é até uma história engraçada, eu estava retomando isso esses dias por conta de um projeto lá da escola. Quando eu fui prestar vestibular, eu estava muito em dúvida e eu falei: Nossa, acho que eu tenho que pensar em alguma coisa que eu já tenha feito, alguma coisa na vida que eu já fiz e que me deu mais prazer de falar que legal fazer isso e que coisas eu gosto de ler. Ai foi um processo interessante, porque quando eu estava no Ensino Médio, eu fiz técnico em nutrição. Eu fazia o Médio de manhã e Nutrição eu fazia a noite e eu gostava do curso! Eu sempre gostei das áreas de biológicas e exatas, então eu ia muito bem em química e física, na área de humanas eu patinava um pouco, eu tinha que ralar pra tirar uma nota boa e na área de exatas eu me virava e não precisava me esforçar muito. Eu sempre gostei muito de escrever e de ler, mas Geografia e História eu nunca curti muito. Então, eu achava que eu ia para essa área de biológicas, trabalhar em laboratório, alguma coisa assim. Quando eu fui fazer a Nutrição, eu gostava muito do curso, mas eu não gostei da área de atuação, porque eu tinha que atuar... eu nem cheguei a trabalhar na verdade, porque eu via que era trabalhar em laboratório ou a maioria ia para cozinha industrial. Eu comecei a sentir ao longo do curso que não era bem isso que eu queria, eu queria na verdade trabalhar com gente. Aí, quando chegou em meados de prestar o vestibular, eu estava meio em dúvida ainda, aí eu lembrei que eu tinha feito uns seminários durante o Ensino Médio e eu tinha gostado muito de apresentar trabalhos, eu via que eu gostava muito de falar em público, sempre gostei. E teve uma atividade muito marcante que eu fiz no primeiro ano do Médio, quando um professor de física pediu para gente preparar uma aula de conteúdos de física para o quarto ano, para os pequenos. E a gente foi atrás de materiais, a gente desenvolveu por que a nuvem é branca? Por que o céu é azul? Fomos buscar conteúdos de Física que fossem interessantes para criança, fazer essa transposição didática e eu amei fazer isso! Falei: Nossa como é legal dar aula, montar uma aula! E foi um trabalho bem aceito.

E: Você chegou a dar essa aula para a turma do quarto ano mesmo?

R: Sim, era em grupo. Eu dei com mais dois colegas da sala e eu vi que eles se interessavam na hora que a gente estava explicando, então para mim foi marcante. Juntando isso, eu

comecei a comprar umas revistas que falavam sobre Educação e comecei a ler sobre aquilo, eu falei: Bom, se na faculdade eu vou ter que ler muito, pelo menos isso está interessante!

Aí prestei, mas foi meio no susto, porque achei que nem ia passar na época, porque eu tinha feito técnico e até já tinha me matriculado no cursinho. Mas passei e ainda estava naquela coisa: Será que é isso que eu quero? E aí, amei o curso de Pedagogia, faria tudo de novo!

E: Você pode contar algum caso que marcou a sua atuação profissional?

R: Eu trabalhei em uma escola que tinha uma organização muito voltada para projetos e tinha uma liberdade grande de inventar projetos, o que a gente iria fazer com aquilo... E teve um ano que a escola já tinha um projeto de ensinar leitura em voz alta. Nesse projeto, as crianças tinham que ler contos pré-selecionados pelo professor. Aí eu assumi essa turma que já tinha esse projeto e me perguntei o que eu poderia fazer com aquilo.

Pensei que seria muito interessante que essas crianças fizessem essa leitura... assim, a gente gravava um CD de histórias lidas por elas, então pensei que seria interessante que a gente pudesse gravar esse CD e levar essas crianças num asilo para os velhinhos ouvirem essas histórias, porque os velhinhos tem muito essa prática, não todos, mas alguns tem essa prática de contar histórias para os mais novos e achei que seria interessante se a gente pudesse inverter essa lógica com um criança contando uma história para um velinho. Aí, conversei na escola e a gente selecionou um asilo público para levar as crianças e foi interessante porque desde o começo do projeto eles já sabiam que aquilo tinha uma função, então tinha um cuidado. Eu me lembro de um aluno que falou para dupla dele, eles liam em duplas os contos: Ah fulano, você está lendo muito baixo, os velhinhos não escutam muito bem, a gente precisa ler alto!

Então, era uma coisa que era meio chata... ficar lendo em voz alta para nada, mas aquilo ganhou um sentido, porque eles tinham que aprender a ler bem, em uma altura boa, com uma fluência boa, para a história ficar interessante e para os velhinhos gostarem. E o dia do encontro para mim foi muito emocionante, tanto que quando você me perguntou o que mais me marcou, logo veio essa história. Porque eu tinha uns alunos muito difíceis na sala em termos de indisciplina, tinham umas questões com outras crianças, não se enturmavam muito e eu me lembro que no dia foi muito bonito esse encontro. Eu tive uma história muito bonita com um desses alunos que eram bem difíceis. A gente preparou uns biscoitinhos no colégio, eles fizeram, a gente foi na culinária, fez uns biscoitos, colocamos em uns saquinhos e fechamos para presentear os velhinhos e eles que tinham que entregar. Esse menininho terrível, que a gente meio que não sabia como lidar com ele, foi e entregou o saquinho com

bolacha para velhinha, mas ela não conseguia abrir porque estava muito amarrado, aí ele foi lá e disse: “Não, pode deixar!”. Mas com um carinho, que ele não tinha com nada e nem com ninguém, sabe? (risos) Aí, ele foi lá e ele mesmo desamarrou o saquinho e abriu o pacote. Ele ficou tão mexido com a situação toda. Eles também tinham levado lanche naquele dia, então ele pegou o bolo dele, que ele tinha trazido de lanche e também deu para aquela velhinha, ele criou um vínculo ali que foi muito bacana e era um menino que tinha essa dificuldade de criar vínculos. Aconteceram várias coisas, foi uma manhã muito recheada, de encontrar uma senhorinha que escrevia poemas e ela começou a ler os poemas para crianças, eles ficaram encantados de ver que ainda tinha idosos super lúcidos, que contam histórias, essa que lia poemas, que conversam com eles. Teve um lado difícil, algumas crianças ficaram um pouco chocadas porque é uma realidade difícil você entrar em um asilo, dá pra sentir o teor do abandono, alguns mais doentinhos, então foi arriscado, teve esse outro lado, mas foi uma vivência que eu acredito que eles não tenham esquecido.

E: Eles tinham quantos anos?

R: Eles eram da terceira série na época, quarto ano agora... acho que dez anos, nove para dez anos. Foi muito significativo para mim. Eu saí de lá pensando: “Nossa! O trabalho que a gente faz vale a pena!” Eu acredito que algumas crianças criaram esse respeito com o idoso e tal, foi bem legal!

E: Roberta, como ser professora marcou sua trajetória de vida?

R: Essa é uma pergunta boa! Olha, engraçado... eu acho que marcou em tudo. Eu tive uma diretora que falou: “Depois que você é picado pelo bicho, você não volta a ser um a pessoa normal.” Porque eu vejo que hoje, eu posso estar viajando, por exemplo, para o nordeste, em janeiro, eu vi um DVD que tinha cordel e pensei que eu tinha que levar porque a gente trabalha cordel e eu comprei. (risos) Coisas de artesanato, fotografia... se eu vou em uma exposição eu tiro foto e tenho que mostrar para os meus alunos a visita que eu fiz. Acho que já faz parte da minha vida. Eu pretendo ter filhos e eu sempre penso que já tive nesses anos todos muito contato com muitas famílias em escolas que já trabalhei, agora nem tanto, mas eu tinha muito contato, de fazer reuniões com frequência, de sempre chamar, trimestralmente conversar com todos os pais. Então, ser professora agregou muito para mim, ao meu sentido de vida, de família, ao que é criar um filho e eu acho que tem coisas que estão em mim, que eu vou tentar por em prática quando chegar minha vez, que é muito por conta da minha profissão, eu não teria essas ideias que eu tenho e nem vontade de vivenciar certas coisas, certos cuidados, certas concepções, se eu não fosse professora.

E: Quais são essas coisas que você falou que estão em você e você vai tentar colocar em prática?

R: Nossa, muitas coisas! Por exemplo, importantíssimo criar um rotina para criança, ter rotina. Eu acho que ouvir o que a criança tem para contar, contar o que ela viveu na escola, o que ela está sentindo. Eu vou levar para parques, para circuitos culturais. Eu tenho alunos que os pais fazem isso e a crianças fica esbanjando cultura e eu acho fantástico! Conhecer um monte de peças, de cantores, eu acho muito legal isso! Sei lá, mais um monte de coisas, por exemplo, se um dia, quando eu tiver filhos e me separar, eu acho essencial que você passe para criança que o pai continua sendo pai, que o casamento é uma coisa e a paternidade é outra. Isso é muito comum hoje em dia, de brigas, enfim. Eu já presenciei coisas horrorosas entre pais separados, então, isso me marcou também.

E: Você se arrepende de algo da sua experiência profissional? Tem alguma coisa que você faria diferente?

