

SOLANGE MARIA SOUZA

**A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NOS PROCESSOS FORMATIVOS:
UM ESTUDO SOBRE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL CONSTRUÍDA NO
IMAGINÁRIO SOCIAL**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
SÃO PAULO / SP
2013**

SOLANGE MARIA DE SOUZA

**A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NOS PROCESSOS FORMATIVOS:
UM ESTUDO SOBRE A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL CONSTRUÍDA NO
IMAGINÁRIO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margaréte May Berkenbrock Rosito.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO / SP

2013

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

S729d Souza, Solange Maria de.

A dimensão da educação estética nos processos formativos: um estudo sobre a orientação educacional construída no imaginário social. / Solange Maria de Souza. - -- São Paulo, 2013.
130 p.

Bibliografia

Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo - Orientadora: Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito.

1. Educação estética. 2. Orientação educacional. 3. História de vida. I. Rosito, Margaréte May Berkenbrock, orient. II. Título.

CDD 371.1

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Margaréte May Berkenbrock Rosito

Prof. Dr. Julio Gomes Almeida

Prof. Dr. Marcos Ferreira dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom precioso da Vida e pelo bálsamo derramado que me alivia as dores d'alma.

Agradeço a meus pais por abrir as portas que me permitiram tornar o que sou. Agradeço ao meu irmão que com seu nascimento me libertou do destino de ser filha única.

A Laura Laganá que flexibilizando minha jornada de trabalho possibilitou a realização do meu curso de Licenciatura em Pedagogia no período vespertino.

A Márcia Loduca Fernandez que viabilizou minha participação em cursos de capacitação os quais muito contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

A Maria Inês Santa Rosa, Orientadora Educacional, modelo de ética e compromisso profissional, que sempre procurei seguir.

A Cris Rizzetto que poucos dias antes das inscrições para o Mestrado me mostrou que este era o momento certo para iniciar um novo projeto.

Agradeço aos colegas de trabalho que contribuíram com sugestões para a realização deste trabalho.

Aos colegas de mestrado com os quais discutimos temas complexos, mas que também compartilhamos momentos de alegria.

Agradeço a todos os professores do programa de mestrado com os quais tive aulas durante estes dois anos, que muito contribuíram para um pensar reflexivo e questionador.

Agradeço a minha orientadora Margarete pela paciência, dedicação constante e marcante, tanto física quanto virtual. Sua generosidade e disponibilidade em responder meus e-mails com valiosas orientações e correções nos textos. Se existe alguma lacuna neste trabalho, a responsabilidade cabe inteiramente a pesquisadora, que em algum momento não soube colher os frutos das sábias sementes lançadas por ela neste percurso educativo. Mais que uma orientadora atenta às minhas necessidades, limites e potencialidades intelectuais, Margaréte foi um guia seguro nesta singular trajetória.

As minhas filhas Luanah e Bárbara, em ordem de chegada, presentes singulares de Deus em minha vida, por sempre me inspirarem a seguir o caminho do bem e me motivarem a seguir em frente.

Poema dos dons

Graças quero dar ao Divino
labirinto dos afetos e das causas
pela diversidade das criaturas
que formam este singular Universo,
pela razão que não cessará de sonhar
com um plano do labirinto,
pelo amor que nos deixa ver os outros
como os vê a divindade,
pelo fulgor do fogo
que nenhum ser humano pode olhar
sem um assombro antigo,
pelo pão e pelo sal,
pelo mistério da rosa
que prodiga a cor e que não a vê,
pela arte da amizade,
pela linguagem, que pode simular a sabedoria,
pela manhã que nos depara a ilusão de um princípio,
pelo valor e a felicidade dos outros,
pelo fato de que o poema é inesgotável
e se confunde com a soma das criaturas
e jamais chegará ao último verso,
pelos minutos que precedem o sonho,
pela música, misteriosa forma do tempo.”

Jorge Luís Borges

RESUMO

O presente estudo de natureza autobiográfica tem como foco a compreensão da dimensão da Educação Estética nos processos formativos de profissionais, por meio do entendimento da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora revelando a presença dos mitos como maneira de levar à sensibilidade do fenômeno educativo, destacando o papel do Orientador Educacional no contexto escolar do Instituto Federal de São Paulo - Campus São Paulo. O estudo pretende desvelar a percepção de que o processo de humanização no desenvolvimento da emancipação e autonomia do sujeito ocorre por via da estética, inseparável da ética. Para tanto recorre-se a teóricos como Freire, Larossa, Hall, Brandão, Durant, Bachelard entre outros a fim de estabelecer como a Educação Estética em Schiller, Freire e Adorno contribuir para uma melhor formação docente. Abordam-se alguns mitos e suas relações com a história de vida da pesquisadora e de sua experiência profissional, utilizando a perspectiva mithohermêutica, na perspectiva de Ferreira-Santos, visando à compreensão do papel dos mitos presentes na vida pessoal e profissional da pesquisadora. O estudo dos mitos Quirão, Hefesto, Atená, Sísifo, Atlas e Héstia presentes na trajetória pessoal e profissional, apontam que vislumbrar o cotidiano da Orientação Educacional como possibilidade de que se reinvente e recrie. Compreender o sentido das atribuições utilizando-se de metáforas, imagens é a atividade vital para conhecer e expressar a experiência humana. A Orientação Educacional, pela natureza de suas atividades, é um espaço, onde se faz necessário constante reflexão sobre a realidade, para tal objetivo sempre é preciso renovar nossas concepções para que possamos expressar da melhor forma a experiência humana.

Palavras chaves: História de Vida, Educação Estética, Mithoermenêutica, Orientação Educacional.

ABSTRACT

The present study of autobiographical nature focuses on the understanding of the dimension of Aesthetic Education in the formative processes of professionals, through the understanding of the personal and professional trajectory of the researcher revealing the presence of myths as a way of bringing the sensibility of the educational and highlighting the role of the Guidance Counselor in the school context of the Federal Institute of São Paulo - São Paulo campus. This study attempts to unveil the perception that the process of humanization in the emancipation and autonomy development of an individual occurs through aesthetics, inseparable from ethics. For that, the study refers to theorists like Freire, Larossa, Hall, Brandão, Durant, Bachelard among many others to establish how the Aesthetic Education on Schiller, Freire and Adorno can contribute to a better teacher training. Some myths and their relationships with the researcher life story and her professional experience are discussed, using the mithohermeutica, in the perspective of Ferreira-Santos, aiming to understand the role of the myths present in the personal and professional life of the researcher. The study of the myths of Chiron, Hephaestus, Athena, Sisyphus, Atlas and Hestia present in the personal and professional trajectory, demonstrates a glimpse of the daily life in Educational Guidance as a possibility of reinvention and recreation. Understand the meaning of attributions using metaphors and images is a vital know and express the human experience. activity to get to The Educational Guidance, by the nature of its activities, is a space where becomes necessary a constant reflection about reality, for this objective is always necessary to renew our ideas so that we are able to express the best of the human experience.

Keywords: Life history, Aesthetic Education, mythermeneutics, educational guidance

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAISM.....	Centro de Atenção Integral de Saúde Mental
CEB.....	Câmara de Educação Básica
CEFET-SP.....	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
ETESP.....	Escola Técnica Estadual de São Paulo
IFSP.....	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orientador Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA.....	Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SENAC.....	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: O SENTIDO DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA SINGULAR E COLETIVA	16
1.1 Corpo Biográfico: o encontro com as marcas de um percurso autoformativo	17
1.1.1 (Auto) Biografia Educativa: a presença de laços, nós e redes na História de Vida	26
1.2 O espaço escolar do Instituto Federal de São Paulo: um <i>lócus</i> formativo do ensino profissionalizante	33
1.2.1 O Setor de Orientação Educacional: o encontro com a justificativa do estudo	36
1.3 O enfoque do estudo: uma mitohermenêutica da História de Vida	41
1.3.1 Labirinto conceitual: a metáfora como processo de compreensão deste estudo	48
2 A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UM TECER NO LABIRINTO DO IMAGINÁRIO SOCIAL	52
2.1 Educação Estética: fios entrelaçados entre Estética e Experiência Estética	52
2.2 A estética do tecido cultural do imaginário: conhecimento, arte e sensibilidade	66
2.2.1 A estética do cinema: a importância da arte na compreensão dos processos formativos	73
2.3 Imaginário Formativo Profissional: facetas do sujeito estético da contemporaneidade	83
3 A CHAMA DE UMA VELA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRESENÇA POÉTICA NAS ATRIBUIÇÕES DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	91
3.1 A estética dos mitos Quirão, Hefesto, Atena: a vida pessoal reverbera na vida profissional	91
3.2 A estética dos mitos Sísifo, Atlas e Héctia: a vida profissional reverbera na vida pessoal	101
3.3 A saída do labirinto: fios de acolhimento como possibilidade de humanização no espaço escolar	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Este estudo de natureza autobiográfica apresenta a compreensão da dimensão da Educação Estética nos processos formativos de profissionais, por meio da compreensão da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, revelando a presença dos mitos como maneira de levar à sensibilidade do fenômeno educativo. Todo este processo visa à compreensão do Imaginário Social na trama das atribuições do papel do Orientador Educacional no contexto escolar do Instituto Federal de São Paulo, IFSP - Campus São Paulo, que compreende o atendimento de sujeitos, de diferentes faixas etárias, adolescentes, jovens adultos, adultos e uma minoria próxima a terceira idade pelo Setor de Orientação Educacional. Com isso, o estudo envolve a atuação da orientação educacional no processo de humanização dos processos formativos.

A humanização decorre de um processo educativo que considera a presença da narrativa mítica na formação dos profissionais. Esta compreensão do processo formativo perpassa a interpretação do mito presente em determinada ação, um dado que era despercebido brotará, será iluminado, se tornará um foco para um novo conhecimento, um modo de perceber a realidade, propiciando ao sujeito a consciência de sua situação existencial, da qual a pessoa participa estabelecendo-se a relação entre ele e o mundo.

A escolha do estudo sobre a ação da Orientação Educacional se deve às possibilidades de captar, por meio dos mitos presentes nas dimensões da história pessoal e profissional da pesquisadora, do documento que define as atribuições da Orientação Educacional e do cenário escolar, diante das ininterruptas transformações tecnológicas, científicas e sociais da contemporaneidade.

Neste trabalho, recorre-se a obra de Freire, nos aspectos relacionados à humanização da pessoa. Esta humanização decorre de um método educativo que considere a experiência dos sujeitos, alunos e professores, - o confronto com a própria vivência estabelecendo-se a relação entre a pessoa e o mundo e propiciando a compreensão da situação na qual o sujeito está inserido.

Na conjuntura contemporânea, é necessário que a educação esteja voltada para a aprendizagem que afirme a dignidade humana. Assim, entende-se a educação como uma contribuição para uma vivência solidária, em busca da justiça e

da ética, para que estas possam envolver a sociedade, a política, a economia e a cultura num compromisso coletivo.

Neste contexto, espera-se que a escola forme um aluno que tenha aprendido a aprender, que tenha desenvolvido a competência de saber se relacionar em grupo, que saiba resolver problemas. O exercício da cidadania supõe uma pessoa que desenvolva a compreensão de si mesmo e a do outro. O sujeito é um ser social, cuja autonomia será bem sucedida, caso haja um processo coletivo que crie condições para que as pessoas, coletivamente, sejam donas da própria palavra.

Diante do exposto apresenta-se como problema: o sentido da dimensão estética e da educação estética da Orientação Educacional, no espaço escolar do Instituto Federal de São Paulo, campus São Paulo.

Apresenta-se a seguinte questão norteadora do estudo: Em que medida a Educação Estética pode contribuir para a compreensão do imaginário nas atribuições do papel do Orientador Educacional visando à humanização da formação profissional, no IFTSP, campus São Paulo? A História de Vida pessoal e profissional da pesquisadora tem significado pedagógico e político? O mito também se constitui em objeto da compreensão e interpretação e reflexão política?

Partimos do pressuposto de que a Educação Estética possui significado político e pedagógico e contribui para elucidar o imaginário social no qual as atribuições da Orientação Educacional se encontram inseridas. O desvelamento dos mitos pessoais e profissionais presentes na História de Vida é um caminho de compreensão da prática do Orientador Educacional, que encontra-se em construção permanente, tanto no que diz respeito ao conhecimento de sua atuação como aos aspectos relacionados ao atendimento de alunos, família e comunidade.

A hipótese deste estudo vincula-se à percepção de que o processo de humanização no desenvolvimento da emancipação e autonomia do sujeito ocorre por via da estética inseparável da ética.

O objetivo deste estudo é compreender a dimensão da Educação Estética no contexto do imaginário nas atribuições da Orientação Educacional ao desvelar os mitos presentes na formação pessoal e profissional e suas implicações no processo de formação humana e profissional no Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo.

A análise documental é o procedimento adotado para a coleta de dados. O material a ser analisado e interpretado é o documento sobre a História de Vida da

pesquisadora e as atribuições da Orientação Educacional no Instituto Federal de São Paulo - Campus São Paulo. Adota-se a mitohermenêutica de Ferreira-Santos para compreensão e interpretação das atribuições da Orientação Educacional.

A compreensão dos sentidos e significados no texto inicia-se com o desvelamento dos julgamentos prévios e os preconceitos da pesquisadora para, no momento seguinte, estabelecer uma coerência com os aspectos teóricos abordados.

O círculo abre espaço para um constante reprojeter, porque a interpretação inicia-se com conceitos prévios e, no decorrer do trabalho e do tempo, tais conceitos são, geralmente, substituídos por outros mais adequados, surgindo outras lentes de compreensão. Isto significa que o círculo não é fechado, mais sim, dinâmico, pois interage com o sujeito.

Em outras palavras, a existência de diversas facetas possibilita a variação dos métodos, na busca de alcançar os objetivos. O pesquisador que tem visões e compreensões múltiplas pode ter uma assunção, o que permite atingir novos horizontes.

É neste processo da pré-compreensão que o intérprete percebe que só se tem a compreensão, por meio do contexto, fazendo da interpretação um possível conhecimento, por via da linguagem e da natureza, isto é, o intérprete necessita estar atento e respeitar a alteridade do texto e do contexto que o produziu. Para atingir nossos objetivos estruturamos a dissertação do seguinte modo:

No primeiro capítulo, aborda-se o percurso de vida da autora e a narrativa de suas experiências em duas áreas de atuação: acadêmica/profissional e pessoal, focando nos momentos significativos de determinada fase da vida, além dos aspectos formativos envolvidos. Em seguida, no segundo capítulo, apresentam-se vários caminhos que estabelecem as conexões com o objetivo deste estudo no apontamento das relações no labirinto conceitual. Há uma palavra ou conceito que liga um caminho a outro para construir o labirinto conceitual. Neste capítulo, são desenvolvidas as concepções de imaginação, imaginário, imagética e imaginal, baseadas em Wunnenburger e Araújo (2006) e Bachelard. O conceito de Educação Estética em Schiller (2002), Perissé (2009) e de Freire (2007), este último entrelaça ética com estética.

Surgem indagações sobre as marcas da atual educação brasileira, na qual existem mecanismos de manipulação cultural, que impedem a formação de sujeitos plenos e conscientes. As práticas pedagógicas, voltadas para a humanização da

pessoa, suscitam questionamentos, cujas respostas poderiam estar na reflexão sobre o entrelaçamento entre a denúncia da existência da educação bancária, em Freire e sua proposta de autonomia. Larossa, com seu conceito de experiência, contribui para melhor compreender a experiência da Orientação Educacional.

A abordagem da arte pode ser considerada uma medida para resgatar a experiência de humanização na relação entre as pessoas da escola, compreendendo a sua relação consigo mesmo, com o mundo e com o outro. Aqui, utilizam-se os fundamentos teóricos de Hall (2011) e busca-se compreender a crise da identidade na pós-modernidade, já que o autor afirma que a descentralização do sujeito tem como consequência, a crise da identidade.

Ao final do segundo capítulo analisa-se o filme **Como estrelas na terra**, buscando a importância da compreensão da arte no processo formativo do personagem Ishan. Fundamenta-se a experiência da formação de professores nos autores: Tardif, Josso. Deste modo, pressupõe-se que refletir sobre a trajetória pode romper preconceitos que impedem a autocrítica dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, dentro e fora da academia e, para isto, é usada o conceito de Educação Estética. Outras obras cinematográficas compõem esta análise: **Mar adentro** e **O escafandro e a borboleta**, que contribuem para a discussão da estética como sinônimo de sensibilidade.

No terceiro capítulo, a compreensão ocorre por meio da mitohermenêutica. Assim, consegue-se apreender, neste estudo, que o componente estético presente no imaginário da escola é a vivência da humanização ou desumanização da prática pedagógica. Por isso, a atitude de ler a ação da Orientação Educacional e refletir sobre os sentidos, em um determinado momento histórico, é trazida ao cotidiano e avaliada de forma materializada. Neste processo, instaura-se uma reflexão crítica das práticas da Orientação Educacional nas escolas, através da importante compreensão de documento regulador, pois nele está contido um imaginário social do qual a escola faz parte.

A fim de contribuir neste procedimento abordamos o papel dos mitos, algumas relações entre os mitos de Quirão, Hefesto e Atená com as experiências vivenciadas pela pesquisadora, na vida pessoal, acadêmica e profissional contando com o auxílio de Josso (2006), (2010) e (2012), no que tange a narrativa autobiográfica e de Brandão (2012), no que concerne aos mitos, particularmente Sífifo, Atlas e Héstitia, nas atribuições da Orientação Educacional, como uma maneira

de refletir sobre a compreensão da prática da Orientação e suas conseqüências no processo de formação humana e profissional.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: O SENTIDO DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA SINGULAR E COLETIVA

Neste capítulo, relata-se o processo do percurso singular da autora deste trabalho, construída no coletivo, como primeira etapa o que possibilitou a sua transformação em documento. A narrativa da história de vida da pesquisadora foi um processo que teve como ponto de partida fundamental a metodologia da Colcha de Retalhos, desenvolvida por Berkenbrock-Rosito, (2009) concretizada dentro da abordagem da pesquisa (Auto) Biográfica, que suscitou um importante momento de reflexão sobre as lembranças/recordações de situações vividas.

Nesta metodologia, a narrativa escrita é produzida utilizando-se duas estratégias. A primeira estratégia refere-se a narrativa biográfica, considerando as experiências no Curso Superior. O trabalho consiste em resgatar na memória situações que respondam a três questionamentos: Como foi a sua relação com os conteúdos curriculares no Curso Superior? Foi de questionamento ou submissão? Como foi a sua relação com o professor? Foi de autoria ou submissão? Que aluno você foi?

A segunda estratégia é a narrativa autobiográfica, a História de Vida, na qual se elabora o “Quadro da linha da Vida”, buscando “os momentos divisores de água”, inspirados nos “momentos charneiras”, em Josso (2010), que fazem parte do processo de formação. Os momentos charneiras podem ser compreendidos como os acontecimentos da vida, que causam transformações e divisões na vida dos seres humanos. Esses acontecimentos formam e modificam as pessoas, pois são eventos que provocam uma mudança profunda, uma transformação de referenciais de vida, alterando o modo de pensar e agir da pessoa.

O Quadro Linha da Vida consiste em ter foco nas categorias de espaços e tempos, as subcategorias vida familiar, escolar/acadêmica, profissional, pessoas, professores, livros, filmes, relações amorosas, deslocamento geográfico, buscando, no percurso de vida da pessoa fazer o mapeamento dos momentos “divisores de água”.

Esse processo de reflexão sobre a trajetória da autora deste trabalho levou a eleger a orientação educacional como tema de pesquisa. Assim como conduziu à compreensão da biografia autoformativa por meio da narrativa escrita, oral e

pictórica, foi essencial recorrer à hermenêutica, como instrumento que possibilitará o entendimento de diversas possibilidades de ler, compreender e perceber o mundo. A hermenêutica é um recurso de suma importância para que se possa recuperar o sentido da experiência de um percurso formativo.

O percurso é material empírico, que necessita ser averiguado através de uma investigação científica que envolve pesquisa e formação no processo de analisar, compreender, interpretar a aprendizagem que vem da narrativa de vida, que é transformada em conhecimento para a compreensão da educação e a reflexão crítica sobre a orientação educacional no Instituto Federal de São Paulo - IFSP.

Assim sendo, a concepção de formação adotada neste trabalho engloba a narrativa de vida, pois antes de ser Orientador Educacional possuímos trajetórias, experiências e memórias. Estabelecem-se relações com nosso senso comum, a fim de refletir, para produzir uma consciência crítica, por meio da pesquisa autobiográfica e de autores que tratam sobre estética, arte, imaginário e mitologia.

1.1 Corpo Biográfico: o encontro com as marcas de um percurso autoformativo

quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO apud LEÃO, 2002, p. 17)

Dominicé (2008) esclarece que a biografia educativa é diferente da autobiografia, pois enquanto esta última é um relato completo da história da vida, a biografia educativa, é a centrada na trajetória educativa dos sujeitos, constituindo-se um processo pessoal marcado pelo coletivo.

São tantas lembranças, tantos fatos, cinquenta e um anos vividos, trinta e um anos de serviço público em instituições de ensino, duas filhas, um casamento, um ex-marido, uma filha do ex-marido concebida depois da separação, a longa dependência dos pais (financeira e emocional), um irmão bem mais novo e por aí vai... Mas o que nesta rede de acontecimentos foram realmente significativos para a minha formação profissional, para o meu encontro com a Orientação Educacional?

Ao narrar e expor trechos/textos de minha vida encontro-me numa posição em que permito narrar e interpretar a mim mesma. Essa forma de ver e rever faz da

biografia uma construção aberta, pois novas experiências influenciam a interpretação do passado.

Para escrever sobre o passado é imperativo o uso da memória. Vera M. A. Tordinio Brandão em seu artigo “Os fios da memória na trama da cultura” diz que “a questão da memória deve ser vista sob um duplo aspecto - biológico e cultural – e é com esta duplicidade que ela se expressa socialmente”, sendo assim apesar de pessoal, as lembranças dizem respeito também ao seu significado para aquela sociedade.

Não sentimos a passagem do tempo de modo idêntico em todos os momentos de nossa existência. Vera Brandão no mesmo artigo esclarece que:

o tempo da memória, assim como o do mito, não é linear; é o tempo da duração, do que foi vivido (Kairós), é um tempo interno, pessoal que nos protege do tempo linear (Cronos), externo e acelerado da sociedade atual e assegura em parte, nossa identidade. Como no mito, o tempo da memória pode ser visto como circular já que podemos, ao refazer a trajetória através da memória, unir o fim ao começo e recomeçar olhando para o futuro. (BRANDÃO, 2010)

Provavelmente emerge desta questão a grande dificuldade em organizar os acontecimentos do passado numa ordem cronológica para tornar-se objetiva.

Começarei pela minha entrada no mundo. Nasci em casa, pois meu pai não permitiu que o parto fosse realizado na Maternidade e Hospital São Paulo. Minha avó paterna que era parteira veio do interior de São Paulo para fazer o parto. Nasci com um defeito físico. Meu pé esquerdo é menor quatro números que o pé direito e meus dedos não tem o formato normal. Quem nasce com um defeito físico e/ou mental já é um ser humano marcado, afinal, em nossa sociedade, a diferença não é bem vinda.

O meu nascimento, caracterizado como de uma criança nascida com defeito, afetou a relação entre meus pais, uma culpa, que não era deles, nem minha. Esta condição afetou minha relação com meus pais, pois houve rejeição da minha mãe para comigo e do meu pai para com ela, que ficou sem falar com minha mãe vários dias após meu nascimento.

Eu não podia ficar descalça nem sem meia (nem para dormir e nem mesmo em casa). Era o segredo da família. Hoje, lembrando as situações pelas quais passei em função deste defeito, vejo a possibilidade de que meus pais, principalmente minha mãe, queriam me proteger dos olhares maldoso de outras

peçoas, tanto dos adultos, quanto das crianças na escola. Por este prisma, vejo que faltou diálogo, pois mesmo sendo criança ela poderia ter dito o motivo pelo qual era proibido aos outros verem o meu pé. Contudo, hoje penso que não tinha recursos emocionais e conhecimento para falar sobre o assunto. Não “tocar na ferida” pode ser entendido como uma solução que resolve a situação momentaneamente.

Essa culpa foi interpretada por mim como rejeição de meus pais. Se eles rejeitavam o meu pé, também me rejeitariam como filha. Como se pode rejeitar apenas uma parte da pessoa? Se o defeito não é bem vindo, então eu também não seria. À medida que crescia, a minha imaginação ajudava a fantasiar o sentimento de não pertencer ao lugar de nascimento, ao grupo familiar, crescia também o universo no qual eu me fechava, que me afastava das pessoas. A solidão foi um sentimento muito presente na minha infância e adolescência.

A rejeição dos meus pais, sentida por mim, é uma marca em minha vida. Talvez eles não tenham me rejeitado da maneira que eu senti e apesar de tanto tempo passado, ainda sinto falta de acolhimento. Não é possível definir e afirmar o sentimento do outro, mas sendo real ou fruto da minha imaginação, a dor e o aprendizado causados foram verdadeiros e fazem parte da minha constituição como ser humano feminino.

A presença deste defeito me faz refletir sobre as imensas dificuldades e obstáculos encontrados pelas pessoas com deficiências. Se o meu defeito, que não é sequer considerado deficiência, pois não me limita em nenhuma atividade física, como andar, correr ou qualquer outra, me trouxe problemas, consigo imaginar o que sentem aquelas pessoas que possuem limitações decorrentes de algum defeito físico e/ou mental.

O defeito que tenho no pé pode acontecer nos membros superiores, neste caso, teria limitado algumas ações e não poderia ser escondido. Sinto-me grata por ter sido no pé, pois, caso contrário, as consequências poderiam ter sido maiores. No meu caso, as implicações foram emocionais e psicológicas, que hoje considero pequenas e importantes para meu crescimento, afinal este defeito me ajudou a ter menos preconceitos e respeitar as diferenças.

Sei que não é responsabilidade dos meus pais as dificuldades que encontrei na vida e no mundo, certamente fatores genéticos e/ou hereditários em interação com a convivência parental e social resultaram na pessoa que sou hoje, um ser

humano inacabado em constante construção e reconstrução. Todavia, também sei que as experiências vividas durante a infância não podem ser alteradas, mas podem ser reelaborados com um sentido positivo.

Quando tinha dois anos, meus pais mudaram para o interior de São Paulo, em Vila Cardoso, município de Itajobi. Morava perto da casa de minha avó materna e de minhas tias. Lembro que eu detestava brincar de casinha, com bonequinhas, fogões e panelinhas, mas o pior era que eu não podia correr, brincar de fazer bolinho de terra, porque sujava a roupa (excesso de zelo de minha mãe).

Todo este cerceamento me causava mal-humor. A obrigação de ir à missa de domingo, cujo cerimonial não era significativo para mim, (talvez nem para os outros, pois, a missa era rezada em latim), sentia-me desconfortável naqueles vestidos rodados; não gostava de participar das procissões, as esculturas de santos sobre o andor, as crianças vestidas de anjos. Naquela época, já me questionava pelo fato de todas serem brancas e se não existiria anjos negros ou morenos.

As boas lembranças são relacionadas ao meu avô e meu tio que plantavam tabaco, do qual eu adorava destalar as folhas, visitar a roça. Meu avô materno adorava pescar e eu e minhas primas fomos com ele em algumas pescarias. Uma das lembranças mais marcantes foi de uma pescaria na qual ficamos num barracão, sem energia elétrica, iluminado só com velas. Os sons da natureza à noite me intrigavam, afinal me eram estranhos, e, apesar de não sentir medo, custei a dormir e quando consegui não foi dos melhores sonhos. Não era o ato de pescar que me agradava, era a novidade da situação, pois trazia-me um pouco de liberdade.

Meus avós maternos tinham um sítio, que durante as férias escolares sempre visitava. No caminho de ida e volta, passávamos por um córrego de águas cristalinas e com pedregulhos. Nós atravessamos o córrego de jipe. Eu cultivava um desejo enorme de descer e brincar no riacho, mas meu avô nunca deixou. Nunca entendi o porquê, pois era super raso, às vezes minha mãe dizia que eu poderia brincar no rio num outro dia e este dia nunca chegou. Eu cresci, o sítio foi vendido e eu nunca pude tocar, molhar minhas mãos naquele córrego.

Quantas vezes eu pensei se minha mãe não poderia intervir e pedir que meu avô me deixasse brincar só um pouco no riacho. Após um tempo, consegui concluir que não, ela não podia, e nem sabia o quanto aquilo me faria feliz.

Dando um salto em minha história... casei em janeiro de 1985 e me separei no final de agosto de 1986. Quando me separei tinha uma filha de nove meses de

idade, a separação não foi definitiva e fiquei grávida do meu ex-marido em junho de 1988 da minha segunda filha. Meu pai não aceitou o fato e fui morar provisoriamente na casa de minha ex-sogra e do meu ex-marido com minha filha.

Fiquei na casa deles quase dois meses, depois consegui alugar um apartamento e fui morar com minha filha, ainda grávida. Entretanto próximo ao final da gestação, devido à falta de estrutura financeira e também psicológica de minha parte, retornei, no início de 1990, à casa de meus pais. Meu relacionamento com meu ex-marido perdurou até julho de 2000, entre encontros e desencontros, amores e ódios, sabores e dissabores, gostos e desgostos, sem nunca voltar a morar na mesma casa. Deste relacionamento nasceram duas meninas, hoje, com vinte e oito e vinte e três anos.

Meu ex-marido teve papel fundamental em minha história de vida, inclusive no que tange ao trabalho de aceitação de meu defeito. Foi ele quem me ajudou a andar descalça na praia, a ser indiferente ao meu pé defeituoso e aproveitar novas experiências. O fato de não poder mostrar meu pé reforçava em mim a falta de liberdade, em contraponto com a praia, que é para mim um símbolo de liberdade.

Sempre adorei o mar, olhar para as ondas e ver o encontro do céu com as águas no horizonte. A praia me acalma, é o único lugar em gosto de fazer caminhada, é lugar único de contemplação para mim. Andar descalça na praia era um grande desafio e conseguir caminhar sem me preocupar com o olhar dos outros, se eles estavam ou não vendo que eu tinha uma marca “uma diferença física”, foi uma grande vitória. Andar descalça na praia sem me preocupar com o meu pé certamente foi o primeiro passo de um processo libertador

Já o segundo passo libertador ocorreu quando passei a ter condições financeiras e emocionais para manter-me fora da casa de meus pais, o que aconteceu em março de 2008, quando, aos quarenta e seis anos de idade, consegui ir morar sozinha e ter a vivência de sentir o que é empoderamento, ou seja, outro nome para autonomia. Foi uma conquista!

Minha vida profissional teve início no Centro Paula Souza em 1982, exercendo funções administrativas no Setor de Pessoal. Em 1989, solicitei transferência para a Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP), onde trabalhei primeiramente na Secretaria da Escola e no Setor de Pagamento, indo depois para o setor de Orientação Educacional.

No início de 1992, tomei a importante decisão de retomar os estudos e iniciei o Curso em Pedagogia, com o qual estabeleci uma relação de encantamento, de descobertas, de identificação com o papel do pedagogo. Os textos apresentados pelos professores e os livros indicados contribuíram para o meu trabalho como educadora. Por extensão, esse material ajudou-me na educação de minhas filhas, naquela época, a mais velha estava com seis anos e a mais nova, com dois anos de idade.

Quando estava quase terminando a Licenciatura em Pedagogia, em meados de 1994, fiquei afastada mais de um mês da faculdade devido à licença médica, a causa era um inchaço na coxa da perna direita. A hipótese era câncer (tumor ósseo). Neste curto período, fiquei internada no Hospital Antonio Prudente para fazer a biópsia, felizmente, o diagnóstico foi de aneurisma. Os professores foram compreensivos, não tive nenhum prejuízo acadêmico.

Foi um período de aprendizado dolorido. A possibilidade de morrer e deixar as duas meninas, a possibilidade de disputa da guarda das minhas filhas entre os meus pais e meu ex-marido, mas meu corpo, minha mente diziam que não era câncer, apesar de não se poder confiar apenas em intuição num momento como este.

Tive a feliz experiência de acolhimento dos professores, das enfermeiras e dos médicos. Exceção do médico chefe de departamento que durante um exame, junto com um médico residente falou da possibilidade de amputação de minha perna direita (neste dia eu tinha ido sozinha para a consulta), perder parte da perna direita e eu que já tinha um pé defeituoso. Esta possibilidade suscitou inúmeros questionamentos de minha parte: Como seria? Poderia andar? Como me equilibrar? Teria condições financeiras de adquirir uma prótese de qualidade? E a imaginação ia embora divagando, porém enquanto os médicos afirmavam uma coisa, meu coração dizia outra: não é câncer.

Meu ex-marido me acompanhou aos exames e permaneceu comigo durante o curto período de internação. Numa destas consultas na sala de espera, havia várias revistas, ele pegou uma: olhou a capa e me entregou. A capa dizia: "A morte digna". Quando eu li o título eu não pensava, apenas sentia um peso na região peitoral, contudo, li a reportagem. À noite, eu sonhei com os depoimentos de uma mulher com um tumor no cérebro. Ela também tinha uma filha de quatro anos, comecei a sentir um peso na cabeça e tudo aquilo passou a me acompanhar por dias. Levou um certo tempo para que eu conseguisse dominar minha imaginação, mas este fato

me fez supor que meu ex-marido desejava minha morte e este pensamento me seguiu e me perturbou durante muito tempo.

Em 1994, conclui a Licenciatura em Pedagogia e no final de 1995, a especialização em Orientação Educacional. A certeza do curso certo, que este era o meu caminho foi sentida por mim como um grande prêmio. Logo após iniciei meu trabalho como colaboradora da Orientadora no setor de Orientação Educacional, da ETESP. Em 1999, quando a Orientadora Educacional se aposentou, assumi o cargo. Aprendi com a Orientadora Educacional, que acabara de substituir, um modelo de profissional, por suas qualidades, entre outras, honestidade e ética, elementos que me nortearam e que contribuíram para eu ser a profissional que sou.

Em 2002, no curso de pós-graduação em Psicopedagogia, participei de muitos congressos e seminários na área da educação e psicopedagogia, cursos de formação continuada sobre: adolescência, sexualidade, drogas entre outros temas, portanto, o encontro com professores e participantes foram experiências de diálogo, aprender a olhar o outro.

A identificação com o campo de psicanálise e psicologia levou-me a fazer estágio no CAISM Phillippe Pinel, mais conhecido como Hospital Psiquiátrico Pinel. Foi uma vivência, mediada pelos profissionais do hospital, com crianças autistas, psicóticas e com neuroses graves. Foi uma temporada curta marcada pela dor, diante do limite e da possibilidade da atuação dos profissionais e a preocupação com a dignidade desses seres humanos. Esses seres tão especiais marcariam a minha vida pessoal e profissional.

Situações como esta, a leitura de livros e filmes, são essenciais para a produção da narrativa da História de Vida, na qual há a elaboração do “Quadro da linha da Vida”, buscando “os momentos divisores de água”, inspirados nos “momentos charneiras” que fazem parte do processo de formação e são definidos por Josso, do seguinte modo:

momentos-charneira, que surgem como o apogeu de um estado de crise ou como um acontecimento ou uma finalidade exterior, o ser é vítima de contradições, de oposições, supostas ou reais, que uma decisão pode desanuviar ou tornar de novo suportável.(JOSSO, 2010, p.262)

A autora refere-se a aqueles acontecimentos da vida que causam transformações e divisões na vida da pessoa. Tais acontecimentos formam e

modificam os seres humanos. Vale a pena ressaltar que, muitas vezes, a pessoa pode se sentir vítima de supostas oposições, pois diante de determinadas situações de conflito são levantadas hipóteses que nem sempre condizem com os fatos reais.