R: Mas em relação a coisas que eu já fiz em sala de aula? Ou em relação a minhas escolhas profissionais?

E: Você pode falar dos dois.

R: Eu não sei se chega ser um arrependimento, mas uma coisa que eu ainda tenho vontade é de trabalhar com formação de professores, é uma coisa que ainda não fiz. Eu já sim assim... encontro com professoras do Fundamental I para discutir a questão da arte dentro do colégio que eu trabalho, fiz encontro em creches para conversar com as professoras sobre o trabalho delas. Está na minha mente agora fazer isso. Eu estou entrando agora em uma faculdade a distância de Artes. É a distancia porque eu não tenho tempo agora de fazer outra, senão eu faria presencial. Acho que vai me ajudar nas leituras, ter um pouco mais de disciplina nas leituras. Eu tenho esse sonho de trabalhar com isso, não é arrependimento, mas essa coisa de ficar só em escola não me satisfaz muito. Eu quero fazer outras coisas na área.

E: E quais são essas outras coisas?

R: Trabalhar com formação de professor, porque nesses anos eu essencialmente trabalhei com crianças. Eu quero ter essa experiência, sabe? De montar curso para professor, oficinas. Acho que ainda dá tempo, eu estou nova. (risos) Isso está permeando a minha mente.

E: O que você sugere para melhorar a prática profissional do professor?

R: São muitos aspectos que eu acho que a gente precisa pensar, pensando numa escola que dá certo, uma escola que é uma boa instituição... O que eu acho que tem que estar preservado lá? O que eu acho que é essencial lá? Eu acho que é um ambiente de respeito ao trabalho e ao profissional. Por exemplo, na instituição que eu trabalho hoje tem um respeito e valorização

muito grande dos professores. Então, desde coisas que aparentemente parecem pequenas, como por exemplo, na rede particular a gente vivência muito uma interferência das famílias, de mães irem lá e falarem que a professora fez isso ou fez aquilo, ou que acham que tem que estudar isso ou aquilo. Tem muitas mães que gostam de interferir no trabalho pedagógico e que desconhecem muitas vezes o que realmente acontece e querem interferir. Eu acho muito complicado quando a instituição abarca isso. Sabe, porque alguém reclamou agora vai ser assim ou assado, ou então porque alguém reclamou de alguma professora, agora vai ter uma investigação. Eu acho que tem que ser um trabalho de parceria e confiança muito grande. Eu acho que uma escola só dá certo quando você tem um corpo de pessoas que trabalham em equipe de verdade, que tem uma linguagem que é comum, acho que ninguém precisa ser igual a ninguém, mas acho que tem que ter um mínimo de conexão e todo mundo estar muito ciente do projeto da escola: O que a gente acredita? Por que fazemos isso? Por que não fazemos aquilo?

As pessoas tem uma ideia meio errôneo disso, acreditam que, por exemplo, se eu fizer isso o pai pode não gostar, porque o pai estudou assim e assado, então, os pais podem não gostar. Pela experiência que tenho, os pais não gostam e nem desgostam de nada aleatório. Acho que se a escola consegue passar segurança, embasar isso teoricamente de uma forma que seja acessível para o pai acaba virando uma instituição sólida. Acho muito essencial isso: confiança no trabalho, parceria, valorização financeira também. Essa questão antiga de achar que o professor é meio missionário, é uma profissão muito bonita, tudo o mais, isso que a gente falou, eu acredito, mas é uma profissão e tem que ser bem remunerada também. Até para o professor conseguir fazer tudo isso que eu já falei: para você viajar, para você ter uma vivência cultural efetiva, conseguir se dedicar de uma forma boa e verdadeira no que você está fazendo você tem que se sentir valorizado e a gente vive em um país capitalista, então, isso passa sim pela questão financeira. Acho que é uma luta que tem que continuar de valorização mesmo.

E: Roberta, você pode falar a respeito de algum professor que te marcou enquanto você era aluna?

R: Engraçado que eu tenho muitos. Muitos me marcaram negativamente. (risos) Mas eu acho que depois que você faz uma escolha de trabalhar você acaba pensando: Nossa, isso eu nunca faria! Positivamente...

E: Mas você pode falar do que te marcou negativamente também. O que você acha que nunca faria?

R: Olha, eu estudei grande parte da minha vida na escola pública. Eu me lembro de uma professora que dava aula de produção de texto. Eu sempre fui muito bem, sempre escrevi bem, gostava de escrever, então, eu sempre tirava notas ótimas. Então, eu mudei de escola e peguei essa professora. Ela acabava com meus textos, ela me dava uns rabiscos e umas notas horríveis. Ela acabava na verdade com todos os textos e ela falava para os alunos: “Se vocês não sabem isso, podem se enforcar num pé de cebolinha.” Era ridículo! Eu achava aquilo o fim da picada! Ainda negativamente... professor que não fazia nada eu peguei vários. Já peguei professora que chegava e falava: Abre a página tal e copia aí. Na universidade também, acho que não fica tão atrás disso. Eu acho a questão da didática muito importante, de você conseguir envolver o público que está te assistindo. Eu não consigo conceber alguém que não se preocupe se as pessoas vão minimamente se interessar por aquilo que você está falando, não dá para conceber isso. Não dá pra conceber preparar uma aula pensando naquilo que você vai fazer e não vai pensar na resposta do público, seja ele qual for?

E: E como você acha que é possível cuidar desse aspecto da didática, fazer com que as pessoas se envolvam com o que você está falando?

R: Eu acho que não tem uma forma. Eu me lembro da primeira aula que eu tive na faculdade de didática, com todas as críticas que eu teria a essa disciplina ...e vi que não tem uma forma para você dar uma boa aula. Não tem. Acho que cada um tem que traçar o seu próprio caminho e ligar as antenas da percepção. Você faz uma coisa e vê que não está funcionando, se perguntar o que você errou, o que dá para melhorar. E eu acho que tem alguns cursos que ajudam, sim. Cursos de metodologia mesmo, especificamente de Fundamental I: a metodologia de língua portuguesa. Hoje já temos concepções mais interessantes que a gente tinha a dois anos atrás. O que está se pesquisando na área? Onde isso te ajuda? Acho importante estar conectado com isso. A experiência também é importante. Não tem como não ser. O seu primeiro ano de profissão nunca vai ser igual ao quinto, não vou dizer que seja melhor. Você vai ganhando uma experiência, uma vivência que vai te mostrando caminhos. Às vezes um professor consegue dar uma aula excelente sentado em uma cadeira, enquanto outro precisa se movimentar, ter uma coisa mais teatral. É o caminho deles. Esse respeito a peculiaridade de cada um é muito importante também. Não tem uma receita.

E: E você estava falando dos professores que te marcaram...

R: É verdade! Os bons, eu também tive muitos! Tive uma professora de história na sétima série que usava muitas estratégias diferentes para ensinar, isso me marca. Eu sempre tenho essa preocupação também. A gente estava estudando república velha e eu não tenho uma simpatia muito grande por história, nunca tive. Mas ela fazia umas coisas que eu adora, que

conseguia me mobilizar, fazer com que eu aprendesse. A gente montou uma peça de teatro com isso, a gente montou um gibi. Ela dava umas estratégias muito diferente para gente elaborar as aulas teóricas, acho que tinha um incentivo dela por participar do processo, de perguntar o que a gente tinha preparado para apresentação, olhar o processo da construção do gibi. Tinha um olhar cuidadoso dela para isso, acho que isso me marcou.

De quando eu era pequena, não tenho boas recordações, porque eu entrei na escola com cinco anos e eu já sabia ler e escrever por conta do meu irmão mais velho. Eu não tenho lembranças boas disso, porque eu ficava em uma sala que todo mundo estava aprendendo e eu já sabia, então a professora perguntava e eu sempre sabia e queria falar, até que chegou uma hora que a professora não me deixava mais falar: “Ah, você já sabe tudo, deixa os outros falarem!” E foram momentos de escola ruins.

E: Quem te alfabetizou foi o seu irmão mais velho?

R: Não foi exatamente ele, eu não lembro. A minha mãe conta que eu ficava junto com ele quando ele fazia lição de casa. E eu acredito nisso porque meu irmão não tem muita paciência até hoje para ensinar nada para ninguém, ele não tem muito esse perfil. Ela falou que eu ficava junto, mexendo no material dele e quando ela viu eu tava escrevendo algumas palavrinhas. Aí teve toda uma questão delicada que eles já queriam me transferir para a segunda série direto, porque eu já sabia o conteúdo do pré e da primeira, mas minha mãe não deixou porque eu era muito pequenininha e eu acho que foi bom. Mas enfim, eu não tenho muitas lembranças legais desse período. Aí, no Médio, eu já tive uns professores muito legais, que tinham essa preocupação com a didática, que dava umas aulas divertidas. Eu me lembro de uma professora de redação muito legal, que dava retorno dos textos muito bons. Na faculdade, com todas as críticas que a gente pode fazer a universidade, teve muitos que me marcaram muito, de aulas maravilhosas. Eu lia o texto e tinha aquelas discussões que eu falava: Nossa, eu nunca tinha pensado nisso! Foram vários os professores que me marcaram na faculdade e que influenciam a minha profissão até hoje.