Nestas ocasiões, diante de um problema, é comum imaginar o que o outro está pensando, em decorrência, faz-se elucubrações, que podem não estar de acordo com a intenção das pessoas envolvidas na situação-problema que se está vivendo naquele período. Josso (2010) desenvolve esta questão:

Nessa ordem de questionamento, o ator-autor é convidado a explicitar as relações que manteve consigo mesmo nesse incessante vaivém entre os acontecimentos que ele criou, as contingências que pontuaram a temporalidade de sua vida e as interpretações que, por um lado, reteve e, por outro, as significações que deu às suas peregrinações, às suas divagações, às suas explorações, às suas submissões, aos seus compromissos, às suas felicidades, às suas audácias, desvendando-se assim, nas suas buscas, os seus valores orientadores e, finalmente, no valor que dá a sua vida: valor que tem aqui o sentido de uma vida que vale a pena ser vivida. (JOSSO, 2010, p. 208-209)

Considerando como o defeito físico contribuiu para a construção de minha identidade, extraio a experiência estética da feiúra, como primeira experiência de vida, o defeito no pé esquerdo. Assim:

Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, daí extraído “alguma coisa”, algo que passo a guardar comigo, cuja evocação me pode permitir uma retomada, uma reinterpretação e que serve de referencial para a minha ação ou pensamento. (JOSSO, 2010, p. 246)

Além disso, Josso (2012) aborda como a narrativa da história de vida é essencial e significativa para o autoconhecimento e formação humana

representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2012, p. 22)

O defeito físico em minha vida é uma contingência, mas o que fazer diante deste fato não é determinado, existem escolhas que podem ser feitas, margens de liberdade que permitem tomar algumas decisões com certa independência.

Este pé defeituoso influenciou fortemente minha relação familiar. O defeito sempre presente precisava ser mantido em segredo, tanto que desde que aprendi a falar, também foi me ensinado que não podia falar sobre o meu pé. Era tabu, quase comparado ao mesmo patamar do sexo, que era um assunto inexistente na relação familiar. Naquela época, eu não tinha consciência que este pé poderia ser o símbolo dos segredos da família, dos quais este defeito me fez guardião. Segredos mais complexos e delicados do que uma má-formação congênita, que não atrapalhou em nada o meu desenvolvimento físico.

Até setembro de 2011, não tinha nenhuma fotografia do meu pé, ao narrar meu percurso formativo biográfico e autobiográfico, narrando a minha história, surgiu o desejo e o desafio de fotografar meu pé esquerdo. Este foi um acontecimento marcante e o considero o terceiro passo libertador. Quem tirou as fotos foi minha filha mais nova. Foi muito diferente olhar as fotos, ver meu pé “fora” de mim, ver através da fotografia. Este pé que está interiorizado, que foi determinante na formação de minha identidade. Um pé, um defeito que pode ser mostrado ou ocultado, que sumia como por milagre ao colocar uma meia ou um sapato fechado.

Algo que ninguém vê, que posso mostrar ou esconder, escolher as pessoas, os lugares onde ele pode ser mostrado ou negado, como no final de um grande jogo de “esconde-esconde”. Isto é tão forte que na minha juventude foi mais fácil me despir que descalçar os sapatos. Certamente, não era apenas um pé que se escondia, eram também sentimentos mantidos pela aparência, pela imaginação.

A presença de minha filha nesta experiência me fez refletir sobre a relação entre mães e filhas, os fios de afeto que a entrelaçam, tais como a alegria, a amorosidade, as discordâncias, sobretudo, o amor incondicional. A aceitação, compreensão, afeto, amizade, entre outros, permitem que o ser humano sinta um equilíbrio diante da experiência da vida. A importância dos afetos que ajudam a pessoa a preservar a autoestima.

Esse aprendizado é abordado por Rolando Toro (1996), que defende que o desenvolvimento humano não acontece de forma solitária ou isolada. Desta forma, o ser humano depende dos vínculos afetivos e relacionais para transformar seu

comportamento e restabelecer o equilíbrio orgânico. O relacionamento inter-humano é deflagrador da expressão de nossos potenciais.

Na categoria vida profissional, em julho de 2004, fui aprovada em Concurso Público Federal e assumi o cargo de Pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Apesar de minha longa experiência em escola técnica foi surpreendente a mudança do Diretor de Ensino ter ocasionado a transferência dos servidores para outros setores, no meu caso passei a trabalhar numa função estritamente administrativa da Secretaria dos Cursos Superiores. Em fevereiro de 2007, fui transferida para o Setor de Orientação Educacional.

Atualmente, estou na Coordenação do Setor de Orientação Educacional, no Instituto Federal de São Paulo - Campus São Paulo, e desde fevereiro de 2010, houve a possibilidade de realizar algumas mudanças no setor, como por exemplo, um maior contato por parte da Orientação Educacional com os pais, alunos e professores e mais diálogo com os coordenadores dos cursos.

1.1.1 (Auto) Biografia Educativa: a presença de laços, nós e redes na história de vida

O artigo “As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras”, de Josso (2006), possibilitou-me momentos de introspecção, proporcionando reflexões advindas da produção da História de vida.

Um dos aspectos citados é o nó górdio, aquele que não é possível desatar, como a condição de nascimento, os laços parentais. Independente da presença física, meus pais são e continuarão sendo meus pais, pois estão internalizados dentro de mim. Contudo para que haja um amadurecimento emocional, se faz necessário que eu elabore, reveja, releia e compreenda minha relação com eles.

Outro conceito que Josso (2006) destaca é o nó direito, que me remete aos laços profissionais. Estes são muitos, porém percebo que aprendi a desfazê-los sem me machucar, pois, entendi que são nós estruturais, nós formados por uma conjuntura política que perpassa todas as atividades desenvolvidas na escola.

Ainda segundo Josso (2006), o nó esquerdo são as representações de nossas transgressões. No meu caso, poderiam ser consideradas transgressões o curto casamento e a filha concebida depois deste período. Dentre estes, destaca-se

também a relação com meu ex-marido, que entre idas e vindas foi bastante longa, e tornou-se um nó difícil de desatar.

Os nós de espia representariam, para Josso (2006), as relações humanas relativamente equilibradas. Estes nós me oferecem a esperança de estabelecer com minhas filhas uma relação diferente, não tentando buscar a perfeição, mas considerando falhas, defeitos e equívocos. Minha principal premissa é manter um diálogo franco e constante, algo que com minha filha mais nova tem fluído naturalmente, porém com minha filha mais velha percebo que este diálogo acabou sendo contaminado pela minha dificuldade de não saber aceitar algumas escolhas que ela fez.

Construir elos e não algemas, laços e não nós. Analogamente, para fazer um laço pega-se a fita dá voltas, vira, enrosca e está feito o laço e quando se puxa uma ponta o laço se desfaz sem faltar nenhum pedacinho, sem estragar a fita, o laço se desmancha, o mesmo já não acontece com o nó. A difícil tarefa humana talvez seja estabelecer laços afetivos que não se transformem em nós, pois o nó aperta, sufoca, machuca, esgarça.

Pode parecer paradoxal, mas por outro lado precisamos dos nós, pois eles nos ajudam a suportar uma carga, a não nos perder, a ajuntar pedaços (concretos ou simbólicos). O importante é saber quando desatar os nós é descobrir o meio, as técnicas para desfazer aquele nó que já cumpriu uma função em nossas vidas. Sabemos que alguns nós são impossíveis de desatar, nós que são inerentes a condição que nos é dada no nascimento.

Nós, elos, laços e redes. Continuando a analogia, para construção de redes são os utilizados nós. As redes podem salvar como aquelas colocadas embaixo dos acrobatas no circo, porém a rede também pode enredar, nos prender. A rede salva, mas também pode matar, lembremos a rede de pesca, as redes utilizadas nas armadilhas para caçar animais.

Muitas vezes, a pessoa sente-se enredada em determinadas situações sem elementos que o ajude a desenrolar, compreender melhor determinado contexto e sendo assim sonhos, projetos e objetivos podem ser sufocados. Todavia, vale ressaltar que sonhos podem ser resgatados, caso se aprenda com as situações vividas, para que então a pessoa seja capaz de se envolver sem se deixar enredar pelos acontecimentos.

A narrativa desenvolve uma visão retrospectiva e prospectiva da própria trajetória de vida. Olhamos o passado com o olhar do hoje. Observando minha história, trago a tona aquilo que ainda que me incomoda, porém a partir desta releitura posso pensar em futuros projetos. Situações vividas e não compreendidas podem dificultar nosso amadurecimento e crescimento profissional e humano.

Buscar na memória as lembranças do curso de licenciatura em pedagogia me fez lembrar um período muito importante, durante o qual encontrei minha vocação para a educação. Minha relação com os professores sempre foi boa, pois sempre fui uma boa e dedicada aluna, ou talvez bem adaptada ao sistema vigente.

Refletir se a minha relação com professores e conhecimento foi de autoria ou submissão, não é algo fácil de responder. A princípio, tanto a vida profissional, acadêmica com a pessoal, foi marcada pela submissão. Foi possível perceber a presença da atitude de obedecer sem questionar. Não esquecendo que minha que infância, adolescência e início de vida adulta foram vividos nas circunstâncias do Regime Militar, de 1964 até 1985, cuja herança a cultura brasileira carrega nas relações interpessoais.

Parece contraditório, contudo não percebo que minha relação com o conhecimento tenha sido apenas de submissão, foi de também de autoria. A leitura de livros, tanto de literatura, como didáticos, proporcionavam-me uma consciência da experiência de ser humano.

Tive a oportunidade de ler muitos livros, entre os quais destaco a **Revolução dos Bichos**, obra de George Orwell, uma crítica ao regime comunista que também se aplica ao capitalismo. Desta obra, destaco principalmente o episódio que se refere aos sete mandamentos do animalismo, sendo o sétimo: todos os animais são iguais. Os porcos líderes, por se considerarem superiores aos outros animais, acrescentam no mandamento: uns mais iguais que outros. Eles governariam a granja pela sua diferenciação, assim, Napoleão, o porco, principal comandante, habitava um apartamento separado dos demais.

A injustiça é o que sempre me incomodou na leitura desta obra. Assim, como é desconfortável perceber essas relações na sociedade capitalista contemporânea. Apesar do discurso democrático presente no livro, perseguem-se os mesmos preceitos do comunismo, no entanto, as situações existenciais dos cidadãos são tratadas do mesmo modo que na obra citada, repete-se a mesma dinâmica no governo das relações humanas. Chorei quando Sansão, o cavalo, foi levado para o

frigorífico, porque ele não entendeu o que estava acontecendo quando entrou no veículo que o levaria para a morte.

A ausência de participação na vida política brasileira e nas instituições não é natural, é histórica. É possível vislumbrar traços do autoritarismo nas relações estabelecidas no IFSP- Campus São Paulo, que sendo espaço público é reflexo da imagem deste período sombrio da sociedade. A cultura do poder autoritário, preconceito de raça e de classe social, sucede de forma velada. Pode ocorrer ao professor, aluno, Orientador Educacional e outros profissionais, o mesmo que aconteceu ao Sansão, quando não se percebe a linguagem como jogo de poder. Aos desavisados pode ocorrer a morte simbólica, ficar “na geladeira” utilizando uma expressão popular na cultura brasileira, sendo excluído de determinado grupo ou função.

O medo de ter o mesmo fim de Sansão talvez tenha inconscientemente impulsionado a minha identidade de submissão. Fui uma aluna obediente, não questionava os professores. Entregava os trabalhos na data, participava dos seminários, estudava/memorizava os conteúdos transmitidos e tirava boas notas, com exceção de estatística. Não verbalizava minhas dúvidas, mas questionava internamente o que ouvia dos professores e não concordava, por exemplo, quando eu ainda era criança a professora de Estudos Sociais, durante uma aula sobre a Guerra de Canudos disse que houve “uma guerrinha”. Lembro que ao estudarmos as revoluções não havia mortos, isto sempre me intrigava, entretanto não ousava perguntar. Outro fato que sempre me intrigava era a ausência de negros nas salas de aulas que frequentei.

É importante destacar que não percebo minha vida marcada por grandes transformações, mas sim um processo constante de amadurecimento. Contudo, alguns fatos marcam uma renovação de valores, como quando houve um acontecimento trágico, a morte de minha prima de apenas sete anos de idade, que me levou a refletir sobre o que realmente é importante. Esta perda influenciou muito no meu relacionamento com minhas filhas, a partir deste fato passei a dar mais importância ao diálogo e à negociação como formas de educar. Desta forma, é necessário muito amor e paciência para explicar cada “não” necessário à formação delas.

Outro fator a ser ressaltado é a presença do autoritarismo em minha trajetória, em suas diversas manifestações, na vida familiar, escolar e profissional. Desta

maneira, foi necessário que eu desenvolvesse estratégias para alcançar meus objetivos. O serviço público também é marcado pelo autoritarismo e pela política. No Centro Paula Souza com menor intensidade, mas no Instituto Federal a questão do poder e do autoritarismo é permanente e constante. Os servidores docentes e administrativos da Federal trazem ainda hoje em suas relações resquícios do período da Ditadura Militar, destacado sempre como período áureo e esplendoroso da antiga Escola Técnica Federal. Em determinados aspectos, é possível considerá-lo como uma instituição falocêntrica, marcada pelo preconceito de raça, de classe e de gênero.

Em seu livro **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**, Leloup declara:

Alguns já disseram que o corpo não mente. Mais do que isso, ele conta muitas estórias em cada uma delas há um sentido a descobrir. Como o significado dos acontecimentos, das doenças ou do prazer que anima algumas de suas partes. O corpo é nossa memória mais arcaica. Nele nada é esquecido. Cada acontecimento vivido, particularmente na primeira infância e também na vida adulta, deixa no corpo sua marca profunda. (LELOUP, 2010, p. 15)

As dores deixam marcas tanto física como psíquicas. As marcas do corpo advindas de uma cirurgia de amigdalite na infância, de uma unha encravada, de uma biópsia, marcas sem gênero ou marcas do parto normal, da cesariana com laqueadura (resultado da decisão de não ter mais filhos), uma histeroscopia cirúrgica, as estrias na barriga, linhas que me fazem lembrar minhas gestações. Estrias que se parecem com os mapas dos rios e como eles me fazem lembrar os caminhos que percorri, marcas de um corpo de mulher e de educadora.

A definição de pedagogo proposta por Leloup serviu para alargar meu entendimento sobre o significado do meu pé esquerdo e me deu acalento. Segundo o autor:

A palavra pé, *podos* em grego, está estreitamente relacionada à palavra *paidos*, usada para significar criança. Assim, um pedagogo é um especialista que cuida dos pés do ser humano, desde que cuidar dos pés de alguém significa cuidar da criança que está nele. Perguntei a um sábio: _ “O que posso fazer para ajudar alguém?” Ele me respondeu: _ “Lembre-se de que essa pessoa foi uma criança, que esta pessoa é ainda uma criança. E que tem dor nos pés. (LELOUP, 2010, p. 34).

Ou seja, ser Pedagogo não é apenas conhecer as teorias educacionais, é cuidar da dor do Outro. Sofremos as consequências de grandes e pequenos fatos, banalidades, sentimentos advindos da vida social que formam uma trama social que ganha espaço na vida cotidiana e perdura como verdade e tem a força de influenciar as decisões e escolhas. Nesse pensar encontramos elementos de uma singularidade tecida num imaginário social, um mundo subterrâneo que fundamenta o cotidiano da pessoa e do profissional.

Rever minha trajetória fez-me compreender que “somos seres condicionados, mas não determinados” Freire (2007, p. 19) e me fez entender minha escolha profissional. Nesta sociedade contemporânea tão veloz, com tantas informações, tantas obrigações e tarefas a serem cumpridas, muitas vezes deixamos de refletir sobre nossas escolhas, o motivo pelo qual agimos de tal modo e não de outro.

É possível depreender de minha história de vida que cursar Licenciatura em Pedagogia, e depois a especialização em Orientação Educacional e mais tarde a pós em Psicopedagogia, construiu toda uma vida acadêmica relacionada com as feridas da criança interna e uma procura de me curar e curar o outro, ou pelo menos ouvi-lo, amenizar suas angústias, dúvidas, estar disponível para ajudar.

O que vem colaborar para revelar minha escolha profissional e trazer beleza na aprendizagem de acolhimento, diálogo, da escuta, que pode ocorrer na família ou em outros grupos sociais, em espaços como Igreja, nos hospitais, na escola, com alguns profissionais que tornam a vida do outro especial.

Nesse mesmo viés, a psicopedagogia veio como um recurso a mais a ser utilizado em minha prática nas atividades de Orientadora Educacional, mas também é uma busca pessoal no sentido de entender minhas emoções para assim poder perceber melhor o outro, seja adolescente, pai ou professor.

Desta forma, o resgate da história de vida é a possibilidade de valorização das escolhas e reconhecimento da identidade. O corpo é constituído por lembranças-recorências esquecidas na memória, elementos para repensar os significados e o sentido daquilo que escapa ao padrão estético do ideal da perfeição humana e da vida social.

Uma maneira possível de realizar esta reflexão é por meio do processo de construção da escrita de si, é uma experiência complexa que expõe e contrapõem sentimentos e imagens, certezas e incertezas, produzindo uma narrativa do passado

para refletir e reinventar o presente. A escrita autobiográfica contribui para uma formação mais humanizada.

Esse tipo de reflexão permite ao sujeito entender a força das ações internas e externas sobre si e suas aprendizagens ao longo de sua trajetória de vida, e, eventualmente, conscientizar-se das representações em torno delas e do que direciona nossa ação no mundo. O sujeito, quando escreve sobre suas vivências, tecidas nas experiências do cotidiano, recria suas histórias e realiza conexões entre passado e presente, situando-o como sujeito de sua própria história.

Neste exercício de escrever lembranças, fatos relevantes, marcantes, às vezes dolorosos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, as interações entre estas dimensões, as aprendizagens formais e informais que ocorreram dentro e fora das instituições de ensino, foram reavaliadas e ressignificadas permitindo uma nova consciência de antigas vivências.

A história de vida é um meio de autoconhecimento e ao ouvir/ler a história de vida de outras pessoas no fundo o que se busca é descobrir o segredo que cada um carrega em si, não um segredo familiar, ou algo inconfessável, mas como destaca Fromm:

homem em seus aspectos humanos é um segredo insondável para si mesmo – e para seus semelhantes. Nós nos conhecemos, e, contudo, mesmo apesar de todos os esforços que possamos fazer, não nos conhecemos. Conhecemos nosso semelhante, e, contudo não o conhecemos, porque não somos uma coisa, nem o nosso semelhante é uma coisa. Quanto mais penetramos nas profundezas de nosso ser, ou do ser de outrem, tanto mais nos escapa o alvo do conhecimento. Não podemos, todavia, evitar o desejo de penetrar no segredo da alma do homem, no desejo mais interno, núcleo do que “ele” é (FROMM, 1991, p.42)

Este segredo inexorável, algo dentro de nós que buscamos compreender e do qual não alcançamos entendimento pleno. A história da ciência tem mostrado que por mais que se pesquise, que se estude a mente, o comportamento, o cérebro humano, existe um “núcleo duro” que não se deixa penetrar. Entretanto, a busca deste tesouro vale em si mesmo e é uma grande aventura e desafio, iniciada pela humanidade há muito tempo, utilizando-se de mitos para compreender melhor determinados aspectos de si mesmo.

Estes referenciais que fazem parte da minha trajetória e precisam ser ressignificados, encontram na Orientação Educacional um espaço que me permite

unificar e reavaliar meu corpo, não apenas biologicamente, mas como um corpo sensível e simbólico em conexão com valores éticos e estéticos.

1.2 O espaço escolar do Instituto Federal de São Paulo: um *lócus* formativo do ensino profissionalizante

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal de ensino e sua história remonta de 1909. Criada como Escola de Aprendizes Artífices destinada aos jovens carentes, desfavorecido socialmente. Atualmente é reconhecida pela sociedade paulista por sua qualidade no ensino público gratuito.

Nos primeiros meses de 1910, a escola funcionou provisoriamente em um galpão instalado na Avenida Tiradentes, no Bairro da Luz, sendo transferida no mesmo ano para o bairro de Santa Cecília, na Rua General Júlio Marcondes Salgado, onde permaneceu até a mudança definitiva para o endereço atual (Rua Pedro Vicente), no ano de 1976 no bairro do Pari. Os primeiros cursos foram de Tornearia, Mecânica e Eletricidade, além das oficinas de Carpintaria e Artes Decorativas, sendo o corpo discente composto de quase uma centena de aprendizes.

Este antigo bairro, com mais de quatrocentos anos na cidade de São Paulo, possui aspectos históricos interessantes, desde no século XIX abrigar um pátio ferroviário, até que no século XX, o Pari ficou conhecido como o "bairro doce" da capital paulista, por possuir um comércio intenso e muitas indústrias de doces em seus domínios. É um bairro com muitos descendentes de portugueses, coreanos, palestinos e bolivianos. Possui comércio especializado em doces, plásticos e confecção. É um bairro misto, com predominância de estabelecimentos industriais e comerciais e possui boa infraestrutura de serviços públicos, contanto inclusive com uma Universidade, a São Francisco do Pari.

Atualmente, o bairro vem se dedicando principalmente à indústria de confecções. Imigrantes oriundos da Bolívia chegam diariamente ao Pari, em busca de trabalho neste ramo. Culturalmente, pode-se destacar a feira livre realizada todos os domingos com presença da cultura popular boliviana na Praça Kantuta, nome de uma flor do altiplano, região boliviana que fica na Cordilheira dos Andes e se estende por toda a faixa ocidental do país, desde a Argentina até o Peru. Este

contexto migratório atinge também o IFSP, que atende também esta população, buscando a plena inserção dos migrantes na sociedade brasileira.

A partir de 1965, a escola passou a ser denominada Escola Técnica Federal de São Paulo e, em 1999, a Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). Com a transformação de escola técnica para centro federal as possibilidades de atuação se ampliaram, pois esta nova legislação possibilita a oferta de cursos superiores na Unidade Sede São Paulo, sendo que entre 2000 e 2008, foram implantados cursos voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias.

Transformado o CEFET-SP em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no final de 2008, a antiga Unidade Sede inicia uma nova fase de sua história. Sendo o maior campus do Instituto, a antiga escola passou a oferecer ensino em várias modalidades e níveis de formação, de cursos técnicos de nível médio a licenciaturas, graduações na área tecnológica e pós-graduações incluindo mestrado.

O campus São Paulo oferta cursos na área de Construção Civil, Elétrica, Eletrônica, Mecânica, Informática, Turismo; licenciaturas em Ciências Biológicas Geografia, Matemática, Química; as engenharias em Automação e Produção Mecânica, Construção Civil, os cursos de especialização *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação, em Aeroportos - Projeto e Construção e o Programa de Mestrado Profissionalizante Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em Planejamento e Gestão de Empreendimentos na Construção Civil, em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, em Tecnologias e Operações em Infraestrutura da Construção Civil, em Controle e Automação, em Projeto e Tecnologia do Ambiente Construído em Automação e Controle de Processos.

O IFSP com sua política para atender cada vez mais um público diversificado, oferece no Campus São Paulo cursos profissionalizantes de nível médio integrado voltado para a área de Educação Tecnológica, e ainda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), ensino de nível médio integrado à formação de Técnico em Qualidade.

Desde modo, as características e propostas curriculares da pequena escola, criada há mais de um século, vem passando por grandes alterações nos últimos

anos, tendo em vista as políticas públicas implantadas pelo Governo Federal, com o objetivo de articular cada vez mais a formação de profissionais para contribuir com a transformação da sociedade.

Atualmente, o IFSP possui aproximadamente trezentos e trinta professores e aproximadamente cinco mil e duzentos alunos. A formação acadêmica destes professores é bastante diversificada. O quadro de servidores docentes é composto de professores com licenciatura em diversas áreas, especialista, mestres, doutores e profissionais-professores: engenheiros, analistas de sistema, administradores de empresas, advogados, arquitetos e tecnólogos.

Diante de tamanha diversidade, não se pode falar de técnicas e metodologias específicas, pois o mesmo professor pode dar aula no curso técnico integrado ou no curso modular ou mesmo para alunos dos cursos superiores. Um dos principais questionamentos é como deveria ser a capacitação dos professores para ministrar aulas a um público com características tão diferentes, considerando que o professor poderá ter em sua sala apenas adolescentes, em outro momento, alunos adultos trabalhadores e adolescentes, alunos oriundos de escolas particulares e alunos de escolas públicas.

A fim de atender esta multiplicidade de alunos e cursos é fundamental que o professor desenvolva sua sensibilidade para saber como agir diante de cada situação-problema que aparece no cotidiano da sala de aula. Não estamos aqui defendendo a exclusão das teorias, técnicas e metodologias, pois estas têm seu lugar, no entanto, a escola atual exige mais.

A própria legislação do MEC reconhece a importância do desenvolvimento da estética, do sensível e da própria subjetividade humana como elementos constitutivos do processo de formação do sujeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio apresentam os fundamentos estéticos, políticos e éticos, estabelecendo que:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade. (BRASIL, 2000, p 62)

A partir destas considerações é possível concluir que o modelo técnico-científico não supre mais a necessidade oriunda de uma realidade globalizada na sociedade contemporânea.

1.2.1 O Setor de Orientação Educacional: o encontro com a justificativa do estudo

As atribuições da Orientação Educacional constam na Resolução do Conselho Diretor n.º 284/07, de 03/12/2007:

- I. Planejar e coordenar a semana de integração do aluno novo.
- II. Promover e acompanhar atividades pedagógicas junto ao corpo discente.
- III. Acompanhar a frequência e o rendimento escolar dos alunos.
- IV. Promover reunião com os pais e/ou responsáveis dos alunos.
- V. Manter comunicação com pais e/ou responsáveis quanto ao rendimento escolar do aluno.
- VI. Coordenar a eleição de representantes de turmas.
- VII. Treinar os representantes de turmas para as atividades pertinentes à função.
- VIII. Promover palestras e atividades pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem junto ao corpo discente e docente em parceria com a Coordenação Técnico-Pedagógica.
- IX. Orientar, sistematicamente, alunos e familiares e as interferências junto ao corpo docente.
- X. Encaminhar o aluno às instituições para aconselhamento psicológico.
- XI. Analisar e buscar soluções em parceria com a Coordenadoria Técnico-Pedagógica, visando à diminuição dos casos de repetência e evasão escolar.
- XII. Propor e participar dos Conselhos Pedagógicos.
- XIII. Assessorar e acompanhar as medidas disciplinares.
- XIX. Analisar e buscar a diminuição dos casos de evasão e repetência, mediante acompanhamento da frequência e rendimento dos alunos, orientação sistemática dos discentes e familiares e interferências junto ao corpo docente.

O trabalho pedagógico do setor de OE, no Instituto Federal de São Paulo, ocupa uma sala pequena na área da Mecânica, localizada no mezanino. Abaixo duas fotos mostram a sala onde duas Orientadoras Educacionais e um psicólogo dividem o espaço no atendimento à comunidade escolar.



Figura 1 – Sala de Orientação Educacional (perspectiva 1)

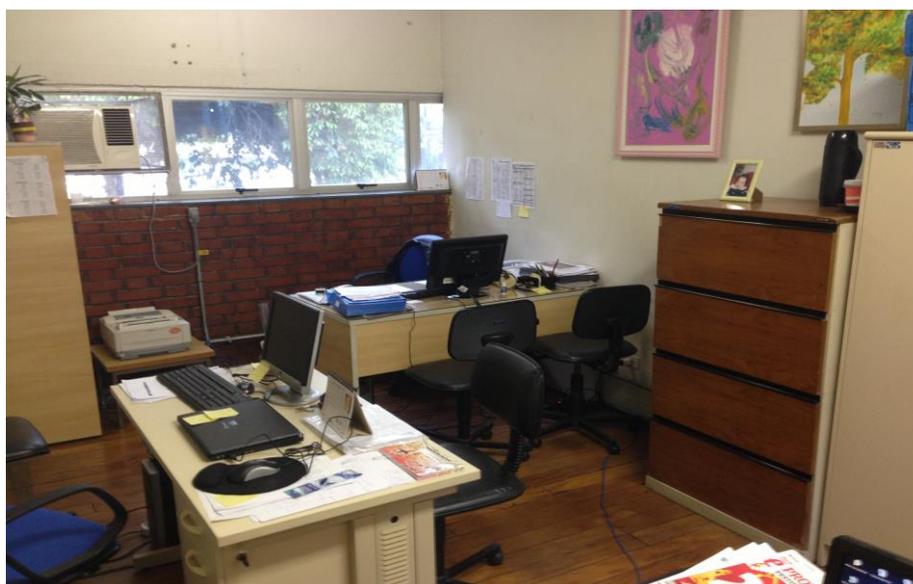


Figura 2 – Sala de Orientação Educacional (perspectiva 2)

O pequeno espaço dificulta a privacidade no atendimento. No entanto, em nosso cotidiano percebemos que as pessoas que nos procuram, parecem não se importar com a falta de lugar para sentar. Isso nos leva a pensar que existe uma estética no espaço da OE, que pode ser a beleza do acolhimento da escuta ao mostrar uma disponibilidade de encontrar uma resolução para os problemas apresentados possuem mais força do que o tamanho do espaço. Entretanto, ampliar espaço, oferecendo condições de sentar com conforto e privacidade é uma busca de melhoria nos atendimentos.

Os atendimentos se referem às queixas, sempre piores de sentimentos como injustiça, problema afetivos, perdas, dificuldade de adaptação ao curso técnico entre tantas outras situações transbordantes de emoção, desde a avaliação do desempenho da aprendizagem até a inserção no mercado de trabalho.

As questões sociais discutidas, atualmente, sobre os excluídos do mercado de trabalho, indubitavelmente clamam pelo enfrentamento da escola por problemas globalizados. Este enfrentamento passa necessariamente por uma reflexão sobre a influência da filosofia neoliberal na Educação:

A mercoescola é o ajuste neoliberal na educação [...] Os autores da mercoescola consideram a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual aos “melhores” estimula a competição, a liberdade dos cidadãos, a concorrência necessária para a prosperidade de todos. Essa visão de escola, portanto, produz um currículo homogêneo que não contempla as necessidades dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagem. Trabalha um conhecimento padronizado, da ótica e dos interesses dos grupos dominantes. Nesta concepção não cabem as idéias de solidariedade e igualdade. A padronização aumenta e consolida a exclusão dos setores sociais em desvantagem. (AZEVEDO, 1995, p.87)

Os dispositivos de organização da estrutura e funcionamento das escolas ocorrem por meio dos currículos, dos horários das aulas, do curso seriado, das provas, dos exames finais, o calendário escolar, no qual são previstas as atividades que deverão ocorrer durante o ano letivo.

O perfil da atuação do Orientador Educacional, historicamente, vem sendo construído de acordo com as seguintes legislações: as Leis Orgânicas do Ensino na Constituição de 1937; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961; a LDB/71; a LDB/96. Nas Leis Orgânicas do Ensino na Constituição de 1937, o orientador assume funções de caráter preventivo, terapêutico, psicometrista, identificando dons, aptidões e inclinações das pessoas.

Nos termos da LDB de 1961, o Orientador passa a ter o status de Orientador Educativo e Vocacional, o qual deverá identificar aptidões individuais, atender a todos os alunos, não apenas aos alunos-problema. Ao Orientador Educacional (OE) caberia oferecer orientação escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa, familiar. A partir de 1969, dada a conjuntura político-social brasileira, ou seja, a ditadura militar, uma nova função é atribuída ao OE: guiar os jovens em sua formação moral, cívica e religiosa.

Já na LDB de 1971, o Orientador Educacional é visto como um profissional que deverá auxiliar na tarefa educativa proposta à escola como um todo. Assim, a Orientação Educacional é interpretada como um esforço aglutinador entre orientador, professores, administradores e família. Durante décadas, o OE transitou entre as funções generalistas e específicas, no entanto, permanece como o profissional responsável em ajudar a manter a unidade da equipe pedagógica.

A LDB de 1996, não apresenta a figura do Orientador Educacional explicitamente, porém o artigo 64 determina que a formação de profissionais de educação para orientação educacional na Educação Básica será realizada pelos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós graduação, garantindo nessa forma uma base comum nacional à profissão.

Neste contexto, as especializações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar são extintas, apontadas como responsáveis pela fragmentação da função do Pedagogo. Com extinção do OE, não existe mais concurso público para esta função/cargo. Entretanto, as escolas privadas mantêm em seus quadros de educadores este profissional.

Cabe ressaltar que no IFSP - Campus São Paulo não existe concurso para a função de Orientação Educacional. O cargo para concurso é de Pedagogo e será este profissional que irá trabalhar no setor de OE, para exercer o cargo, sem a necessidade de especialização em OE.

Sendo assim, é preciso destacar que nos termos da legislação vigente, o Orientador Educacional é responsável em assistir o aluno, considerando o seu desenvolvimento psicossocial e atuar como mediador junto a todas as pessoas envolvidas no processo educacional.

Em consonância, segundo o pensamento de Grinspun:

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'onde chegar', neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas. (GRINSPUN, 1994, p. 13)

No Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (CNE/CEB nº 7/2010)

Vale considerar que na atuação do Orientador Educacional e em sua formação profissional são requeridas competências e habilidades além da competência técnica. No que diz respeito à formação profissional o boletim SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) nº 252 cita Kuenzer sobre a nova realidade do mundo do trabalho, do qual extraiu-se o seguinte trecho:

passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos. (KUENZER, s/d)

Desta maneira, tornar-se um profissional é mergulhar em um processo, de construção deste sujeito profissional e implicar-se nele. Neste contexto, o educador deverá ajudar o educando a repensar suas atitudes e valores e escolhas profissionais. Entretanto, para isso o próprio educador deverá ser capaz de se reinventar diante dos novos desafios.

As atividades desenvolvidas pelo OE nas escolas não seguem um modelo único, atendem às necessidades da realidade de cada espaço escolar em que está inserida. Pimenta afirma que:

A orientação educacional antes de ser uma especialização é educação. Sem a análise ampla deste fenômeno e seus problemas fica difícil definir o que o orientador pode e deve fazer na escola. Disso decorre a necessidade de uma compreensão ao mesmo tempo ampla (significado da escola na sociedade capitalista) e específica (problemas que cada escola, concretamente, apresenta). (PIMENTA, 1991, p.42)

Entendemos que, antes de ser um especialista em determinadas atividades, ele é um educador, este é o fio condutor capaz de unir especialistas e professores, pois o trabalho do OE está umbilicalmente ligado ao do professor. No serviço público, questões de ordem política, tanto externas como internas, influenciam grandemente o trabalho pedagógico.

1.3 O enfoque do estudo: uma mitohermenêutica da História de Vida

Um ato só tem sentido quando ligado a seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas. (PINEAU, 2003, p. 49)

O estudo da história pessoal e profissional da pesquisadora para compreender o contexto do imaginário presente nas atribuições da Orientação Educacional adota como abordagem a pesquisa qualitativa, fazendo uso de procedimentos como a coleta de dados, a análise documental que compreende a história pessoal e profissional da pesquisadora e as atribuições da Orientação Educacional.

Estes dados são compreendidos e interpretados sob o enfoque mitohermenêutico, na perspectiva de Ferreira-Santos. Com base nela, o propósito é extrair o mito das narrativas autobiográficas, trazendo à tona o rito de iniciação, que foi sucumbido na cultura ocidental moderna e gera o distanciamento do projeto de vida dos sujeitos e do conhecimento. Assim, o conhecimento científico torna-se hegemônico e transforma o conteúdo da História de Vida dos sujeitos em senso comum, ignorando suas trajetórias e aprendizados do mundo e da vida.

Conforme Adorno, a experiência formativa poderia ser o foco para se refletir acerca da formação de professores, por meio da narrativa autobiográfica, que aponta para a possibilidade de compreensão da própria história do sujeito. Adorno não utiliza o conceito de narrativa autobiográfica, mas nos diz que precisamos

elaborar o passado como experiência formativa e isso poderá ser feito por meio da autobiografia.