E: E como foi para você a sua primeira aula?

R: Dando aula? Foi uma catástrofe! Eu lembro! Quando eu comecei a trabalhar eu entrei na educação infantil, eu trabalhava com crianças de dois anos e elas choravam de demais! Aquilo para mim foi muito tenebroso! Eu falava: Meus deus! Não quero trabalhar com essa faixa! Eu sofri, eu não gostava mesmo. Eu pedia na escola para me transferirem para o Fundamental I e eles não queriam porque eu já estava lá no Infantil, até que eu dei um ultimato na escola e eles me transferiram. Aí eu comecei a gostar mais. Acho que não tinha muito o perfil para trabalhar com crianças muito pequenas. Eu entrei como estagiária e era uma instituição em

que não tinha uma atuação muito efetiva, pelo menos não nesse momento. Mas aí eu desenvolvi um projeto e esse sim foi mais marcante, acho que foi o começo da minha atuação no fundamental I. Foi o projeto Rádio no Recreio. Então eu comecei a atuar com o pessoal do quarto ano e eu me lembro desse começo de projetar a ideia, o contato com eles, de passar nas salas chamando para o projeto. Foi um recomeço bom.

E: E como foi essa transição de estagiária para professora?

R: Eu me lembro que o primeiro ano quando eu assumi, foi um ano de frio na barriga o ano inteiro, porque é muito diferente quando você está ali na frente. Quando você está lá na frente, a responsabilidade é toda sua. Se alguém sair de lá sem saber x, y ou z, você talvez não tenha feito tudo que você podia. Foi um ano de muita experimentação. Como eu ia me organizar, como eu ia escrever relatórios, como eu ia organizar esses dados, fazer registros. Foi um aprendizado bem grande, em que eu fui achando o meu jeito de fazer registros, de organizar as aulas. E foi um ano que eu amei, eu tinha uma turma muito especial. Minha primeira turma me marcou demais, eu tinha uma relação afetiva com eles. Eu me lembro que no fim do ano a gente fez um amigo secreto que tinha que fazer coisas e eles fizeram presentes super legais, eu ganhei um que era super significativo, que eu tenho até hoje. Então a minha primeira turma mesmo, quando eu assumi sozinha foi bem importante para mim. Acho que me deu um pouco de força, de falar: Puxa, que legal! Acho que foi uma experiência boa, me deu vontade de continuar, apesar das minhas crises que eu acho que nesse momento eu ainda tinha de pensar: Fico na sala de aula ou vou pra pesquisa?.

E: Agora, eu vou pedir para você fazer um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professora para você agora.

R: Eu primeiro tinha pensando em fazer alguma coisa mais figurativa, primeiro eu tinha pensando em fazer uma ponte, porque eu vejo o trabalho docente como uma ponte: a gente leva os educandos para outro lugar. Mas depois me veio essa imagem e eu achei que de certa forma ela representaria melhor. Acho que traz alegria, essa mistura de cores fortes, porque para mim o ato de educar é alegre e ele te leva e leva os outros para vários caminhos possíveis. Acho que te leva para vários caminhos e a gente pode pensar que indo de fora para dentro nesse desenho é uma possibilidade de fazer o outro encontrar o seu centro, a sua luz.

Entrevista 6

Entrevista realizada com Kátia, 27 anos, licenciada em Pedagogia. Atuou como auxiliar de classe e como professora polivalente do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, além de assistente de coordenação em escolas privadas e públicas dos municípios de São Paulo e Cotia. Considera-se professora a 3 anos.

A entrevista foi realizada no período da manhã, em uma padaria do município de Cotia. Enquanto a colaboradora fazia o desenho solicitado no fim da entrevista, duas crianças se aproximaram e começaram a perguntar sobre os motivos do desenho, a dar sugestões de cores, etc., o que influenciou um pouco em sua produção gráfica.

E: Como você vê a profissão de professor?

K: Eu a vejo como uma das profissões mais importantes, principalmente na nossa situação atual de educação do país, ao mesmo tempo, nesse meu pouco tempo eu achava que isso não iria pesar tanto, eu achava que era um exagero das outras pessoas mas eu percebo o quanto é desvalorizada essa profissão, tanto financeiramente, como também sobre o que as pessoas pensam sobre ser professora. Quem não é da área não faz ideia o que é. Mas eu vejo como uma profissão que tem um poder muito grande de influenciar na vida de outras pessoas e de fazer mudanças.

E: Você disse que acha que é uma profissão desvalorizada pelas pessoas em geral, que só quem é da área sabe o que é. Mas o que você acha que as outras pessoas pensam a respeito da profissão?

K: Eu acho que as pessoas pensam principalmente no dinheiro, elas já desvalorizam por saber que é uma profissão que de repente se ganha menos. Então assim, desde quando eu fui prestar o vestibular as pessoas diziam: “Você vai prestar o que? Ah... Pedagogia... Mas, você não gosta de tal coisa? Sei lá, você não gosta de direito?” Começavam a dar outras opções. E no dia a dia, dentro da escola, eu percebo isso por parte das famílias, existe uma desconfiança muito grande, o professor não tem mais aquela coisa: “Ela é professora, se ela está falando isso é porque ela entende do que ela está falando”. Hoje não tem mais isso, hoje tudo é questionado. É lógico que a gente até pressiona para que as famílias vão na escola, perguntem... mas são coisas básicas... Eu atendo o telefone, em uma das escolas que eu trabalho... além de trabalhar na prefeitura, eu trabalho como assistente de coordenação em outra e converso

muito com pais no telefone. Outro dia atendi uma mãe assim: “Meu filho chegou em casa falando que a professora falou meio grossa com ele, e não é assim, e não sei o que”.

Sabe, de repente os pais se apegam em uns detalhes e não tem por quê. Sabe, como se o professor não soubesse o que está fazendo. Será que ele não tinha motivo pra ter falado mais grosso? O seu filho foi um santinho o tempo inteiro? O professor está com uma imagem de que ele é qualquer um ali. Antigamente, não era o ideal de educação que a gente queria, mas existia o “Olha, ela é professora!” e ninguém discutia com esse professor. Hoje em dia está muito diferente, por muito pouco eu vejo as pessoas questionando, todo mundo querendo entender mais de educação do que a própria escola.

E: Você falou que você considera uma profissão muito importante pra situação atual do país, mas que situação é essa? E em que você considera importante?

K: A gente está tendo aí um quadro de educação bastante precária mesmo. Eu ainda não entendi exatamente o que acontece, mas em um determinado momento você percebe, principalmente, em escola pública, que não vai, as crianças não aprendem! Não generalizando as salas, mas fica um contexto muito difícil. Numa sala de trinta e cinco, você tem cinco que correspondem perfeitamente ao que você está querendo, a grande maioria não corresponde e ainda tem mais uns cinco que estão na quarta série sem serem alfabetizados, que foi um caso meu ano passado. Então assim, eu não entendi exatamente o que aconteceu em todo esse meio de caminho, mas tem esses casos. Agora eu estou de módulo, então eu entro como substituta em várias turmas quando falta professor. Aí eu percebo que tem isso, em todas as salas tem uma porcentagem até que pequena de crianças que não é assim: “Ah, aquela criança tem um pouco mais de dificuldade, uma coisa mais amena.” Não é assim, são crianças que não vão! Não conseguem ser alfabetizados, não tem laudo, não tem parecer de médico, de nada. A gente fica meio sem saber o que acontece com elas.

Outra coisa que eu percebo muito é que parece um tanto que a escola está indo na contramão da família, então assim, a gente está lá, lutando, se preocupando com aquele aluno, chama o pai pra ir na escola e quando vem, se o pai vir, porque tem muitos que não vem, é uma situação familiar extremamente complicada. Isso quando tem ainda família, pai e mãe, já não está separado, ou a criança não tem pai, não sabe quem é o pai, ou a mãe trabalha o dia inteiro fora, a criança nem fica com a mãe, fica com a vó, tem um monte de irmãos e a mãe não consegue dar conta da criação de todos. Então assim, a gente não consegue ter muito respaldo da família. Eu acho que está muito difícil a profissão do professor hoje por causa disso, porque chega em um determinado ponto que você não consegue lutar contra o que ela vive no cotidiano dela, em casa, contra tudo que ela vivência e que ela vê de comportamento,

de atitude, de exemplos, de valores, enfim, de como se comportar e de como ser. Chega uma hora que a escola fica limitada, mas ao mesmo tempo, eu acho que se não for a escola, então está tudo perdido. Eu acho que o único lugar que essas crianças em algum momento estão sendo olhadas, que ela está tendo algum cuidado, que ela está tendo a oportunidade de ter alguns outros exemplos. Não sei, em muitos casos, eu acho que pode ser a única forma dela enxergar outro mundo e de repente ter uma visão diferente do que ela está vivendo em casa e no bairro dela e poder mudar. Na escola pública, eu vejo mais por esse lado.

E: E como você se sente Kátia nessa situação que você falou: “Tem um momento que não vai!”? A criança está ali ainda não alfabetizada e você está ali com outros trinta e cinco.