Esta experiência formativa, para Adorno, relaciona-se com a relação com a razão e verdade. Neste movimento, nega-se a razão para afirmá-la, dando assim um novo olhar para a realidade.

A forma “biográfica para si” é aquela que implica o questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida que se inscreve na duração. É “aquela história que cada um conta de si mesmo sobre o que ele é”, aquele si narrativo que cada um tem necessidade de fazer reconhecer não só por outros significativos mas também por outros generalizados. É o início de uma busca de autenticidade, um processo biográfico que se acompanha de crises. É a continuidade de Eu projetado em pertencimentos sucessivos, perturbado pelas mudanças exteriores, sacudido por eventualidades da existência. A continuidade é a de um ethos, ou melhor, um olhar ético que dá sentido à existência inteira. (DUBAR, 2009, p. 73).

Já para Nóvoa (2003) existe uma dimensão pessoal na dimensão profissional, o que possibilita uma compreensão que a experiência da liderança não separa a pessoa do profissional. Desta forma, o objetivo da narrativa é o de construir parâmetros sobre a dimensão pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (2003):

a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação (NÓVOA, 2003, p.45).

A História de Vida, contemplando a dimensão pessoal e profissional, permite entrar nas ambiguidades das atribuições da Orientadora Educacional. Josso (2010) esclarece que os acontecimentos internos e externos interagem construindo nossas histórias e nosso modo de ser no mundo

A confrontação intersubjetiva permite a tomada de consciência de que nossas idéias, nossas valorizações, nossos afetos, nossas sensibilidades, nossas escolhas, nossos projetos, nossas buscas, nossas maneiras de ser em relação conosco e com o nosso meio humano e natural são constituídos por fragmentos culturalmente heterogêneos. (JOSSO, 2010, p. 220)

Nesta perspectiva, somos um mosaico formado pelo confronto entre nosso mundo interno e externo, pelo mundo natural e cultural. Nem natureza pura, nem condicionamento puro. É do relacionamento, nem sempre pacífico entre estas duas

esferas humanas, que nos formamos com nossos valores e tomamos nossas decisões.

Para a compreensão da mitohermenêutica da História de Vida da pesquisadora e sua relevância ao estudo, faz-se necessário o diálogo com a perspectiva de outros autores sobre a importância de conhecer os mitos. Seguindo neste viés, para Elíade (1992), conhecer os mitos, seria compreender o sentido da “origem das coisas. Aprendem-se não somente como as coisas vieram à existência, mas também onde encontrá-las e como fazer com que reapareçam quando desaparecerem” (ELÍADE, 1992, p.17).

É importante aqui delimitar a concepção de mito adotada neste trabalho, que, segundo a Enciclopédia Britânica do Brasil,

constitui uma realidade antropológica fundamental, pois ele não só representa uma explicação sobre as origens do homem e do mundo em que se vive, como traduz por símbolos ricos de significado o modo como um povo ou civilização entende e interpreta a existência. (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA DO BRASIL, 1997, p. 85)

De acordo com Viesser (2005), a palavra mito - *mythos* – advém do grego, que significa etimologicamente fábula. Significando fábula, torna-se algo que é transmitido oralmente por nossos antepassados, tendo como base a fidelidade do repasse na transmissão das narrativas; para que o ser humano possa compreender a realidade na qual vive e assim, para que construa seu conhecimento acerca do que acredita. A existência humana em sua essência é uma fábula, na qual o que se é, não está escrito. Pode-se prever alguma coisa, mas nunca delimitar em certezas estáticas, pois o ser humano é dinâmico, ativo. Com o passar do tempo faz parte da historicidade dos outros e vai construindo a sua de maneira criativa, única, peculiar.

Os mitos fazem parte da cultura do homem contribuindo com sua formação humana e profissional. O mito pode ser interpretado como um modo de sentir, ver, dimensionar e ver a realidade. Mesmo num mundo globalizado, pós-moderno ele continua vivo, renascendo de diferentes formas, às vezes muito sutil, mas sempre presente.

Já para Cassirer (2005), o mito possui o mesmo estatuto epistemológico que as ciências, a religião, a arte, todas, linguagens simbólicas, para fazer avançar o conhecimento. Recomenda Comte: “Conhece a História” (*In*: Cassirer, 2005, p.115)

e Cassirer (2005) acrescenta “Conhece-te a ti mesmo para conhecer a história”. Todas as obras humanas surgem em condições históricas e sociais determinadas.

Joseph Campbell esclarece a estrutura do mito através das três fases da saga do Herói: a partida, fato extraordinário provoca a partida; a realização, que consiste na conquista, de ordem física ou espiritual; e o retorno, trazendo a recompensa da conquista à comunidade.

Campbell defende que o herói sempre tem, na ação, um objetivo maior, seja ele o bem do outro ou a elevação da humanidade. O autor ainda destaca dois tipos de proezas heroicas: a primeira é a proeza física, um ato de coragem, durante uma batalha, ou o salvamento uma vida; a outra é a proeza espiritual, através da qual ele aprende a lidar com o nível superior da vida espiritual humana e retorna com uma mensagem aquela em que o herói é alguém que sente que algo está faltando nas suas experiências normais. Ele parte, assim, para novas aventuras que ultrapassam o de costume para recuperar algo ou descobrir uma verdade.

Campbell diz que “a função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás. (CAMPBELL, 2007, p. 21)

Mito é diferente de fantasia, pois ao contrário do mito, ela não procura explicar o mundo, dar sentido a existência, a fantasia é fruto de nossos desejos tanto conscientes como inconscientes.

Wunnenburger e Araujo (2006) ponderam que as mensagens pedagógicas das vozes míticas podem influenciar e inspirar a realização de narrativas educacionais. Os autores quando consideram a mensagem no Mito Pigmaleão trazem a reflexão sobre cada um esculpir a própria estátua que tem dentro de si, de modo a tornar-se aquilo que é. Nesse sentido, a mitohermenêutica da história pessoal e profissional da pesquisadora está em consonância com os postulados pelos autores, no esculpir a própria história.

A mitohermenêutica, na perspectiva de Ferreira-Santos compreende:

o mito é aqui compreendido como a narrativa dinâmica de imagens e símbolos que orientam a ação na articulação do passado (arché) e do presente em direção ao futuro (télos). Neste sentido, é a própria descrição de uma determinada estrutura de sensibilidade e de estados da alma que a espécie humana desenvolve em sua relação consigo mesma, com o Outro e com o mundo, desde que, descendo das árvores, começou a fazer do

mundo um mundo humano. Daí a importância também das metáforas, como metaphors, um além-sentido que impregna a imagem e explode a sua semântica. Diferente, portanto, das concepções usais de “mito” como algo ilusório, fantasioso, falacioso, resultado de uma má consciência das coisas e das leis científicas. (FERREIRA-SANTOS, 1998, p.70)

Ferreira-Santos (1998) ressalta que a compreensão e a interpretação destes traços míticos são decorrentes do momento que vivemos, compreender os sentidos e os significados que são atribuídos, pelos sujeitos, para compreensão do processo (auto) formativo da pessoa e o profissional.

A mitohermenêutica busca compreender e interpretar a cultura através dos traços míticos presentes na estrutura da sociedade contemporânea, como uma jornada interpretativa:

Mitohermenêutica, trabalho filosófico de interpretação simbólica, de cunho antropológico, que pretende compreender as obras da cultura e das artes a partir dos vestígios (vestigium) – traços míticos e arquetipais – captados através do arranjo narrativo de suas imagens e símbolos na busca dinâmica de sentidos para a existência. (FERREIRA-SANTOS, 2005, p 65.)

Utiliza-se neste estudo como apoio a mitocrítica criada por Durand, nos anos de 1970, uma metodologia que providencia elementos para a realização de uma compreensão dos traços míticos presentes na História pessoal e profissional da pesquisadora, onde a compreensão de metáforas e imagens que se repetem e se tornam significativas, revela a presença de mitos, ou estruturas míticas que atuam inconscientemente na construção do sentido.

Assim, uma vez realizada a identificação dos mitemas, os mitos são identificados e sua presença e relação, na trama, recebem as demais etapas de contextualização, vinculando-os com o autor. Nesta fase, pela repetição, pela redundância, cria-se o sentido mítico que dá a significação, exatamente, porque é a repetição afirmativa de uma mesma ação que coloca em destaque a sua qualidade mítica.

Durand (1993) explana que o mito consiste num arranjo de símbolos, arquétipos que se apresentam, através dos mitemas. Neste estudo, os mitemas referem-se à trajetória do educador-herói, procurando desvelar um nível de compreensão maior que se alinha com os grandes mitos clássicos.

O autor ainda estabelece três momentos para a identificação dos mitemas e do mito diretivo. Adota-se, neste trabalho, o primeiro momento, indicado pelo autor,

que seria o levantamento dos elementos que se repetem de forma obsessiva e significativa, na narrativa, ou seja, as sincronias míticas. Desta maneira, o mito vai se definindo, a partir da organização destes símbolos.

Ainda para Durand, os mitemas podem se manifestar, e semanticamente atuar, em primeiro lugar, de modo patente. Em segundo lugar, é repetido de forma explícita e de conteúdo homólogo ou de modo latente. Finalmente, busca a identificação de um conjunto significativo de mitemas e redundâncias que facilitam a compreensão do mito oculto, que fornece ao leitor a chave do sentido simbólico.

Assim, este estudo apropriou-se e adotou-se este método, desenvolvido por Durand, com o objetivo de buscar o mito oculto, na história tanto pessoal como profissional.

O mito como já dissemos impregna nossas ações e perpassava várias áreas do conhecimento. Também adotamos o Teste Arquetipal dos Nove Elementos (AT 9) criado pelo psicólogo e pesquisador Yves Durand que é:

um método de avaliação do imaginário sobre o estudo da personalidade. Suas análises interessam à sociologia se concordamos com a ideia de que a realização simbólica é produzida pela relação indivíduo/meio. O teste leva em conta, igualmente o fato de que a imaginação simbólica se opõe à morte (ou ao *tempo* da finitude). (LEGROS, Patrick et al, ano 2007, p. 177)

Os nove elementos utilizados pelo autor: queda, espada, refúgio, monstro devorante, algo cíclico (que gira, produz ou progride), personagem, água, animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero) e fogo foram extraídos de relatos mitológicos.

O teste criado Por Yves Durante compreende três momentos: no primeiro pede-se para a pessoa desenhar uma história a partir dos nove elementos, num segundo pede-se para esta pessoa escrever narrar ou escrever a história, o último e terceiro momento consta de um pequeno questionário e um quadro contendo as imagens, funções e simbolismos atribuídos pelas pessoas a cada um dos nove elementos do teste. A partir da forma como os elementos são interpretados na história imaginada, e desenhada é possível verificar a estrutura do imaginário e conhecer o universo mítico de um determinado grupo.

A intenção ao listar algumas atribuições, apresentas no quadro abaixo, não foi a de estudá-las individualmente, mas os dados serão tratados com um mote para desvelar mitos presentes nas atribuições da Orientação Educacional.

A partir do AT 9 fizemos uma adaptação para algumas vivências do cotidiano das atribuições da Orientação Educacional, conforme quadro seguinte:

Elemento	Atribuição	Representação	Função
Queda	Informar aos pais as notas abaixo da média (6,0)	Carta	Comunicar
Espada	Conselho de classe	Planilha com a média anual	Decidir
Refúgio	Atendimento	Sala COE	Escutar
Monstro	Evasão e repetência	Exclusão	Elitizar
Cíclico	Acompanhar o rendimento bimestral	Mapa de Notas	Comunicar professores e Coordenadores
Personagem	Aluno	“Tribos”	Aprender
Água	Encaminhamento ao psicólogo	Inconsciente	Mudança
Animal	Trabalho	Cavalo	Combater
Fogo	Reunião de pais	Estufa	Orientar

Fonte: Quadro produzido pela autora do trabalho

No quadro apresentado os símbolos são representados pelos elementos, os ritos são representados pela repetição das atividades realizadas pela OE, sejam bimestrais, anuais ou esporádicas. Todo trabalho desenvolvido tem como objetivo contribuir para que o aluno avance em seus estudos e não se perca em fantasias.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a compreensão é fruto de nossa existência, de nossa experiência. Nas palavras de Larrosa: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). O autor ainda afirma que “a fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose” (LARROSA, 1998, p. 40).

Com isso, a elaboração do quadro permite vislumbrar a presença dos mitos no contexto da atribuição da Orientação Educacional no contexto da história pessoal e profissional da pesquisadora, uma vez que estamos em transformação permanentemente, em outro momento existencial, a compreensão poderá seguir outra direção, sobre o sentido e significado.

O espaço escolar formado por salas de aulas, salas dos professores, a sala do diretor, as secretarias (ensino básico, superior e pós-graduação), as dezenas de laboratórios e oficinas, o setor de reprografia, papelaria, o Setor de Orientação Educacional, a cantina, os longos e largos corredores, os mezaninos com bifurcações e o subsolo apelidado pelos alunos de “Batcaverna” nos remetem a ideia de labirinto, que nos leva à raiz mítica trazida das lembranças/memória.

1.3.1 Labirinto Conceitual: a metáfora como processo de compreensão deste estudo

A metáfora do labirinto é utilizada, neste estudo, para apresentar a mitohermenêutica como a arte de compreender, como os mitos atuam sobre os sentidos humanos, provocando sentimentos, equivalentes a um elemento educador. Ela proporciona ao sujeito estético a apreensão do mundo, o conhecimento das nuances do cotidiano, das experiências, incorporando sentidos que fazem parte da própria vida. Assim, pode-se pensar a mitologia como uma possibilidade de compreender o processo de criação.

O labirinto é um tema muito antigo na história da humanidade, é parte do imaginário social, com vastas possibilidades de interpretações e modos de compreendê-lo, sendo muito utilizado como metáfora em diversas áreas do conhecimento. Sua presença é marcante na mitologia, na literatura, psicanálise, religião, poesia e na linguagem popular no sentido de situação confusa, complexa, local difícil de encontrar a saída, um caminho difícil de percorrer e fácil de se perder. Como foi dito o imaginário labiríntico está presente em várias épocas da humanidade. Segundo Leão (2002), uma das mais antigas representações gráficas labirínticas data do período neolítico e encontra-se na gruta rupestre de Vacamonia, na Itália.

Na visão de Leão encontramos a metáfora do labirinto em várias situações:

além das construções humanas, existem também os labirintos naturais. Entre eles as grutas e as cavernas que, com suas passagens estreitas, nos propõem dificuldades de percurso. As conchas, imagens exemplares do tema da espiral, outra fonte fecunda de divagações e devaneios. As flores e suas construções mandálicas, as folhas, as raízes e os rizomas. O labirinto está presente em nosso próprio corpo em muitos de seus órgãos, tais como o cérebro, o ouvido e, até mesmo, na impressão digital, marca única de nossa identidade. (LEÃO, 2002, p. 12)

É importante destacar que Leão (2002) compreende a relação dialética entre emoção e razão, como elementos fundamentais no processo de sentidos e significados atribuídos pela pessoa a respeito do contexto em que nele está inserida. Nas palavras de Leão (2002):

Costumamos separar emoção e razão, por exemplo. Será que esses dois conceitos são realmente polos distintos e separados? Será que entre eles existe uma barreira tão impenetrável assim? Historiadores da ciência têm provado o quanto de emoção é necessário para o desenvolvimento das idéias (LEÃO, 2002, p. 145)

Labirinto é uma imagem carregada de sentidos e significados de complexidade, conceitos plurais, entrelaçados ou mesmo contraditórios, entretanto, sempre reveladores da contemporaneidade. Pode ser tanto uma metáfora para uma busca pessoal, como metáforas de situações externas. A realidade psicológica do labirinto está tão viva hoje, como esteve na antiguidade, pois labirintos são “imagens que persistem na história da humanidade há milênios”, (LEÃO, 2002, p. 12).

O conceito mitológico de labirinto, segundo Brandão (2012), remete à mitologia grega, quando Minos, o rei de Creta, estava sacrificando ao deus do Mar Posídon e solicitou que ele fizesse sair do mar um touro, prometendo que este lhe seria oferecido em sacrifício. No entanto, o touro era de extrema beleza e Minos nega-se a ofertá-lo em sacrifício. Como castigo, Posídon, por meio da deusa do amor Afrodite, faz com que a esposa de Minos, a rainha Pasífae, se apaixone perdidamente pelo touro. Unindo-se ao animal nasce um monstro, o Minotauro, metade homem e metade touro. Minos ordena ao arquiteto Dédalo construir um labirinto para esconder o Minotauro.

Atenas e Creta estavam em guerra, para por fim ao combate sangrento Minos passa a exigir que a cada nove anos, como tributo, quatorze jovens sirvam de alimento para o monstro. Teseu, da cidade de Atenas, se prontifica a embarcar no navio que levaria os jovens para serem sacrificados ao Minotauro em Creta. Teseu, porém, terá a ajuda imprescindível da princesa Ariadne, filha de Minos, que apaixonada, ensinou a Teseu como se aproximar do Minotauro e matá-lo. Aconselhada por Dédalo, entregou um fio condutor com o qual Teseu encontraria o caminho de volta por entre a teia de tortuosos caminhos de era constituído o Labirinto.

Este fio pode ser interpretado de diversas maneiras, dependendo do contexto apresentado. Pode representar a memória, pois ele não seria capaz de se lembrar do caminho apenas mentalmente ele precisa de um objeto, que marque o caminho por ele percorrido, pode também ser representado como o fio condutor do conhecimento. O fio como elemento que liberta.