K: Eu me sinto totalmente impotente nessas horas, eu fui pegar uma sala na prefeitura, ter contato com tudo isso no ano passado. No ano retrasado eu entrei na prefeitura e fui pra uma EMEI e já achei bem diferente, porque não foca tanto isso, essa questão da aprendizagem. E aí eu já peguei a quarta série, no Ensino Fundamental, eu sempre fui da Educação Infantil. Aí eu peguei a quarta série do Ensino Fundamental e uma sala bem difícil, eu sei que era uma sala meio atípica da escola que eu estou, mas assim, da escola que eu estou porque das experiências que escuto das outras professoras falando, aquela é uma escola muito boa. Então eu imagino que a minha sala, que era uma situação difícil dentro daquela escola, devia ser uma sala boa em outras escolas. Entendeu? A minha irmã trabalha também na rede pública e ela fala: “Nossa, não tem alunos seus que de repente começam a se pegarem na mão? E os outros que estão se beijando no cantinho da sala e não sei o que? E ou outro que responde?” Eu falo: “Não! Isso nunca aconteceu comigo, graças a Deus! O meu estresse maior é conseguir fazer com eles fechassem a boca e prestassem atenção no que eu falava por minutos, então eu me esgoelava e isso demandava muita energia, porque eles eram muito agitados, eram trinta e cinco e você via que a sala nem comportava tudo isso. Era uma sala enorme, mas com trinta e cinco ficava um corredorzinho entre as carteiras que às vezes você nem passa. Então é difícil para criança se segurar, já tem a agitação natural deles e eles estão muito próximo um dos outros, tem uma falta de interesse mesmo em se concentrar e estudar, mas nunca ninguém me respondeu. Sempre que eu precisei chegar na cara de um e dar uma bronca pesada, ele olhava pra minha cara enquanto eu tava falando, sabe, nunca tentou me enfrentar. Então, eu tenho até medo de sair dessa escola em que eu estou e me deparar com um realidade muito difícil. Até eu perdi o fio da meada agora... qual era a pergunta?

E: Como você se sente nessa situação que...

K: Ah, lembrei! É assim, é você e os trinta e cinco e você não tem uma auxiliar, alguém que possa dar uma atenção maior para aqueles que têm dificuldade. Eu comecei a me sentir muito mal, um tanto porque eu não conseguia mesmo ajudar muito. Até cheguei a fazer umas atividades separadas, porque se a criança não consegue ler nada, o que ele tá fazendo ali a manhã inteira? O que daquilo vai fazer algum sentido para ele? Eu não conseguia me conformar. Eu até falava: “Gente, ele é paciente demais! Porque ele passa uma manhã inteira na escola sem fazer ideia do que está acontecendo, ele não consegue fazer nenhuma lição e está ali!” Então eu fazia algumas atividades de alfabetização, só que daí eu tinha uma outra dificuldade: enquanto eu dei uma atividade de alfabetização para aqueles que ainda não eram alfabetizados os outros estavam fazendo uma outra atividade. E esse que ainda está se alfabetizando demanda uma atenção muito grande. Eu tinha quatro na sala. Eu tinha muito pouco tempo para cada. Eu ficava com um: “Olha, qual é o som dessa letra?” Nisso, já tinha uma fila de vinte dos outros querendo tirar dúvida de outras coisas comigo e eu estava com um que não estava alfabetizado e outros três também estavam ali, precisando também da minha ajuda. Por outro lado, tem horas que você também tenta ver o lado bom da coisa, pelo menos eu estava tentando fazer alguma coisa, estava me virando do jeito que dava. Mas não era o suficiente o resultado final. Por mais que eu tentasse me consolar sabendo que eu estava tendo uma preocupação, o resultado não surtia muito efeito. O final das coisas é bem um sentimento de frustração, você vai, você tenta, você fica remoendo na sua cabeça estratégias de como você pode fazer e na prática você não consegue.

E: Kátia, na sua opinião, por que devemos educar? Em nome de que devemos educar? Para que devemos educar?

K: Eu acho que a gente deve educar porque existe uma sociedade e que todos nós estamos inseridos e sozinho é difícil do ser humano viver nessa sociedade de forma harmônica. Então eu acho que é importante para que desde criança você consiga respeitar as pessoas, consiga olhar para o mundo que está ao seu redor e enxergá-lo, não ser só você, para você não ser uma pessoa alienada, egocêntrica. E quando eu falo esse mundo é desde as pessoas até as coisas, os recursos naturais e o porquê da gente preservar tal coisa e reciclar outra, eu acho isso importante. Também acho a questão dos valores e é a questão que a escola mais divide com a família e é mesmo essa questão de ser honesto, de conseguir respeitar, enfim. Você consegue ver crianças que você não entende o porquê do comportamento, aí entra tanto escola pública como particular, de você falar: “Gente, não está pensando na outra pessoa, não está pensando no espaço, não está pensando que ele está vivendo em grupo, que ele está vivendo em um lugar coletivo!” Enfim, eu acho que é bem importante para essa questão da convivência e o

resto acho que é consequência, isso da pessoa buscar estudo, buscar crescer na vida, tanto financeiramente, como familiarmente.

Eu chego um pouco a essa conclusão de que é importante para isso, porque eu vejo justamente o contrário. Das crianças não terem esse respeito pelo espaço em que elas estão, por quem está lá com elas. Elas estão pensando muito só nelas. Eu acho que isso é um pensamento natural até o momento que você tem alguém que consiga te mostrar que não é assim, que dá exemplos do que você não gostaria que fizesse com você então você também não vai fazer com os outros, te mostra que a escola também é dela, que ela precisa cuidar, que ela não pode ficar depredando, tratar os funcionários com respeito. Por eu ver muito o contrário, eu acho que se não tivesse a educação, a coisa degradingolaria, meio que a gente iria perder o limite disso. O ser humano não tem muito essa capacidade de perceber sozinho todas essas coisas, eu acho que tem! Mas não são todos, são poucos e não dá nem pra saber porque. Eu fico pensando nos gênios da humanidade. O fulano descobriu tal coisa, pensou nisso e naquilo, e ele nunca teve educação e foi um cara que se sobressaiu. Mas são exceções, são poucos casos que a gente vê aí na história, para grande maioria eu acho que precisa.

E: E para você o que é importante para ser professor?

K: Eu acho que é importante bastante comprometimento. Você não está em um trabalho que quando você falta, só o seu computador ficou desligado e no dia seguinte você retoma a ligar. Então eu acho que exige bastante comprometimento porque são alunos e não é só com a coordenação da escola que você tem que prestar contas. Você tem uma sala inteira de alunos que foram naquele dia para sua aula. Se você não for, eu acho importante ter a consideração de explicar para o aluno porque você não foi, até porque você exige do aluno a responsabilidade de ir, a frequência, então, você querendo ou não, você precisa dar o exemplo.

Exige bastante comprometimento. Também tem essa coisa de pensar muito no outro, que na verdade é uma coisa que a gente busca para todo mundo, mas dentro da escola é mais. Você está ali o tempo todo pensando nos seus alunos. Não pode ser aquele professor que só pensa em você e quer tranquilidade, que se precisar mandar calar a boca, vai mandar calar a boca porque não quer se estressar. Acho que é uma profissão que exige bastante isso: esse pensar no outro. Se você não estiver ali para pensar no outro é melhor você não estar. Enfim, acho que é importante uma boa formação, acho que você também conseguir pensar e planejar atividades interessantes. Entender como as crianças aprendem, entender a importância do prazer delas também nesse aprendizado e ter consciência que não vai ser a todo momento, que terão momentos que serão chatos, mas procurar propor também coisas interessantes. Enfim,

eu acho que uma boa formação acaba facilitando no dia a dia e no próprio rendimento do aluno por conta disso: para você conseguir pensar em estratégias de como fazer o seu objetivo ser melhor alcançado.

Quando você tem uma formação ajuda para você conseguir que o que você precisa ensinar seja aprendido. Se você vem de uma época em que não se pensava tanto na criança e no que ela esta sentido e que a sala tem que ser aquele silêncio e o professor só socava um monte de exercício repetitivo na criança porque isso era o que funcionava, o professor fica achando que ele está fazendo o melhor dele, o certo. Ele não tem nem consciência que poderia ser melhor. Então, eu acho que uma boa formação, você buscar ler textos e às vezes buscar até cursos. Para essa prática de sala de aula não é nem tanto uma pós, mas um curso que você faz de curta duração. Conheço uma escola que dá muitos cursos assim, é um curso curto, mas que você vai lá para ver a experiência e exemplos de outras pessoas em sala de aula. Você consegue ter uma visão melhor daquilo acontecendo na prática, de como você pode fazer com os seus alunos. Buscar essas coisas ajuda muito, eu acho importante.

E: Como você se pensa como professora?

K: Na verdade eu sou uma pessoa que ainda não tem uma opinião formada, eu acho que é por isso que eu fico falando sem parar e é difícil eu chegar em uma conclusão porque eu ainda estou refletindo sobre a educação, sobre a profissão que eu escolhi, sobre tudo.

Eu me vejo como uma pessoa que ainda tem muito a melhorar, mas eu acho que estou no caminho. Eu acho que eu ainda tenho muito a melhorar, de ter prática mesmo. Eu vejo professoras que tem vinte anos de escola, tem muito mais maleabilidade para algumas coisas e por mais que você tenha tentado se formar bem e estudar, na prática você precisa ter a experiência da prática. Só mesmo no dia a dia, pegando turmas diferentes, alunos diferentes, você vai conseguir ir solidificando tudo que você aprendeu. Mas nunca vai ter um fim, porque educação é isso: você ter sempre pessoas diferentes, turmas diferentes, vai trocar a faixa etária às vezes. Acho que você estar sempre descobrindo e redescobrando algumas coisas, eu acho que ainda tenho muito a aprender. Eu também acho que preciso organizar um pouco a minha vida pessoal para me dedicar o quanto eu quero para a minha vida profissional em sala de aula. Não é a minha meta ficar por muitos anos com dois empregos. Ano passado eu fiquei com uma classe na prefeitura e eu vi que é uma demanda de trabalho grande. Eu me cobrava muito, eu me sentia mal de não conseguir fazer tudo do jeito que eu queria assim, planejar tudo direitinho, fazer as atividades mais bem elaboradas para os meus alunos. Aconteceu muitas vezes de eu fazer tudo meio correndo, meio na hora, porque eu não tive tempo de fazer isso em outro horário. Então, eu me planejo para daqui um ou dois anos, sair da escola

particular e poder ficar só na prefeitura. Eu acho que vou poder contribuir muito mais. Eu me vejo como uma pessoa que está começando, que tem muito a melhorar, muito a aprender, mas eu acho que estou no caminho e o caminho é esse: é você não desistir logo de cara.

Tem muitos empecilhos sim, não é fácil, exige bastante paciência. Tem dias que você está com uma dor de garganta e no começo do dia ela é uma e no final do dia você precisa tomar antibiótico e você fala: “Será que é isso que eu quero para minha vida? E eu estou só no meu primeiro ano de aula, o que vai ser de mim daqui a vinte e cinco anos quando eu estiver me aposentando? Será que vale a pena tudo isso?”

Eu tive bursite no ombro e eu falo: “Gente, o povo dá aula a trinta anos! Como é que eu no meu primeiro ano já to tendo isso? Tem até essas questões físicas, de saúde, até porque é um trabalho que consome muita energia. Até por isso que eu acho que não é viável você ter dois empregos super corridos e viver na vida louca. Todo mundo sai perdendo: seus alunos, você, sua saúde. Então, é isso. Eu estou tentando não desistir, eu estou tentando não entrar no sistema de: “Esse aluno é assim mesmo.”, “Vamos levando esse com a barriga.”, “Não dá para fazer nada.”, “Eu estou aqui acomodadinha no meu emprego, porque eu sei que não vou ser mandada embora.”.

Diariamente, eu faço um exercício na minha cabeça para não entrar nesse esquema, se você deixar, ele te leva. Eu percebo esse ano, como eu estou de módulo e não com um sala, está muito uma sensação de “Meu deus, eu me formei, eu busquei uma formação boa, lutei para isso e estou aqui.”, mas ao mesmo tempo, às vezes, parece que eu estou recebendo o meu salário pra não fazer nada, porque tem dias que você não faz nada e tem dias que quando você faz é tão sentido, não tem a continuidade de um trabalho, de ver aquele aluno, como ele chegou e ver agora como ele está saindo, de ver o resultado de todo o seu trabalho, de passar uma atividade com tal objetivo a partir de uma discussão os alunos vão poder perceber tal coisa. Fica uma coisa muito fragmentada você ir lá só substituir o professor que está faltando, meio sem objetivo. Então, às vezes, eu acho que é muito fácil você se acomodar nessa situação: eu não preciso corrigir prova, não preciso preencher diário, não preciso estar lá todos os dias em sala de aula. Então, às vezes, é fácil você se acomodar nesse pensamento.

Eu ainda estou me sentindo mal, eu não estou achando bom não. No dia que não tem nada eu falo: “Meu deus do céu, não está certo isso!” Ou no dia que eu entro em uma sala e você não tem nada. Às vezes, as professoras deixam a atividade direitinho, aí eu vejo que estou fazendo alguma coisa que está no planejamento delas. Mas quando você tem que substituir a professora de Inglês, você não vai dar continuidade para o trabalho dela, você vai fazer alguma coisa só pra as crianças passarem aquele tempo. Eu ainda estou me sentindo mal

com isso, estou mais me sentindo mal do que indo para o lado da acomodação. Mas eu sei que é fácil ir para esse lado.

E: Esse ano você não pegou uma turma. Foi uma escolha sua? Ou foi uma designação da escola? Como foi?

K: Isso faz parte do sistema, não sei se você conhece. Eu ainda estou aprendendo sobre isso. Na prefeitura você começa a acumular pontos a partir do momento que você entra na prefeitura. A sua pontuação vai crescendo de acordo com o seu tempo de trabalho e de acordo com a sua formação, então cursos, pós-graduação, seminários, congressos... tudo isso contribui para que você vá ganhando pontos e evoluindo na carreira. Só que os meus cursos, o que eu tiver de formação só vai valer daqui a três anos que é quando eu posso ter a minha primeira evolução na carreira. Ai eu vou lá, na secretaria da escola, entrego todos os meus cursos, eles veem quanto que aquilo dá de pontos, tem que alcançar um mínimo, não sei são treze pontos ou oito, não sei ao certo, mas tem uma quantidade de pontos para você evoluir. Para quem entra, é só depois de três anos, depois eu acho que você pode fazer isso anualmente. E tem a evolução por tempo de serviço, então conforme você vai trabalhando, você vai ter uma pontuação melhor, então, por exemplo, eu vou ter alguma vantagem em relação a quem tomou posse um dia depois de mim. Se em algum momento existir uma classificação para gente conseguir alguma vaga, alguma coisa, que seja remoção, ganha quem tiver mais pontos. Por exemplo, eu não consegui me remover, porque é por pontuação, então todo mundo que estiver na minha frente vai primeiro. Então, se um dia eu estiver empatada com alguém que entrou na prefeitura um dia depois de mim, eu ganho dela.

E: Entendi. Conta o tempo de serviço e a formação só depois de três anos.

K: Isso! E nesse momento o que está me contando é tempo de serviço. E tem algumas outras regras, por exemplo, se você está com sala de aula você pontua um pouco mais do que quem está de módulo, se você permanecer na escola que você está, você pontua um pouco mais do que quem está vindo de outra unidade. Aí quando chega no final do ano, eles fazem a atribuição de salas. Quem escolhe é o próprio professor, quem tem pontuação maior escolhe primeiro. Então, quando chegou na minha vez, eu não tive escolha, só sobrou o módulo para escolher.

Aí que entra a questão do horário. Porque você também não escolhe horário. Quase que eu peguei para trabalhar a noite, para ser módulo de EJA. Eu estava quase enfartando. A minha sorte foi que uma professora da manhã pediu aposentadoria durante às férias. Aí a primeira módulo de manhã, aquela que tem maior pontuação, automaticamente vai para sala dela substituir. E abriu uma vaga de módulo de manhã e eu consegui ir pra essa vaga. Mas

isso é um grande problema, tem muita gente que complica a vida. Muita gente sai da prefeitura por causa disso, exonera. Porque é muito difícil de conciliar, principalmente com cargo particular. Cargo particular para a prefeitura não significa nada. Se você for num dia de atribuição, vamos supor que você ficou excedente na sua escola. Você tem que ir na Diretoria Regional, num dia que tem atribuição lá, para ver nessa atribuição o apanhado que sobrou na região para ir lá escolher. Então, se você acumula cargo com a própria prefeitura, com o Estado ou com outra prefeitura, você fala, leva o seu certificado que você acumula cargo e eles vão te ajudar, vão dar um jeito de te colocar no horário que você precisa. Mas se você tem cargo em escola particular, para eles é como se não fosse nada, para eles você não acumula cargo.

E: Precisa ser dois cargo públicos.

K: E mesmo assim a galera rebola para conseguir, mas acaba conseguindo. Então, a prefeitura acaba perdendo muita gente por causa disso ou tem muita gente que remaneja a vida. Larga o emprego e fica só na prefeitura.

E: Qual você acha que é a sua função como professora?

K: Eu acho que a minha função como professora é... Acho que é ajudar o aluno a... Tem aquela coisa técnica de alfabetizar, tem as matérias, os conteúdos. Tudo isso de que você não pode fugir. Mas eu acho que, além disso, é você proporcionar para o seu aluno olhares diferentes, fazer com que ele consiga olhar o mundo de outra forma, dele abstrair, dele não só ver o que está vendo, mas que consiga ir além com o pensamento dele e com a criatividade dele. Eu acho que isso ajuda muito. Acho que desde o momento que você vai interpretar um texto e que você precisa ir além, sair só das palavras e fazer sua imaginação fluir, interpretar outros significados, conseguir fazer comparações e fazer com que ele extrapole. Não só num texto, numa poesia, mas em tudo que você enxergar na vida. Na verdade, eu tento fazer isso. Eu tenho uma certa dificuldade porque eu não tive isso na minha formação, mas eu sei a importância disso. Então eu tento proporcionar para as crianças momentos em que elas coloquem a criatividade para funcionar e ao mesmo tempo tentar dar subsídios para que elas tenha essa criatividade. Você pede para fazer um desenho simplesmente? É ótimo! Mas também é legal em outros momentos você trazer para eles exemplos de obras, de outros artistas, para eles conhecerem outras possibilidades e para na hora em que eles forem fazer o deles, catarem um pouquinho de cada um mais a criatividade deles e inventarem uma coisa inusitada.