É possível considerar que todo mito, todo relato simbólico, no fundo apoia-se sobre alguma realidade, ainda que, não possamos chamá-la de histórica. Conforme destaca Gusdorf (1980)

Não há dúvida de que a totalidade visada pelo mito permanece pessoal. O mito é essencialmente antropomórfico. Até mesmo no tratar os fenômenos naturais, ele os interpreta segundo o modo da realidade pessoal. O desenvolvimento da ciência ridicularizou em vão este finalismo mítico. O conhecimento científico abstrato tem a sua própria escala. Só que esta escala se revela por sua vez insuficiente quando o destino não pode adquirir nenhum outro sentido fora e além das categorias concretas da existência. O mito, princípio de compreensão em forma de homem, é a única chave possível da especificidade humana. E todos aqueles que pretendem prescindir do mito, para justificar o homem são obrigados a reintroduzi-lo clandestinamente sempre que quiserem tratar da orientação do ser, da origem e do fim da existência. (GUSDORF, 1980, p. 272-273)

O mito é verdadeiro como referência a realidades psicológicas, a vivências humanas, a processos e formas que se refletem, carregados de símbolos, que começaram em tempos primordiais chegando até os dias atuais. Toda pessoa pode se dedicar ao trabalho de desvendá-los, retirar seus véus e procurar encontrar o sentido oculto e profundo da aparência dos relatos extraordinários, como o mito do labirinto de Creta.

O mito do labirinto além de representar uma verdade psicológica, também possui uma representação concreta, podemos dizer o mundo que nos rodeia, tudo aquilo em que estamos imersos, onde vivemos e crescemos, constitui um labirinto. Conforme nos ensina o poeta Fernando Guimarães, “compreendemos, então, que todos os lugares são um labirinto, não para encontrarmos uma saída, mas para nele nos encontrarmos”. (GUIMARÃES, 1988, p. 44)

O mito do labirinto permite várias interpretações, pois pode ser entendido como uma analogia e/ou metáfora em diversas situações e contextos. Araújo afirma que “o labirinto, como símbolo imanente do humano, afirma-se como um emblema significativo da formação do humano”. (ARAÚJO & ARAÚJO, 2010, p. 136). Portanto, penetrar no labirinto e enfrentar o minotauro é desafio que deve ser

enfrentado, apesar de todas as angústias e medos que esta trajetória representa, por aquele que deseja uma formação significativa. Nas palavras de Araújo:

o educando deve aprender a conviver como Minotauro (forças instintivas, vitais e inconscientes) que existem dentro dele, a fim de evitar cair na armadilha de reduzir a cinzas (leia-se ato de recalçamento com as consequências funestas que tal produz) o seu lado noturno, ou seja, a sua dimensão ctônica, mais arcaica que cada um de nós transporta (ARAÚJO & ARAÚJO, 2010, p. 136)

O minotauro representa o inconsciente, o instinto, o lado sombrio, que deve ser integrado à personalidade, sem ser ignorado ou recalçado, afinal não existe um ser humano inteiramente bom ou mau. Energias instintivas reconhecidas são fonte de criatividade e vitalidade.

Esta é uma das inúmeras possibilidades de interpretar a metáfora do labirinto. No centro está a saída e não fora, como em nossas vidas, muitas vezes procuramos saídas fora de nós, quando a resposta encontra-se no nosso interior. Uma interpretação não exclui a possibilidade de outras leituras do mito, cada ciclo de vida pode levar a interpretação do mesmo mito de um modo diferente. Esta é a riqueza do mito, afinal ele permite inúmeras interpretações não se prendendo apenas ao racional.

Com o vertiginoso crescimento científico em várias áreas do conhecimento, o ser humano pode perder-se no labirinto de suas construções conceituais. Todo o processo de criação conceitual reflete os valores, conhecimentos concernentes a um dado período da civilização e interesses relativo às diversas áreas de atuação do humano.

A compreensão da Educação Estética, neste estudo, tem como fio condutor a metáfora do Labirinto na busca dos mitos pessoais: Quirão, Hefesto e Atená, e dos mitos do percurso profissional, Sísifo, Atlas e Héstitia revelam uma compreensão das atribuições da Orientação Educacional tecidas no imaginário social.

2 DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UM TECER NO LABIRINTO DO IMAGINÁRIO SOCIAL

Este capítulo tem como finalidade compreender a dimensão da Educação Estética nos processos educativos e formativos. Para tal, é preciso compreender que estética é algo que não se deixa ver e se faz presente não apenas nas artes, mas também nas relações humanas e no espaço escolar. A sua presença manifesta-se na beleza, tanto do gosto como do desgosto, tanto no belo como na feiura, um misto de prazer e desprazer. Os eventos que provocam a epifania, o arrebatamento, uma fruição do gosto ou desgosto caracteriza-se como experiência estética, permeada de emoções e sentimentos advindos tanto pelos sentidos como pela razão, que carecem ser educadas. Nesse sentido, a estética tem uma base epistemológica de apropriar-se e produzir um conhecimento.

Larrosa esclarece que “os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é de um texto múltiplo e infinito”. (LARROSA, 2010, p. 146). As experiências subjetivas podem mobilizar, desorganizar e levar o sujeito a descobrir o significado de estar, pensar e sentir o labirinto, tanto os concretos quanto aqueles que permeiam o imaginário. Labirintos que se apresentam na natureza, na arquitetura e em nosso consciente e inconsciente. A pesquisa também pode ser uma metáfora de labirinto, os livros e os autores escolhidos são o fio de Ariadne que nos conduzem pelo labirinto. O labirinto conceitual pode ser entendido como uma trama tecida por cada autor. Pode-se tecer e destecer para formar uma nova trama, pois viver implica num ato de criar e recriar que se multiplicam e se entrelaçam até o epílogo de nossa existência.

2.1 Educação Estética: fios entrelaçados entre Estética e Experiência Estética

A Estética é um termo que começou a ser utilizado a partir de Alexander Gottlieb Baumgarten, filósofo alemão em sua obra *Aesthetica*, de 1750, para nomear uma disciplina que se ocupa com a arte e o belo. Essa designação tem a sua origem na palavra grega *aesthesis* que significa percepção, sensibilidade captada pelos cinco sentidos, atributos ligados ao corpo.

Na visão de Perissé a Estética está presente em nossa realidade cotidiana:

A Estética volta-se para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral. E o faz reflexivamente, filosoficamente, recolhendo e elaborando o que os sentidos (em particular a visão e a audição) nos transmitem de prazeroso. (PERISSE, 2009, p. 24)

Em Schiller (2002) a proposta da estética e da Educação Estética é sistematizada por meio de um conjunto de cartas, escrita ao príncipe de Augustenburg, após a Revolução Francesa (1789), quando se proclama liberdade, igualdade e fraternidade como princípios que deveriam nortear o novo sistema de governo para substituir o sistema monárquico. Entretanto, iniciam-se atos de barbaridades e perseguições do regime revolucionário a seus opositores, o que faz Schiller ponderar que não basta uma mudança política, nem de regime: monarquia para república. É necessário que as pessoas individualmente sejam transformadas e a Educação Estética é um caminho para esta transformação.

Schiller, ainda se depara com outro fato que deflagra sua preocupação em relação à estética e Educação estética, que é a valorização das ciências exatas. Assim, Schiller defende que só a estética poderia reconciliar a unidade do espírito e os sentidos, auxiliando a formação de seres humanos por uma Educação pelas artes. Medeiros (2006) destaca que, para Schiller, esta seria uma forma de escapar do caos, da inversão de valores e da loucura.

Segundo Schiller, a estética refere-se ao equilíbrio entre razão e sensível à percepção e das sensações humanas, em contraste, mas não antagônico, com a esfera do pensamento racional. Neste processo, a pessoa mobiliza seu corpo inteiro: razão e emoção, afetividade e cognição.

Há no ser humano dois impulsos, assim descritos por ele:

O primeiro destes impulsos, que *chamarei sensível*, parte da existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria (...) o segundo impulso que pode ser chamado de *impulso* formal, parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional. (SCHILLER, 2002, p. 63-64)

O impulso sensível está ligado ao corpo, se manifesta pelos sentidos e está ligado ao tempo cronológico. Refere-se à sensação, percepção inerente à condição humana, a dimensão do sensível. Todo ser humano é sensível, todos sentem raiva,

cheiro, tristeza, alegria, dor, ressentimento, frustração, inveja. Estas percepções, de um modo geral, estão ligadas ao instinto. No impulso formal encontra-se a razão, para que o instinto não domine o homem. O impulso formal representa a mente, o entendimento e os pensamentos, sendo a manifestação da racionalidade. Este jogo lúdico significa estar consciente no mundo para discernir e gerenciar igualmente os pólos sensível e formal. É preciso educar a razão e o sensível, como forma de desenvolver em nossa sociedade uma cultura mais sensível à beleza.

A concepção estética em Schiller propõe uma visão do ser humano que supera a dicotomia entre sensível e racionalidade, pois o homem possui várias dimensões. É um ser dotado de sensibilidade, de racionalidade, de ludicidade, emoções. Perissé entende que o homem em sua totalidade comporta várias dimensões, sendo todas relevantes

A nossa dimensão *homo aestheticus* é tão ou mais importante do que as que nos definem como seres racionais (*homo sapiens*), políticos e sociais (*homo politicus, homo socialis*), construtores (*homo faber*), livre (*homo volens*), comunicativos (*homo loquens*). (PERISSÉ, 2009, p. 90)

Vale destacar que não é possível pensar se antes não obtivermos informações captadas do meio exterior. Para que se pense em algo, é preciso ouvir, ver, cheirar, tocar ou em alguns casos sentir o seu paladar. A partir das percepções que chegam ao cérebro é que se pode processar as informações e formar um pensamento.

O homem guarda em si um resquício do seu estado primitivo, mesmo nas pessoas educadas às vezes é possível perceber traços desse lado sombrio de sua natureza. Duarte Junior diz que:

A atitude do homem frente ao mundo é básica e primordialmente emotiva, e os rudimentos dessa emoção são os mesmos encontrados no animal: o prazer e a dor (a vida e a morte). Através da significação que o homem procura, estas emoções básicas são refinadas na usina simbólica da valoração. Não procuramos conhecer o mundo apenas por prazer intelectual, como supunha Aristóteles, mas para transformá-lo em função de nossas carências. (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 29)

Em nosso corpo habita o sensível, que nos possibilita condição de vida e do conhecimento. O ser humano estético valoriza as emoções e os sentimentos, mas sem esquecer o racional. Em busca de um equilíbrio não se deve cair no erro de supervalorizar o emocional em detrimento do racional. Não é possível, nem

desejável, desprezar a razão, contudo a própria ciência já avançou o suficiente para reconhecer que apenas o conhecimento técnico-científico não é capaz de abarcar o ser humano em suas múltiplas dimensões.

A experiência estética é compreendida, neste estudo, como as sensações epifânicas que emergem de uma obra de arte, da relação entre os sujeitos, cultura e natureza, manifestando como: prazer, alegria, emoção, choro, nervosismo, irritação, nojo, medo, desprezo, gritaria. Essas sensações provocam o pensar, o questionar e levam a pessoa a reinventar a relação com a arte e com as pessoas.

Perissé (2009) atenta para a seguinte questão:

A experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam a nossa atenção. As sensibilidades voltadas para o concreto e o material sofrem com a presença das sensibilidades góticas transcendentais. E vice-versa. Observemos que Ortega usou o verbo “aprender”. A arte, contrariando ou afirmando nossas inclinações, gostemos ou não do que estamos vendo ou ouvindo, sempre nos ensina algo sobre a nossa humanidade. (PERISSÉ, 2009, p. 90)

Larrosa considera que:

poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa” em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” em inglês, “That what is happening to us”; em alemão, “Was mir passiert”. (LARROSA, 2002, p. 21)

O autor ainda aponta a necessidade de que se viva plenamente as experiências, de forma consciente e questionadora, usufruindo cada detalhe, cada aspecto significativo de uma situação para que desta surja o entendimento sobre alguns aspectos da própria pessoa. Complementando Larrosa declara que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

A experiência de que nos fala Larrosa só pode acontecer quando nos permitimos parar e refletir sobre o que nos acontece. O autor mostra que estão

presentes em nosso cotidiano dois tipos de tempos. Existe um tempo que pode ser medido pelo calendário, relógio, pelas estações do ano, porém há outro psicológico que pode apenas ser sentido. Sendo assim, o tempo objetivo pode ser mensurado e o tempo subjetivo é vivido de maneira única por cada sujeito. É preciso um tempo de recolhimento para elaborar e apreciar, saborear aquilo que acontece. O sabor pode ser doce, amargo ou agriçoce, contudo é imprescindível parar e aprender o significado daquilo que se sucede durante a vida.

Larrosa ainda esclarece que, para entender como vivenciamos a experiência na atualidade, seria necessário apreender a experiência antes do estabelecimento da sociedade burguesa, assim:

Para entender o que seja a experiência, é necessário remontar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa). Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2002, p.27)

A experiência estética se dá na relação com a experiência do sujeito com o outro e com o mundo, mediada por uma atitude que vai à contramão das relações utilitaristas com o mundo.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 24)

Para Larrosa, o sujeito da experiência, é antes de ativo ou passivo a uma experiência, aquele que “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (2002, p. 25). Além disso, tem como receptividade primeira uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, pressupondo assim uma abertura essencial àquilo que lhe passa.

A escola é um lugar de experiências positivas e/ou negativas que desempenharão papel decisivo na formação de seus estudantes. Pensar sobre

estas experiências possibilita um encontro com sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos aos seus projetos de vida.

Joseph Campbell nos leva a pensar com seriedade a importância das experiências, pois:

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano plenamente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntima, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. (CAMPBELL, 1990, p. 3)

Neste viés, educar os sentidos é aprender, é ensinar e entrar em contato com o imprevisível, com o incompreensível num primeiro momento, o arrebatamento e a possibilidade dessa compreensão em seguida, ou pelo menos parte dele. Aprender a ler esse arrebatamento, mesmo que dele não se goste, desenvolve a imaginação, a inteligência, a criatividade e a consciência crítica.

A Educação Estética consiste na arte de educar para perceber a presença do bem e do belo, além de propor o reconhecimento da percepção do belo nas atitudes humanas. Sob este prisma toda a dimensão humana deve ser valorizada, pois não existe uma dimensão que seja superior a outra, o que existe são situações, que determinam qual dimensão humana se destacará. O racional e o emocional estão imbricados. Duarte Junior afirma que:

Há sempre uma região que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem. E esta região é o *sentimento* humano... O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção. (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 16)

Nesta perspectiva, a Educação Estética é a forma pela qual o sujeito se coloca e se percebe no mundo, a criatividade e a sensibilidade não se restringem apenas ao espaço da arte, mas tem como referência todos os aspectos vivenciados pelo ser humano. A estética se torna então uma dimensão da existência, do agir humano.

No ensino, de forma disseminada, predomina a racionalidade ocidental, que torna os sujeitos-professores e sujeitos-alunos pessoas eminentemente voltadas ao saber teórico, livros didáticos, aulas padrão, conteúdos não renovados. Pensamos

uma concepção da estética como um modo de ser e estar no mundo, como construção da subjetividade de cada criatura humana. Sendo assim:

A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção. (MEIRA, 2003, p. 32)

É possível entender compreender a Educação Estética como a busca de uma obra que está sempre sendo revista, discutida e pode ser reinterpretada de acordo com o decorrer do tempo, já que o homem é um ser em permanente construção e passível reinterpretação de si e do mundo ao seu redor.

Em Leonel Ribeiro dos Santos (1996), no seu texto “Educação Estética, a Dimensão Esquecida”, nos deparamos com o alcance pedagógico da obra de Schiller, destacando que a dimensão da estética na educação encontra-se no próprio conteúdo da educação; no ambiente do processo educativo e formativo, na própria finalidade e o horizonte da educação; na Educação Estética realizada para a arte e pela arte.

Nesse sentido, uma proposta pedagógica que vise à Educação Estética deve contemplar em suas práticas curriculares a inserção das linguagens artísticas das artes plásticas, literatura, poesia, música, mitologia, folclore, pois: “a dimensão estética está inscrita no conjunto das potencialidades e faculdades humanas e é mesmo o agenciador do próprio desenvolvimento harmoniosos destas” (SANTOS, 1996, p. 215). Desta maneira, a educação necessitaria destacar o potencial intelectual e moral, os quais não poderiam ser desprezados em função de um racionalismo voltado apenas para a produtividade intelectual e mercadológica.

Em Schiller, ressalta Santos (1996), o ambiente educativo é um *lócus* de aprendizagem estética. A estética do ambiente no espaço escolar diz respeito à arquitetura, mobiliário e equipamentos, a qualidade estética passa também pelas relações interpessoais e pensar sobre o que nos ocorre é uma possibilidade de transformação política e cultural. Segundo Santos (1996), “ela só é possível no jogo livre da multiplicidade, na experiência orgânica da totalidade viva, e não de um qualquer todo uniforme e abstrato”. Sendo assim, a aprendizagem estética acontece diante da concretude das relações escolares, na vivência diária, e não de abstrações.

Santos (1996) destaca que a Educação Estética, em Schiller, é a própria finalidade e objetivo da educação, pois busca o equilíbrio entre cada uma das faculdades humanas, o que resultaria numa sociedade mais humanizada.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a Educação Estética não deve ser entendida como uma disciplina, pois a ética, estética, política, moral, poder, ideologia não são aprendidos apenas em uma disciplina. Aprende-se na escola na dialética entre conteúdo, professores e alunos. Assim, a arte deve ser um conteúdo a ser ministrado, contudo, para Schiller, a arte deve ultrapassar-se a si mesma e permear todo tecido social. Para ele as diferentes artes devem se combinar e se misturar. O autor diz que:

a música assumindo a forma serena de uma escultura antiga, as artes plásticas alcançando a intensa profundidade da música, a poesia prendendo energicamente como a música e ao mesmo tempo exibindo serena clareza da escultura. (SCHILLER, 2002, p. 80)

Assim, em Schiller a Educação Estética é a forma e espírito de toda educação. O autor faz uma analogia entre o trabalho do escultor com a matéria (forma), esta primeira, inerte, seria um meio para o artista realizar sua obra e o artista seria o pedagogo e o político que trabalha com o homem. O pedagogo artista é aquele para quem “educar é como criar uma obra de arte” (SCHILLER, 2002, p. 218) respeitando a liberdade e especificidade da matéria (ser humano). O artista político deve evidenciar o respeito para com os cidadãos, através de ações regidas por princípios éticos e estéticos.

Nesta mesma obra, o autor ainda resalta que uma sociedade mais elevada não depende apenas de transformações individuais, do nascimento de grandes gênios, mas sim de uma transformação de cunho político. Assim, apenas um estado estético poderia promover mudanças profundas e benéficas para a sociedade.