É uma coisa que eu não consigo fazer. Eu consigo proporcionar até certo ponto, mas eu não consigo fazer. Até quando você falou que eu teria que fazer um desenho eu pensei: “Ai

meu Deus! Vai sair aquela casinha de quando eu tinha cinco anos de idade.” Exatamente por isso, eu vejo o desenho das crianças pequeninhas eu penso: “Gente que demais! Esse aluno teve uma criatividade, ele usou a folha toda, usou várias cores e no desenho dele, os bichos mudam de cor e as flores tem outros formatos!”

Aí você vê uma extrapolação diferente. E não só no desenho, mas na hora dele escrever um texto, dele conseguir ter ideais, elaborar e viajar mesmo. Nem tudo precisa ser o estar aqui, o real, o palpável. Ele pode inventar situações, inventar coisas. Então eu acho que isso é muito importante num professor: tentar extrapolar isso. Até o gosto pela leitura, mostrar para o aluno que o livro não é só um monte de letras e que pode parecer cansativo ler, mas mostrar para o aluno o quanto é gostoso você viajar naquela história e perceber, enfim... o quanto aquilo é prazeroso e não só uma coisa cansativa maçante: “Vou ter que ler e vou ter que responder depois aquele monte de perguntas.” Não, também tem os momentos de você só ler, só por a cabecinha para funcionar naquela história, não precisa sempre vir depois uma atividade e uma sistematização. Então eu acho que isso faz a diferença. Uma escola muito quadradinha, onde tudo é muito certinho, onde você não deixa o aluno perceber diferentes possibilidades, às vezes, até de se vestir porque ele tem que estar sempre de uniforme, não pode fugir muito daquilo, dá conta dos conteúdos, de seguir o currículo. Mas eu não sei se ela dá conta de interpretações maiores e de pensamentos que vão além. Eu acho que essa escola pode dar conta dele passar no vestibular, que é a preocupação de muita gente, mas às vezes não dá conta de outras coisas, dele ser uma pessoa mais relaxada, de olhar a vida de uma forma diferente, mais descontraída, se permitir viver melhor de uma forma mais despojada. Às vezes você está criando uma pessoa que tem muito conteúdo, mas muito reprimida, que não consegue se relacionar direito. Eu acho que isso é importante na educação, eu me vejo tentando fazer isso muito mais do que tendo que só saber o conteúdo. Isso que fica para gente, às vezes a gente não lembra direito do que a gente aprendeu lá no Fundamental I, de cada conteúdo, não sei o quanto isso marca. Às vezes você chega no cursinho e parece que você não sabe nada, você vai aprender tudo de novo, mas ficam as relações, ficam as vivências. Muita coisa marca nesse meio de caminho. Fica o exemplo daquele professor que você achou super legal. Então, tem que ter os conteúdos sim, eu acho que vai criando uma base para você chegar mais pra frente, quando você acha que você não sabe e descobre que tem muita coisa interiorizada. Mas eu acho que vai muito além, eu tento ir além com eles. Eu tento passar um pouco disso.

E: Como você se tornou professora?

K: É difícil essa resposta! Não sei exatamente quando. Muito antes de eu prestar vestibular eu já dava aula particular no meu condomínio. Mas aí você falou... eu me tornei professora. Porque eu não acho que necessariamente esteja junto com a sua formação acadêmica. Mas eu não sei se naquela época eu era uma professora de verdade. Porque eu estava só mesmo ajudando aquelas crianças a estudar, a ir bem em uma prova, só muito presa no conteúdo. Eu estava ensinando? Estava. Mas eu vejo ser professora como uma coisa mais ampla. Eu acho que eu me tornei professora quando eu comecei a estagiar. Primeiro eu fiz estágio sem ser estágio obrigatório da faculdade. Eu comecei a trabalhar como estagiária. Eu comecei na escola Voltaire, foram seis meses. Eu aprendi muito, mas eu tinha muito pouca experiência.

Eu acho que comecei a ser professora no meu segundo estágio. Quando eu sai da escola Voltaire e fui para uma outra escola de Educação Infantil. Eu acho que lá eu comecei a ter um olhar crítico para o que estava fazendo. Por mais que eu não fosse a professora da sala, no papel eu ainda não era formada, mas acho que ali comecei a ser professora, ali comecei a perceber as intenções de verdade do que eu fazia, porque eu fazia, eu comecei a reparar na evolução daquelas crianças. E é muito legal porque ali não tinha basicamente conteúdo nenhum, porque eram crianças de dois anos, dois e meio. Mas você estava pensando a todo momento no espaço, no que você ia fazer, cantar, proporcionar. Por mais que eu não fosse a professora, ela pedia muito a minha opinião. Foi naquele ano que eu comecei a ser professora, a ver a Educação como essa evolução e essa tentativa de você proporcionar diferentes espaços, ambientes, matérias, visando ali o desenvolvimento da criança.

E: Você pode contar algum caso que para você marcou sua atuação profissional.

K: Algum caso... eu tive alguns. No ano passado, uma coisa que me marcou muito... Eu tive uma sala difícil, às vezes, eu saia de lá triste, me sentindo uma megera. Eu falava: “Ai gente, hoje eu gritei tanto!”. Às vezes, você se pega fazendo umas coisas que você abomina, principalmente na hora do estresse. Então, o que mais eu abominava, o que mais me deixava triste era quando eu precisava gritar com eles. Era aquele grito que você falava: “Eu posso me explodir, mas eu vou dar esse grito!”. Aquele grito que vem de dentro. Ai eu falava: “Meu Deus! O que eu estou fazendo com essas crianças?” Mas no final das contas, muito além do que se eles aprenderam o conteúdo, se eu dei conta de tudo isso... eles me adoravam. Eles falavam: “Ai professora, porque você é a melhor professora do mundo, porque eu te adoro e não sei o que.” E falava: “Como ele me adora? Eu acabei de dar uma bronca nele! Eu fico chamando atenção dele o tempo todo e ele ainda vem falar que eu sou legal! Como assim?”

Ai no finalzinho do ano, já na festinha de despedida, uma aluna veio falar que já estava com saudades de mim, aí eu perguntei: “Por que vocês me acham tão legal? As outras

professoras não eram legais também?” Aí ela respondeu: “As outras professoras eram muito bravas. A fulana gritava por qualquer coisinha. A outra fulana não deixava a gente fazer festinha e não sei o quê.” E é assim: festinha o que eles querem dizer é no final do ano, no Natal. Como você não deixa eles fazerem no final do ano um amigo secreto? E ela falou que a fulana era brava, mas eu acho que eu sou brava, então, ela deveria ser muito mais brava do que eu, né? Então, fica essa coisa eu acho, de um certo exemplo de humanidade. Se eles queriam vir me cumprimentar com um beijo no rosto, eu dava. Não era que nem aquela professora que repelia. Eu já vi casos de... as professora tentam manter um certo militarismo dentro da sala, uma certa distância. Uma vez uma professora entrou na minha sala para me entregar um papel e aí as crianças: “Daniela! Daniela não sei que lá!” Ai ela virou na hora: “Daniela? Daniela não! Professora Daniela!”. Na hora eu pensei: eles podiam me chamar de Kátia, do que eles quisessem. Ai na hora que ela entrou todo mundo já meio que ficou quieto, ela já entrou e já impôs.

Eu acho que as crianças percebem. Eu dou uns berros, eu chamo atenção, mas eles percebem também o carinho de quando eu estou fazendo isso, que não é só para ser a megera ou para botar ordem. Mas eu também estou pensando neles, no desenvolvimento deles, no bem estar. Eu falo: “Se não aprenderam, se o que estava alfabetizado não alfabetizou, que pelo menos eles tenham introjetado neles um pouquinho dessa coisa de relação humana. Que pelo menos isso tenha ficado.” Eu respondi? Porque eu vou falando aí em um determinado momento eu nem lembro qual é a pergunta. (risos).

E: Respondeu sim Kátia. E você se arrepende de algo da sua experiência profissional?

K: Eu acho que não me arrependo de nada. A gente tem no dia-a-dia esses conflitos: “Será que eu devia ter gritado? Será que eu deveria ter falado de tal jeito com aquele aluno? Eu poderia ter abordado de outro jeito? Acho que fiz uma atividade muito chata que não foi legal.” Mas disso eu não me arrependo, acho que tudo isso é crescimento, o aprendizado são nesses erros e consertos. O importante é sempre pensar, eu acho que se eu estou refletindo, se eu estou de algum modo pensando se isso está certo ou errado, se isso foi bom ou não, é aí que a gente vai crescer, vai melhorar na próxima vez, vai tentar fazer diferente, vai até tentar se entender. Porque, às vezes, pode parecer “aí, não é legal gritar”... Eu fico muito com essa coisa do grito na minha cabeça porque é frequente. É muita criança na sala, eles ficam muito agitados e chega uma hora que você tem que gritar. Isso me irrita: essa frequência com que você tem que levantar a voz. Isso é uma coisa que eu estou refletindo ainda e eu estou pensando em maneira de “não”, eu preciso manter a voz calminha e eles vão ter que de algum jeito se acostumar com isso.