Schiller acredita que apenas a educação dos sentimentos, da natureza humana pode tornar o homem uma pessoa ética e estética. Os sentimentos podem ser educados, sendo a educação um caminho para dominar nossos instintos em prol de uma sociedade mais humana e solidária.

Apesar de não ter desenvolvido uma completa teoria educacional, Schiller através de suas cartas conseguiu tocar em questões pedagógicas importantíssimas que, lamentavelmente, a presença da estética que não se deixa ver, ainda não

foram feitas tentativas para serem compreendidas suas manifestações no interior da escola, como um caminho fértil para promover uma educação equilibrada, na qual os valores éticos e estéticos para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação não seriam esquecidos em função dos conhecimentos técnicos-científicos.

O alcance pedagógico da Educação Estética encontra-se na possibilidade de educar a capacidade sensível, de “reconhecer o poder da sensibilidade e da imaginação e o significado dos respectivos produtos”. Deste modo “abrir-se-ia assim o caminho à recuperação do valor estético e pedagógico da imagem, da metáfora, do símbolo” (SANTOS, 1996, p. 216). Assim, pensar sobre a estética da banalização das imagens propagadas pela mídia (televisão, cinema, internet), que se caracteriza pelo excesso de imagens desvinculadas de símbolos e significados não oportuniza a imaginação, mas pode levar à alienação do ser humano.

Encontramos em Adorno um diálogo com o pensamento de Schiller, no que se refere a estética da massificação da indústria cultural que influencia as relações humanas, permeadas de sentimentos conscientes e inconscientes. Adorno (2002) afirma que a indústria cultural leva o ser humano a uma semiformação. Esta semiformação constitui-se na racionalidade instrumental, que faz com que o homem se torne uma pessoa educada para ficar subordinado à semicultura de massa. Neste processo, a capacidade individual de refletir sobre a sua própria realidade é anulada.

Ainda Adorno explana que o indivíduo se emancipa, quando o conhecimento é fruto de uma reflexão, através de informações recebidas pela indústria cultural, ou seja, há uma interpretação, uma análise profunda da situação, para então tomar uma posição. Como assevera Adorno (1995):

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; [...], é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Destaca-se a preocupação com os aspectos emancipatórios da educação na teoria crítica de Adorno, que aborda determinados pontos, como por exemplo: a educação contra a barbárie, a educação para uma consciência verdadeira, a

educação para a sensibilidade, a formação contra a semiformação, o progresso tecnológico como desenvolvimento da humanidade, ou seja, sua dedicação e esforço intelectual para uma educação voltada para a emancipação do sujeito.

Adorno (2002) demonstra que, no plano econômico, procuram-se as novas possibilidades de valorização do capital, principalmente, nos países com maior desenvolvimento econômico. Existe um processo de concentração e sem ele, a indústria cultural, como instituição onipresente, não se viabilizaria. Sabe-se que as mercadorias culturais, que devem ser consumidas, podem estar livres do compromisso de serem vendidas. Assim, a indústria cultural desempenha um papel: o de relações públicas, que pode ser confirmada na publicidade desenvolvida no mundo todo.

Fica evidente que, para Adorno, o objetivo da indústria cultural é o aniquilamento da autonomia da pessoa. O homem é um ser racional, mesmo assim se torna vítima e se deixa corromper pela ideologia industrial. Para o autor, a emancipação do sujeito ocorre quando este consegue romper com os valores disseminados pela indústria cultura, que colabora para o enfraquecimento daquilo que há de mais sagrado e singular, no homem: a liberdade de pensar.

Entre outras situações pode-se destacar a comunicação de imagens por meio da internet, celular, *iPod*, *iPad*, *iPhone*, *tablet*, apenas para citar algumas entre tantas tecnologias disponíveis, a política neoliberal, a mudança de valores, a mudança do modelo familiar burguês (para outro ainda não definido), as reivindicações das minorias (negros, mulheres, gays). Tudo isto interfere em todas as dimensões de nossa vida e dos alunos, tanto que as pessoas passam a questionar sua identidade. Algo, que, antes, era dado como certo e indiscutível, passa por uma grande crise.

Como consequência, se o homem não conseguir discernir sobre o que está à sua volta, os acontecimentos, as relações conflitivas, o domínio das elites nos meios de comunicação, nos jornais, nas telenovelas, nas propagandas, nos esportes e através outros mecanismos, quando são usadas imagens fortes, poderá ser induzido a uma interpretação equivocada da realidade e, com isso, a capacidade de julgar e de condenar ficaria nula no homem, conduzindo-o a um julgamento precipitado, sem nenhuma reflexão crítica.

Santos-Neto (2009) destaca, com auxílio de Peter McLaren, cinco princípios básicos do neoliberalismo:

a naturalização do mercado: deixa de ser um construto histórico e ganha estatuto de realidade natural; seguindo vem a epistemologia da verdade única, o sujeito contemporâneo é dispensado de pensar por si, alguém pensa por nós a verdade de que o neoliberalismo é a verdade última, em terceiro lugar a homogeneização das consciências, onde as diferenças, singularidades, conflitos e contradições são abolidas (reforça a ideia anterior), a quarta é o ataque ao vínculos, esta dinâmica nega a disposição de construir juntos, da solidariedade, do encontro, do diálogo com o outro. O neoliberalismo estimula o individualismo e cria o hiperindividualismo e por último a fragmentação e formalização do conhecimento que determina a separação entre sujeito e objeto, ser e fazer, conhecer e ter, mundo externo e mundo interno, o eu e o outro, o que provoca a perda da realidade e de nós mesmos. (SANTOS-NETO, 2009, p.118)

Neste contexto, a fragmentação e desumanização ocorrem, principalmente, quando a pessoa:

se deixa enredar pelas dinâmicas expressas nos pressupostos anteriormente mencionados ele termina por renunciar à própria autoria, à capacidade de leitura crítica do mundo, à possibilidade de defender um projeto alternativo à visão dominante dentro da sociedade e à possibilidade de constituir-se como sujeito livre. Este é um processo de desumanização que se alastra e torna ainda mais cativo os seres humanos que vivem nesta sociedade. (SANTOS-NETO, 2009, p. 121)

Para Morin (2007) o ser humano é, “a um só tempo, biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico”. Todavia, como na escola os conhecimentos são propostos e trabalhados nas disciplinas de maneira fragmentada, torna-se difícil para os alunos perceberem as conexões entre o ser humano e “os componentes biológicos e físico-químicos do mundo em que vivemos” (MORAES, 2004, p. 01)

A respeito disso, Freire assegura que:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre sua intencionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com a sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1993, p.61)

Prosseguindo nessa reflexão, Freire (2001) destaca a necessidade de a escola promover um olhar crítico sobre o mundo que rodeia a pessoa, para que se possa refletir sobre ele e constituir uma atitude ativa perante as situações.

O que importa fundamentalmente à educação [...] é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções,

das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar esse mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que 'ad- mirem', criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo (FREIRE, 2001, p. 83).

Em consonância, Freire (2007) desenvolve a ideia da percepção da presença estética nos gestos, ações que são constituintes de atitudes das pessoas que se manifestam no cotidiano, que provocam encanto ou desencanto. Desse modo, a estética não se restringe apenas às manifestações sensoriais diante de obras de arte, tais como: música, pintura, escultura, teatro, cinema, concerto de músicas clássicas.

Ainda Freire (2007) aborda o papel do educador, defendendo que os aspectos individuais sejam respeitados, a fim de construir um senso estético e ético no sujeito

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2007, p. 59-60).

Como já foi dito anteriormente, é fundamental a percepção do impacto da presença estética nos gestos e nas atitudes das pessoas, manifestadas no cotidiano. Sobre este aspecto Freire e Shor afirmam que:

O ato de conhecer, de criar e recriar objetos faz da educação uma arte. A educação é simultaneamente uma certa teoria de conhecimento entrando na prática, um ato político, ético e estético. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses, participam da natureza estética do ato do conhecimento, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino (FREIRE & SHOR, 1986, p.145).

Assim, constata-se a presença da estética nos procedimentos pedagógicos, constata-se a presença da estética nos gestos, na voz do professor, no ambiente escolar. O aluno não aprende apenas o conteúdo prescrito nos currículos escolares. Ele aprende conteúdos que emergem de sua relação com os professores, equipe pedagógica, diretores, vigias, merendeiras, secretárias das escolas. Ele aprende

com os gritos ou com o diálogo na relação, com qualquer que seja o profissional da escola. No trecho abaixo, Freire destaca a estética do ambiente escolar.

Atenção para os mínimos pormenores do espaço escolar, a higiene, a decoração das paredes, a limpeza das carteiras, o arranjo da mesa da professora, os materiais didáticos, a consulta a livros, revistas, jornais, dicionários, enciclopédias e, a pouco e pouco o uso de projetores, vídeos, faz, computador (FREIRE, 2001, p. 78)

Convém salientar que Freire não despreza o conteúdo formal. Uma vez que sem a apropriação do conhecimento historicamente produzido não há qualquer possibilidade de o sujeito participar das discussões que envolvem tomadas de decisões que influenciarão o exercício do direito à dignidade humana. O papel do professor neste processo é sempre relevante. Freire lembra que não se pode menosprezar o currículo, pois: “O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético.” (FREIRE, 2007, p. 95). O autor chama atenção para o aprendizado que ocorre além dos diversos materiais didáticos. O conhecimento não é apenas algo serve ao desenvolvimento tecnológico da sociedade. Não é apenas conhecer para produzir. Nesta perspectiva:

Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá "vida" ao objeto, chama-o para a "vida", e até mesmo lhe confere uma nova "vida". Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos (FREIRE & SHOR, 1986, p. 145).

Assim podemos constatar em Freire a importância do ser humano em sua integralidade, valorizando todas as dimensões envolvidas na formação do ser humano. Para ele ensinar exige ética ao lado da estética, ou seja, “decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2007, p. 32).

Decência (ética) e boniteza (estética) são conceitos que para Freire não se separam, não existe boniteza onde não há decência. A beleza encontra-se num ambiente educativo bem cuidado, mas também em valores como esperança, alegria, fé, solidariedade, existe beleza nas relações democráticas, no respeito pela pessoa humana, no valor a vida. Em Freire, ser ético é estar ao lado da vida e a vida é bela quando os valores humanos são respeitados, numa sociedade que busca aliar o progresso econômico com a dignidade seus cidadãos.

Freire reafirma a necessidade do respeito às pessoas, à nossa sociedade, à coisa pública, aos professores e aos alunos. É neste sentido que o autor aponta que o ético está intrinsecamente ligado ao estético. Segundo ele, não podemos falar aos educando "da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malado sala adentro e corta seus corpos pouco abrigados" (FREIRE, 2000, p.34).

Freire foi um defensor de uma pedagogia que valorizasse mente e corpo, de uma educação que privilegiasse a inteireza do ser humano. Afinal, segundo o mestre

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1993, p. 10).

A formação integral do cidadão, que atento à presença da estética promove crescimento pessoal com a ampliação dos referenciais e visão do mundo, torna-o mais preparado para lidar com as emoções e as razões destas emoções. Isso só ocorre de fato quando há a compreensão do universo que envolve o aluno, do aluno em si e, por que não, um professor que visualiza e percebe sua própria realidade.

A respeito deste universo presente, tanto na vida do professor, quando do aluno, Perissé esclarece que:

A Estética volta-se para a realidade como um todo, atenta ao belo ou ao que de algum modo manifesta beleza, harmonia, impacto ou grandeza: obras de arte, elementos da natureza, o corpo humano, objetos em geral. E o faz reflexivamente, filosoficamente, recolhendo e elaborando o que os sentidos (em particular a visão e a audição) nos transmitem de prazeroso. (PERISSÉ, 2009, p. 24)

Partindo destas considerações, é possível compreender que a estética é parte integrante da rotina em sala de aula, acrescentando inclusive a vestimenta do professor, que também é levada em conta pelos alunos e demonstra uma estética, um detalhe que pode parecer insignificante diante dos grandes problemas estruturais enfrentados pelos professores, mas que diante dos alunos pode fazer uma diferença positiva ou negativa.

Schiller, Adorno e Freire estão consoantes com a importância da reflexão sobre a dimensão da Educação Estética nos processos formativos quando os autores almejam o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, como um desafio para alcançar outras esferas humanas não impetradas pelo ensino vigente. Fazer, desenhar o seu próprio percurso, sua própria história, como diz Paulo Freire, olhar o chão e ver uma lousa, imaginar, criar e recriar. Nesse sentido, O sujeito estético é aquele capaz de superar a contingência de nossa natureza humana, criando uma segunda natureza: a cultural.

Desta forma, compreender a cultura fabricada pelo homem, que separa emoção de razão, é fundamental para propor uma formação que promova o desenvolvimento integral do ser humano, na qual as emoções e razões sejam valorizadas, como objeto material de discussão e canalizada para atos criativos positivos, como possibilidades de emancipação da estética da indústria cultural e da Educação Bancária. Nesse sentido, a estética tem uma base epistemológica a partir da busca dos sentidos e dos significados das experiências sobre si mesmo e do mundo que está inserido.

2.2 A estética do tecido cultural do imaginário: conhecimento, arte e sensibilidade

Há compreensão estética da cultura do imaginário presente no contexto da escola e da educação, presente nas crenças, visão de mundo da sociedade contemporânea. Segundo os autores Araújo e Araújo (2009) é preciso o cultivo da imaginação na escola e na educação, uma vez que não se sustenta mais a discussão conflituosa entre imaginação e razão, diante da impotência da escola para os desafios da contemporaneidade. Os autores ainda defendem que na cultura escolar predomina o objetivo da modernidade que separa o que é por princípio inseparável: razão e imaginação. Desta maneira, é possível nos remeter a sociedade do consumo em Adorno, já que os autores confirmam que vivemos hoje numa civilização de consumo de imagens do que uma civilização de imagens, na qual se perdeu o sentido pedagógico. Eles ainda alertam que a única saída para a crise será o equilíbrio entre razão e imaginação.

Os autores ainda esclarecem que a cultura do imaginário na educação significa um espaço para o sonho na cultura da racionalização escolar, cujo objetivo

da humanização fica comprometido, pois fica reduzida à capacidade de raciocinar. Convém salientar que os conceitos de imagem, imagética, imaginal e imaginação se imbricam, às vezes se entrelaçam para compor o imaginário. Não é concebível imaginário sem imaginação e imagens. Na visão de Wunenburger e Araújo:

Por definição, toda imagem visual (uma reprodução ou um símbolo materializado) ou lingüística (uma narrativa mítica) é a representação de um referente num modo sensível, quer seja espacial, no caso da imagem material, quer seja narrativo com o seu acompanhamento retórico, emocional e onírico, para a imagem verbalizada. Toda imagem é a imagem de qualquer coisa ou de alguém e existe apenas em que tanto é semelhante como diferente do seu original (WUNENBURGER & ARAÚJO, 2006, p. 19)

Ainda de Wunenburger e Araujo (2006) extraímos a distinção entre imagética e imaginal

a imagética poderia designar o conjunto das imagens mentais e materiais que se apresentam desde logo como reproduções do real, apesar das distâncias e das variações involuntárias ou voluntárias em relação ao referente. Podemos incluir nesta categoria as imagens fotográficas, cinematográficas, televisivas, o desenho publicitário, a pintura descritiva, as imagens mnésicas, etc., quando se apresentam como “coisas” representadas. A imagem duplica assim o mundo a fim de memorizá-lo, delocá-lo ou estetizá-lo. [...] o imaginal (do latim *mundus imaginalis* e não *imaginarius*), remeteria antes para representação metafórica a que poderíamos chamar sobre-reais, uma vez que estas tem a capacidade de serem autônomas como objectos, colocando-nos simultaneamente na presença de formas sem equivalentes ou modelos nas experiências. Estas imagens visuais, *schèmes*, formas geométricas (triângulo, cruz), imagens arquetípicas ou primordiais (andrógino), parábolas e mitos, proporcionam um conteúdo sensível aos pensamentos, impõem-nos como rostos, falamos como mensagens. (WUNENBURGER & ARAÚJO, 2006, p. 23-24).

Podemos entender que imagética está diretamente relacionada com a reprodução do real, ou seja, imagens da televisão, cinema, lembrança mental que temos dos objetos mesmo que não estejam diante de nossos olhos, a imagética duplica o mundo, ou seja, tenho em minha mente imagens do mundo que vejo. O imaginal nos remete a metáfora, aos mitos.

A cruz, por exemplo, pode trazer a imagem de Cristo, de morte ou de perigo entre outras possibilidades. O imaginal está carregado de elementos sensíveis.

Conforme os mesmo autores “o imaginário é inseparável de obras psíquicas ou materializadas, que servem para que cada consciência construa o sentido de sua vida, das suas acções e de suas experiências de pensamento”. (WUNENBURGER & ARAÚJO, 2006, p. 15).

O imaginário permeia, perpassa, envolve todas as áreas humanas, estamos imersos num imaginário social, quer tenhamos ou não consciência. Por detrás de decisões racionais encontra-se o imaginário:

que permite que nos posicionemos frente às mais diversas situações, pois: um conjunto de imagens que nos autoriza a pensar aquilo que pensamos, assim como nos impulsiona, por meio da imaginação criadora, a novos voos, a possibilidade de futuro. (PERES & KUREK, 2009, p. 14)

Tanto os projetos individuais, como os projetos coletivos não escapam deste fenômeno, pois, para se concretizar um projeto, este precisa ser imaginado. Primeiro ele existe em nosso imaginário, que sofre a influência do imaginário nas etapas do fazer acontecer o projeto: elaboração, execução e avaliação.

Nas palavras de Pesavento:

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o 'verdadeiro' e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer. Não será este o verdadeiro caminho da História? Desvendar um enredo, desmontar uma intriga, revelar o oculto, buscar a intenção? (PESAVENTO, 1995, p. 24)

O imaginário também é uma forma de resposta aos conflitos, dúvidas e violência existente num determinado grupo. O filósofo polonês Baczko esclarece:

O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida coletiva. As referências simbólicas não se limitam a indicar os indivíduos que pertencem à mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações com ela, com as divisões internas e as instituições sociais, etc. [...] O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objeto dos conflitos sociais. (BACZKO, 1985, p. 310).