E: Mas em que momento você grita?

K: É nesse momento que você está tentando falar alguma coisa e eles não estão dando ouvido. Parece que não existe essa situação de “e se você ficar lá parada, só esperando?” Parece que você vai esperar a vida inteira porque aí chega uma hora que um vira e fala: “Pessoal! A professora está esperando para falar!” Esse aí acabou de dar um grito. (risos). Aí começa a gritaria de novo, sem eles nem perceberem. E eles não se tocam. Eu achava que dava certo isso, mas aí você fala assim: “A aula tem 45 minutos, eu vou perder 20 parada lá na frente sem falar para ver se eles percebem e escutam?” Chega uma hora que você não consegue, é do ser humano e aí extrapola. É muito comum. Eu vejo lá as professoras gritando pior do que eu. Aí tem isso também. Eu tenho o meu parâmetro que eu acho horrível, mas, tem outra professora lá que até eu me assusto! A voz dela é tão estridente que até eu me assusto, mesmo sabendo que ela vai gritar. Bom, tendo esse nível de comparação, eu acho que eu nem grito. (risos). É engraçado! Então eu não sei se as crianças estão tão acostumadas com esses berros tão altos que... é assim que funciona... eu ainda estou entendendo como é que funciona isso...

Mas eu não me arrependo, eu acho que isso faz parte de você no dia-a-dia ir aprendendo, refletindo, tentando melhorar. Um dia você testa com uma turma, no outro dia você testa com a outra. E é isso que te falei, nunca tem a regra, nunca vai ter a receita na educação. Com uma turma dá certo, na outra não. Em uma turma tem o fulaninho, na outra não tem o fulaninho e vai indo.

E: E o que você sugere Kátia, para melhorar a prática docente, a prática profissional do professor?

K: Olha, eu sugiro sempre questões de formação. Mas eu sugiro maior tempo de trabalho. Por exemplo, se o professor é pago para ficar quatro, cinco horas de trabalho em sala de aula, o ideal é não ter duas escolas. Mas não esse ideal que a gente sonha e que na prática não daria certo. Tudo bem que financeiramente pode ser que saia caro, eu não sei. O professor polivalente para fazer um trabalho direitinho, conseguir corrigir o caderno e as atividades, dá atenção para os alunos, fazer comentários interessantes, planejar atividades legais, não dá para ele ter duas escolas. Porque em um período ele vai estar com os alunos e no outro ele precisa fazer tudo isso. E fica um trabalho quebrado sim!

Eu acabei de falar que se eles não aprenderem, pelo menos fiquem com essas coisas das relações humanas, eu já estou no lucro. Mas não é esse o ideal! Tem que ser tudo, não é só as relações. Eu tinha que ter tempo para planejar atividades mais legais, coisa que não foi possível, tempo de corrigir com mais atenção o que eles faziam para eles também terem um retorno e conseguirem refletir sobre o que eles fizeram e melhorar. Então é um trabalho que

demanda muito trabalho e não dá para ser do jeito que está. Não dá! Eu não sei... é muito difícil! Quem não tem um marido rico, se mata de trabalhar em duas escolas, em dois períodos, trabalha em duas escolas da prefeitura, ou uma da prefeitura e uma particular, ou duas particulares.

E isso eu estou falando de professora polivalente, que dirá dos professores específicos que trabalham, às vezes, em mais de duas escolas. Imagina quantos diários esse professor não tem para fazer, em cada turma de cada escola ele tem um. Imagina quantos alunos ele não tem. Que olhar ele vai ter para cada um, como ele vai guardar na cabeça dele cada aluno, como é esse aluno, qual é o jeito dele para conseguir emitir uma opinião? Porque a educação também se faz disso: observar no dia-a-dia e ir entendendo as atitudes do seu aluno, como ele é, o jeito dele. Você precisa de tempo para conseguir entender o seu aluno, para conseguir observar mais o seu aluno.

É complicado. Às vezes, a gente pensa: a prefeitura não demanda tanto trabalho. Não demanda no sentido de não é tão exigido, eu percebo que na escola particular se você não fizer tudo direitinho, você vai ter uma coordenadora te cobrando e se não der certo, no final do ano tchau e benção. Então você se vira nos trinta para fazer tudo muito bem feito. Tem que entregar tudo em dia, tem o relatório dos alunos, enfim, tudo que você precisa fazer. Na prefeitura não tem muito disso. Você entrega planejamento, mas não precisa ser uma excelência de planejamento. A minha coordenadora ano passado nunca viu a minha avaliação antes, ela chegou a ver no conselho, uma coisa ou outra que eu fui mostrar para ela, mas mesmo assim nunca emitiu uma opinião. Eu sempre fiz do jeito que eu queria, eu fiz minhas avaliações do jeito que eu quis, fiz minhas aulas do jeito que eu quis, fiz minhas atividades do jeito que eu quis. Com tanto que você não atrapalhe muito, sabe, você fecha a porta da sua sala e está lá com os seus alunos, parece que não tem problema. Vai levando... se for ver por esse lado, eu poderia falar que não demanda. Porque se eu não quiser corrigir nada, se eu quiser fazer um trabalho “meia boca”, eu consigo não levar trabalho para casa. Mas não é isso que vai fazer surtir efeito na Educação.

Na prefeitura também eu acho que precisa, apesar de não ser exigido tanto pelos gestores, eu acho que precisa desse tempo maior de trabalho. Ai esse tempo está vinculado ao que? A um salário melhor, sem isso complica. É o que seria certo. O professor não reclama de trabalhar o dia inteiro, ele reclama de trabalhar em lugares diferentes que vão demandar o dobro, o triplo de trabalho. Se fosse para ele se dedicar a mesma escola o dia inteiro, ele estaria feliz. Eu acho que até o ideal não é isso de você ficar meio período aqui na escola e o resto do horário você ganha e trabalha onde você quiser, acho que não é isso. Bota um horário

de trabalho para o professor ficar lá na escola trabalhando, cumprindo o horário dele, fazendo o que ele tem que fazer.

Quando eu estava na faculdade eu não tinha dimensão tanto disso. Mas depois eu casei e eu já vi que a vida de casado é mais complexa, tem uma casa para sustentar, eu trabalho longe, dependo do meu carro para tudo e tem os gastos com o carro e com a casa. Aí você se mata de trabalhar e você começa a querer certos confortos, você pensa assim: “Eu me mato de trabalhar, aí eu estou com vontade de comer uma coisa que é um pouco mais cara e eu não vou comer? Ah, vou comer sim!” E o seu gasto vai aumentando porque você vai tendo esses pensamentos. Aí eu penso: “Gente, e o dia que eu tiver filho?” Escola é super caro, tudo é caro! Alimentação, roupa de criança, brinquedo, tudo é muito caro hoje em dia! Eu fico pensando: “Poxa, meu salário até está bom, até eu ter essas outras coisas.”

Aí chega um momento que você começa a pensar mais no dinheiro, aí se você não tomar cuidado, você vai pensar mais no dinheiro e na sua vida pessoal do que no resto. Porque você fala assim: “Eu sei, é tudo muito bom e estou aqui por ideal, mas eu preciso comer, preciso pagar as contas, não acho certo ter me matado de trabalhar e estudar para não ter certas coisas.” Chega uma hora que é isso que começa a pesar, a pessoa está querendo um salário melhor. E não pode ser só isso. Não pode só querer um salário melhor, como também não pode você só querer um trabalho melhor e não ter remuneração. A vida exige as duas coisas. Na faculdade eu não tinha muita opinião, eu falava: “Ai, acho que o pessoal exagera um pouco. Tem um plano de carreira, tem várias regalias e o pessoal está sempre querendo mais.” Mas não é assim. Tem um plano de carreira, mais que justo. Ou talvez até injusto, podia ser um pouquinho melhor também. Porque você só vai ter um salário bom quando você tiver para se aposentar. Sei lá se isso é justo. Eu acho que precisava ter essas melhores condições de trabalho, porque você tendo tempo, você nem precisa tanto de material extra. Tendo folha e uma xerox para você fazer as atividades... Às vezes você não precisa nem ir tão longe, nem inventar muito, não precisa de tantos recursos, mas você precisa ter tempo para proporcionar e pensar em coisas legais, que irão na sala de aula fazer a diferença para o aluno. E: Kátia, você poderia falar a respeito de algum professor que te marcou enquanto você era aluna?

K: Uma professora que me marcou foi a minha professora da quarta série. Ela era polivalente. Eu lembro que variou na minha escola, no Pré era polivalente, na terceira série eu lembro que eu tinha duas professoras elas dividiam. Uma dava Português e Matemática e a outra dava Estudos Sociais e Ciências. Mas essa da quarta série me marcou porque ela era mãezona. Foi a professora que eu mais me apeguei, sentimentalmente mesmo. Ela era aquela professora que

acolhia mesmo cada aluno. Por isso eu acho que, às vezes, marca essa coisa. Eu vi que ela fazia com prazer a profissão dela. Estava sempre bem humorada com a gente. Eu nem sei se você pode ser tão assim acolhedor, eu acho que, às vezes, a criança não precisa, ela já é mimada em casa, na escola não precisa tanto disso. Mas ela era muito acolhedora, um dia que você estivesse triste, ela te punha no colo. Eu me apeguei muito a ela, foi até um sofrimento quando eu passei para quinta série, porque era um professor para cada matéria. Foi um conflito para mim porque eu queria continuar com aquela professora polivalente. Mas enfim, ela era uma professora muito querida. O que eu mais me lembro dela era isso: essa coisa da relação, de afeto. Não foi nem tanto o jeito de ensinar ou de como ensinar. Depois tem os da faculdade. Lá tem aqueles professores que te marcam porque você fica admirando: “Nossa, aquele cara sabe tanto, tem tanto conhecimento!”. Mas da Educação Básica foi essa.

E: Mas ao longo da sua trajetória você quer falar de mais algum professor que te marcou?

K: Ah, da faculdade tem. Eu adorei vários, tive professores muito interessantes. Do mesmo jeito que você encontra aquele cara que você vê que o negócio dele não é a sala de aula, que ele queria só ficar pesquisando no departamento dele. Tem aqueles professores que se doam na sala de aula. Era uma matéria por dia, então o cara está lá das duas as seis da tarde com pique para ir lá e dar aula. Você vê que ele corrige os trabalhos, ele lê de verdade. Uma que me marcou foi uma que me deu aula no primeiro ano da faculdade. E nesse ano todo mundo está muito admirado com os professores. E essa era uma dessas, daquela que se deixar ela ultrapassava o horário da aula. Porque ela era tão empolgada no que ela falava. E ela era meio “italianona” e falava com os braços, super empenhada. Eu via nela um grande conhecimento e ao mesmo tempo uma doação. Ela planejava, tinha um planejamento, era uma professora organizada. Não era aquele que saltava um monte de seminário para tomar tempo da aula. Ela fez os seminários, mas foi muito bem feito, ela orientou a gente. Tinha um trabalho escrito complexo e eu percebia que ela tinha um cuidado com a gente. Tanto que eu fui fazer iniciação científica com ela, eu quis manter uma relação com ela e eu tenho até hoje contato com ela. Só ainda não fui fazer mestrado, eu ainda estou meio engolida pela vida e estou repensando se eu quero ou não. Mas a ideia era fazer mestrado com ela, ela se propôs a me orientar com o projeto e depois que eu entrasse, a ser minha orientadora. Até fico pensando que essa é uma chance que muita gente quer, porque é um facilitador você ter um professor lá dentro da faculdade que te oriente, que já está te dando um empurrãozinho. Mas porque eu a admirava, aí eu comecei a manter essa relação e comecei a admirar ela na vida pessoal também. Ela é uma pessoa demais, daquelas que encontra uma criança e conversa, conversa com todo mundo, é uma pessoa humilde. Aí eu comecei a ver outras coisas nela. Mas de cara

eu vi aquela disposição, aquela energia. Eu vi ali que ela estava interessada em passar alguma coisa para gente. Isso é uma coisa que eu tento me inspirar até hoje.

E: Agora, eu vou pedir para você fazer um desenho que expresse algum aspecto de como é ser professora para você agora.

K: Bom, eu tentei no meu desenho dar uma ideia de ampliação de mundo, aí entra aquela ideia de ampliar o seu olhar para o mundo, para as pessoas, para o que está ao seu redor. E não só o seu olhar, mas ampliar conhecimento, ampliar as formas de si interpretar. E aí que você cria um ser humano criativo, porque se ele tem repertório, um repertório rico, ele consegue criar coisas ricas. Enfim, foi isso que eu pensei nessa ampliação de mundo. Aí quando eu fui escolher as cores: o rosa eu não escolhi por acaso, e não foi pelo toque feminino mas sim, porque é uma cor que eu gosto, eu acho que representa também o lado feminino, mas é uma cor que tem haver também com delicadeza, com sentimento. Durante essa prática escolar e para tudo na vida, você levar uma certa sensibilidade com você. Aí a gente sai do conhecimento só pelo conhecimento e começa a pensar nos sentimentos, nos valores, se colocar no lugar dos outros. Eu pensei nisso, nessa coisa mais delicada, maleável, sentimental. Eu não pensei em cada uma das outras cores, mas eu escolhi cores que eu gosto, que eu acho bonitas, que eu achei que ia ser legal. Eu quis dar um tom colorido para o desenho porque eu acho que é assim que a gente precisa encarar a Educação e a vida, tentando ver o lado positivo. Eu acho que trás um pouco de alegria quando a cor está mais forte, destacada, até trás um colorido para o desenho. E é isso que a gente tem que tentar levar para a vida. A gente tem os nossos conflitos do dia-a-dia. Ai eu penso na vida porque entre Educação, entra tudo e é isso que eu acho que o professor tem que tentar levar para os seus alunos. Não deixar o lado negativo prevalecer e bola para frente. É uma profissão que exige muito isso, você está ali todos os dias com aqueles seres humanos e você transpassa muito do que você é, do que você sente. Então mesmo se você está, eu acho que ali na hora de entrar na sala aula você tem que dar a volta por cima. Veste ali a roupa de professora, porque a gente transmite tudo isso. Eu acho que isso faz parte: você transmitir ali uma coisa mais tranquila, uma coisa positiva. E só! Ah, e o roxo é só porque a menininha falou (risos).

ANEXO B: DESENHOS DAS COLABORADORAS

Desenho 1: Talita

Desenho 2: Camila

Desenho 3: Sandra **Desenho 4: Vanessa**

Desenho 5: Roberta

Desenho 6: Kátia

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Renata Fernandez Targino, aluna de mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, desenvolvo junto ao programa de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano o projeto de pesquisa de mestrado “*O arquétipo do Mestre-Aprendiz: um estudo sobre os significados da docência sob o enfoque da Psicologia Analítica*”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Laura Villares de Freitas.

Esta pesquisa busca, a partir do referencial teórico da Psicologia Analítica de Carl G. Jung, ampliar a compreensão de como os professores polivalentes estão significando a própria experiência docente atualmente. Consideramos que este trabalho trará contribuições importantes para compreensão da atuação profissional dos professores polivalentes que atuam no nível Fundamental I de Ensino e possivelmente, como decorrência das reflexões e questões que possam emergir a partir das entrevistas e dos desenhos, abrirá novas perspectivas para psicólogos e demais profissionais que atuam na educação básica e na formação de professores. Para tanto, solicito sua participação, concedendo uma entrevista de aproximadamente uma hora, que versará sobre seu percurso profissional, e a realização de um desenho sobre a atuação docente. Esta entrevista ocorrerá em um espaço privado que o participante considerar mais conveniente, será gravada em arquivo de áudio e transcrita na íntegra, preservando o sigilo de nomes de pessoas e instituições.

Esta pesquisa não envolve riscos diretos ao participante, porém comprometo-me a lidar com algum desconforto emocional que porventura surja decorrente da entrevista, e se necessário, encaminhá-lo para atendimento psicológico.

A participação é voluntária e não há nenhuma forma de pagamento envolvida. O participante tem o direito de interromper sua participação a qualquer momento, retirando seu consentimento, portanto, deixar de participar do estudo, sem qualquer consequência ou penalização. É importante esclarecer que o anonimato do participante, bem como das pessoas e instituições por ele citadas na entrevista será mantido.

Este documento visa à obtenção do seu consentimento em participar da pesquisa apresentada e deverá ser assinado em duas vias, após o esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, uma delas permanecendo com V.S.

Disponibilizo meus dados e os de minha orientadora para contato, para esclarecer, a qualquer tempo, quaisquer dúvidas que surjam, bem como os dados do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual esse projeto foi submetido:

Renata Fernandez Targino - pesquisadora responsável

e-mail: renata.targino@usp.br

Tel: ____ - ____

End: Av. Prof. Mello Moraes, 1721- CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo, SP. (PSA)

Prof.^aDr.^a Laura Villares de Freitas - orientadora

Tel: ____ - ____

e-mail: lep@usp.br

End: Av. Prof. Mello Moraes, 1721- CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo, SP. (PSA)

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário (CEP-HU)

Tel: ____ - ____ Fax: ____ - ____

e-mail: cep@hu.usp.br

End: Prof. Lineu Prestes, 2565 – CEP 05508-000 - Cidade Universitária – São Paulo – SP.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração,

Renata Fernandez Targino

Dados de identificação do participante da pesquisa:

Nome:

Nº do documento de Identidade:

Sexo:

Data de Nascimento:

Endereço:

Telefone:

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa,

Assinatura do participante

_____, _____
Local Data

Renata Fernandez Targino
Pesquisadora responsável
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

_____, _____
Local Data