Sobre imaginação em Bachelard, o autor Simões, compreende o seguinte:

Bachelard mostra a existência da imaginação material, ao lado da imaginação formal, baseada na visão. A imaginação material resulta de nossa inserção enquanto corpo no corpo do mundo e alimenta um imaginário que transparece sobretudo nos devaneios, na arte, na filosofia. (SIMÕES, 1999, p. 90)

Ainda sobre a imaginação em Bachelard:

A imaginação material vincula-se aos quatro elementos da física pré-socrática: o fogo, o ar, a terra e a água, fontes inesgotáveis para os devaneios criadores, essências materiais recorrentes, substâncias elementares que alimentam a criatividade interminável da arte. (SIMÕES, 1999, p. 95)

Pierre Quillet, em seu livro **Introdução ao pensamento de Bachelard**, no qual traz as principais ideias filosóficas de Bachelard, esclarece que “a imaginação bachelardina não é outra coisa se senão essa presença material imediata da coisa conhecida pelo corpo” (QUILLET, 1977, p. 79).

A imaginação é a possibilidade, a capacidade que a mente humana possui em produzir imagens de objetos ausentes, imaginar situações, acontecimentos que nunca viveu, elaborar projetos. A imaginação pode se constituir da lembrança de imagens, como pode ser criadora, no caso das imagens criadas livremente em nossa mente, ou seja, a fonte de algo novo. Normalmente, associamos a imaginação com o mundo das artes. No entanto, de forma menos visível ela está presente em nosso cotidiano.

Assim podemos afirmar que o imaginário social, não surge fora da vida cotidiana, de uma força exterior. A própria prática social vai estabelecendo sentidos, num processo dinâmico que contribui para dar significado às diferentes representações produzidas pela sociedade, por meio de seus símbolos, ou seja:

uma realidade tão presente quanto aquilo a que poderíamos chamar de vida concreta, uma dimensão tão significativa das sociedades humanas como aquilo que corriqueiramente é encarado como realidade efetiva (...) sistema ou universo complexo e interativo que abrange a produção e circulação de imagens visuais, mentais, verbais, incorporando sistemas simbólicos diversificados e atuando na construção de representações diversas (BARROS, 2004, p. 92-94).

Um exemplo interessante do imaginário social ocorreu recentemente em 2012, o esperado fim do mundo tão noticiado pela mídia, como podemos perceber pelo trecho abaixo da reportagem publicada pela revista *Veja* virtual:

Os profetas do apocalipse maia se baseiam em inscrições realizadas em pedaços de pedra com mais de mil anos, descobertas no século 20 e mal interpretadas desde então. Essas inscrições representariam o calendário usado pelo povo maia, que duraria exatos 5.125 anos e teria fim precisamente no próximo dia 21. Daí para concluir que eles previram o fim do mundo foi um pulo. Um dos primeiros a destacar essa data foi o escritor americano — e teórico da Nova Era — José Argüelles. No livro *O Fator Maia*, escrito há 25 anos, ele misturou misticismo, astrologia e arqueologia para dizer que os maias previram que 2012 marcaria uma nova era de paz e harmonia na Terra. A ideia foi ganhando adeptos — principalmente dentro

das fileiras do misticismo e da ufologia — e se transformando até que 2012 passasse a representar o fim da espécie humana. Com a proximidade da data, o apocalipse maia virou um fenômeno pop. Foi tema de filmes, revistas, livros, palestras. Segundo uma pesquisa da Ipsos Global Public Affairs, pelo menos 10% das pessoas ao redor do mundo sentem algum tipo de medo ou ansiedade em relação à data. (ROSA, 2012)

O que chama atenção é o expressivo número de pessoas que sentem medo ou ansiedade, o significa que milhões de pessoas acreditam na possibilidade do fim do mundo. Transpondo este evento a uma situação cotidiana, no dia 21 de dezembro, estava presidindo o Conselho de Classe Deliberativo. Num pequeno intervalo entre a análise de um aluno e outro, pensei em relaxar o ambiente falando em tom de brincadeira: “não costumo acreditar nestas previsões de fim de mundo, mas hoje, seria um final significativo para nós, na escola, durante o conselho”. Fiquei surpresa quando nenhum dos professores presentes esboçou sequer um sorriso. A minha impressão foi que naquele momento eles ficaram com receio, houve apenas silêncio. Creio que esta experiência é valiosa para demonstrar a força que o imaginário exerce sobre nossas ações e emoções.

Diferentes conceituações sobre o imaginário se complementam, então podemos afirmar com Araújo e Araújo que:

O conceito do imaginário é interdisciplinar (filosofia, teologia, psicologia, sociologia, etnografia, teorias estéticas, literárias, lingüísticas etc.). Ele é alimentado por uma torrente de imagens mentais, de imagens literalizadas ou estereotipadas, isto, é aquelas que reproduzem as qualidades sensíveis de dado objeto (forma, cores etc.) (ARAÚJO & ARAÚJO, 2009, p. 13)

Deste modo, entende-se que o imaginário está presente e perpassa todas as ações humanas seja de modo consciente ou inconsciente. Há um ponto de encontro entre os conceitos de imaginário, mitos, estética e arte. Afinal todos permeiam as sensações humanas, o sensível, a dimensão afetiva, razão. Enfim, os estudos do imaginário articulam conhecimento, arte e sensibilidade.

Em consonância com o imaginário e seu propósito de não valorização da razão sobre o sensível e o cultivo da sensibilidade, deparamos-nos com a articulação do conceito de estética e Educação Estética em Schiller. Para o autor, o ser humano se mostra como impulsos próprios e inconciliáveis. A pessoa não pode ser pura sensibilidade, nem razão pura. Desse modo, não há hegemonia de um impulso e de outro, o equilíbrio desses impulsos, há um terceiro impulso que é o

impulso lúdico, que se apresenta como um jogo. As duas forças têm no equilíbrio, neste jogo lúdico, a Beleza exerce o papel de mediação, que é a estética.

Em Schiller (2002) a beleza é comum aos dois impulsos razão e sensível, ou seja, a Beleza é o que desencadeia “o jogo”. Ela se encontra no meio, entre as normas (razão) e os desejos e sentimentos humanos (sensível). É possível dizer que o impulso sensível precede o racional na atuação, bem como, que a sensação precede a consciência. Esta triangulação razão, sensível e estética cria um jogo de equilíbrio. Nas palavras de Schiller: “O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra; e somente é homem pleno quando joga.” (SCHILLER, 2002, p. 80)

Educação Estética não é, portanto, satisfação caprichosa do gosto, busca do que me agrada pura e simplesmente. É compreensão e relativização até mesmo dos motivos que me levam a gostar ou não de determinado autor, do trabalho de determinado artista. “Compreender e saber o porquê dos desgostos é um modo concreto de definir em sentido inverso meus critérios de escolha.” (PERISSÉ, 2009, p. 47). Em consonância, para Duarte Junior:

A existência humana, fragmentada pela civilização racionalista, também o foi, conseqüentemente, dentro das escolas. Ali importa mais que se adquiram determinadas habilidades, para exercê-las posteriormente na produção industrial. Importa mais que se veja o mundo como um jogo de leis estritamente científicas e lógicas. Como um campo de atuação sem fronteira para o poderio tecnológico. Em detrimento de um autoconhecimento, que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 71)

Na contemporaneidade, a razão continua a ocupar o lugar de “rainha” e a emoção da “louca” da casa. Portanto, pensando num sujeito estético é necessário enxergá-lo como um ser em busca do equilíbrio entre emoção e razão e se como diria Larrosa (2002, p. 50) “caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas levar a passear o olhar. E o olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo”, e acreditamos que o Orientador Educacional deve ser capaz de passear e pousar o olhar, interpretando e atuando diante do cenário que tem diante dos seus olhos.

A sensibilidade é uma preocupação no parecer CNE Nº 16/99 – CEB – aprovado em 5.10.99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no qual o interessado é o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, vem reforçar a importância da

estética enquanto sensibilidade humana positiva nos espaços escolares. Mesmo longa citação é altamente esclarecedora do desejo de uma educação mais de acordo com a sociedade atual:

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas. A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais. (Parecer Nº 16/99 – CEB p. 581)

Constata-se no exposto no documento o desejo e a preocupação com ações educativas que permitam ultrapassar o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos e que além de tecnicamente competentes tem um olhar sensível para o ser humano em sua diversidade. Para isso que aconteça carecemos de docentes que desejem como Freire:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou corar que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2007, p.134)

Falar em estética da sensibilidade nos remete a Paulo Freire, pois, para a formação de profissionais é necessário docentes com uma prática educativa autêntica, ética e estética. Nas palavras de Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2007, p. 24)

Conhecimento, arte, sensibilidade, no sociólogo brasileiro Herbert José de Souza, frases significativas de artigo “O poder transformador da cultura”:

Mudar no imaginário, na fantasia, na criação. Mudar no faz-de-conta, no palco, na loucura. [...] Transformar na fantasia é o primeiro passo para mudar na realidade [...] A cultura está entre nós, sempre. É no campo da consciência que o mundo se faz ou se desfaz, é nesse universo da imagem, do som, da ação da idéia. Tudo se resolve na criação. É na invenção que o tempo volta atrás e o atrás vai para frente. [...] E gente é, antes de tudo, cultura. Caldo de gente é cultura. [...] Buscar o que é grande em cada um, buscar a possibilidade de fazer da felicidade o pão nosso de cada dia. [...] A arte sabe e quer fazer mais, muito mais. A arte tem o poder de transformar, nem que seja primeiro na ficção, na imaginação. (SOUZA, 1994, p. 16-18)

Estes fragmentos ajudam a refletir sobre a importância da arte, da cultura na formação humana. A Arte, a Educação Estética, não é a solução mágica de todos os problemas estruturais presente nas questões educacionais brasileira, mas a arte amplia o horizonte, é a possibilidade de articular razão e sensível, razão e imaginação, motores da sensibilidade.

2.2.1 A estética do cinema: a importância da arte na compreensão dos processos formativos

O cinema, tanto quanto a literatura, tanto qualquer outra arte, será oportunidade para problematizarmos a realidade e descobriremos caminhos de humanização (PERISSÉ, 2009, p. 71)

A arte do atendimento no espaço da Orientação Educacional é um ato impregnado de estética do imaginário. Os protagonistas orientadores educacionais, alunos, professores, família ressignificam, mutuamente, suas experiências de vida. A pessoa, quando cria novos sentidos para a sua existência, muda o seu olhar sobre o mundo.

Neste estudo, compreende-se que é nesse processo de pensar sobre o que nos ocorre a humanização quando são oferecidas as condições de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos do modelo da Educação Bancária, na visão de Freire, e da estética da massificação da indústria cultural, em Adorno, que torna os sujeitos apenas consumidores de produtos e ideias. Um fenômeno que

Adorno nomeia- como processo de semi-formação. Schiller restabelece a relação do sensível e da razão. A estética relaciona-se com a dimensão do sensível e da razão, em Schiller, afinal são dimensões humanas que fazem parte de nossa natureza. O sensível é inerente a natureza humana, mas também sofre influência da cultura, pois o gosto e o desgosto, os conceitos de bonito e feio são construções culturais. O encontro com os autores sobre o sentido do imaginário educacional em Wunnenburguer e Araújo (2006) e a mitohermenêutica, em Ferreira-Santos.

A arte sempre nos ensina alguma coisa sobre nós mesmos. Quando não gostamos de uma obra de um filme, por exemplo, é esclarecedor perguntarmos o porquê não gostamos e, provavelmente, a resposta colaborará para nosso autoconhecimento. O sentimento, a emoção, o sensível, o racional-lo dizem respeito a sensibilidade do humano. Neste sentido, pretende-se refletir sobre os processos formativos, os desafios e possibilidades da formação estética para a construção da identidade da formação profissional. Acreditando que o enfoque na dimensão estética supera a limitação do conceito existente na esfera dos cursos destinados à formação docente.

Trevisan (1990) afirma que a obra de arte é um objeto de prazer, que pretende provocar determinada experiência estética, que consiste numa espécie de vivência sensorial-perceptivo-intelectual, na qual estão engajadas, especialmente, a memória e a imaginação.

De uma maneira geral, aprende-se a considerar arte apenas aquelas obras produzidas por grandes artistas, cujos nomes constam nos livros, nas grandes galerias e museus. Entretanto é necessário considerar que a arte se faz presente nas obras anônimas, nas vitrines das lojas, feiras de artesanato, cinemas, teatros populares, em edifícios, casas, jardins, cemitérios onde os túmulos são ornados com esculturas, nos muros grafitados, em algumas repartições públicas. É possível passar por elas todos os dias, sem vê-las, afinal olha-se sem enxergar, e para ver, perceber estas obras é necessário um olhar atento, uma intenção, um “despreconceito”.

Somente por meio deste contato mestiço e contínuo, a arte poderá favorecer uma ampliação de horizontes e desenvolver nossa sensibilidade não apenas para arte, mas para o mundo e seus habitantes multifacetados. Resulta daí a extrema importância da Educação Estética para o professor, que lida diariamente com o humano. Um profissional que vive e respira relações.

A relação da arte com o homem sofre alterações de acordo com os acontecimentos históricos. O homem é um ser situado, localizado geograficamente e socialmente. O entendimento e apreciação da arte diferem dependendo da classe social a qual pertence o sujeito.

A arte no filme **Como Estrelas na Terra – Toda criança é Especial** é um filme indiano lançado em 2007 sob a direção de Aamir Khan. O filme narra a história de Ishaan Awasthi, um garotinho de nove anos de idade cheio de imaginação, mas que ninguém parece compreender seus sonhos. Ele gosta de cores, peixes de aquário, cães e pipas, coisas que não são importantes e valorizadas pelos adultos, mais preocupados com trabalho e sucesso.

Os pais, preocupados, acham que ele é indisciplinado e o transferem de escola. A família por sugestão de um amigo envia Ishaan para um colégio de sistema interno, cuja missão era “domar cavalos selvagens”. Essa escola, na visão da família, era ideal para Ishaan se transformar no aluno de sucesso. A palmatória é um recurso utilizado para corrigir os erros cognitivos e de comportamento dos alunos.

Num primeiro momento, o garoto sofre com o trauma da separação e com os castigos aplicados a ele. Até que conhece seu novo professor de artes, Ram Shankar Nikumbh, um homem que traz alegria e otimismo a todas as crianças, menos para Ishaan. Nikumbh fará de tudo para descobrir os motivos da infelicidade do menino e assim abrir caminhos para que ele realize seus sonhos.

O filme mostra outras imagens da Índia, escapando da miséria, do rio do Ganges, os templos dos ratos, dos macacos, o caos do trânsito, que outros filmes exploram, que formam uma ideia da identidade única da Índia.

No filme, **Como estrelas na Terra**, percebemos o sofrimento de Ishaan, na sociedade indiana, na perspectiva da classe média, motivada pela competição, na qual o sucesso é imperativo. Exige-se dos filhos disciplina, concentração, em qualquer atividade, seja no sistema escolar ou no jogo de tênis, pois o fracasso é motivo de vergonha. Se os filhos não correspondem ao ideal imaginado cabe à família a responsabilidade do fracasso.

O que poderia parecer um detalhe trivial no cotidiano das famílias faz com que pais e mães sejam acusados de irresponsabilidade e incapacidade na educação dos filhos, que reverbera no valor menor como cidadão indiano. Há uma cobrança

social que se materializa na atitude do pai, como o controlador, e na figura da mãe, a apaziguadora.

A família de Ishaan é uma vítima, entre milhares no mundo, da submissão aos valores do capitalismo. Ishaan, uma criança com dislexia, que não se adequa ao esperado para sua idade, tem sua situação agravada, pois a dislexia não é percebida, nem pela família, nem pela escola, expressava-se por meio de imagens e era possuidor de um talento excepcional para pinturas. O talento artístico era considerado um valor menor. Para seu pai, ninguém vive de arte.

Ishaan não poderia atender as habilidades requeridas para saber escrever e ler os grafemas, requisitos básicos. As letras dançavam, embaralhavam-se e isso o fez desenvolver uma conexão com o mundo por meio da imaginação criativa. Todos os objetos e seres vivos eram transformados em personagens em uma história representados não pela escrita, mas pelas imagens.

Percebe-se no filme uma crítica à existência de uma sociedade nutrida pelo favorecimento a situações de barbárie, nas quais as pessoas reproduzem situações de opressão, principalmente, através dos meios de comunicação: a indústria cultural.

A luz de esperança vem com a chegada do professor de Artes. A dimensão do lúdico em sua didática de sala de aula envolve todos os alunos, com exceção de Ishaan. Professor de Arte, Kikumbh, não utiliza o caminho mais fácil de acusar Ishaan pelo seu fracasso. Ele investiga as razões do olhar de desespero por não conseguir corresponder às expectativas da família e escola.

Quando descobre a dislexia e o talento de Ishaan para a pintura propõe ao diretor da escola uma nova forma de ajudá-lo a superar o problema de dislexia. O diretor da escola aceita com relutância, pois há o medo de o professor causar danos à imagem da escola. Foi o trabalho do professor de Artes, uma jornada heróica que restabeleceu a confiança de Ishaan em si mesmo, do grupo de alunos, quando fez um belo trabalho artístico, em uma cena fora da sala de aula, na qual os alunos deveriam criar com os materiais que encontrassem um objeto de arte.

A dislexia é uma metáfora que pode ser utilizada, para sustentar a compreensão do processo que vem, historicamente e sistematicamente, causando o embrutecimento da sensibilidade humana. A leitura de mundo do homem é tal como a da dislexia, as letras dançam e não conseguem mais ser capazes de gestos simples de solidariedade, cenas que também servem de metáforas nas imagens que vêm do professor de arte: ajudar a trocar um bebê, dentro do ônibus; devolver a fruta

que caiu da banca; pagar o lanche para uma criança, que trabalha na lanchonete; ir até a casa da família de Ishaan. São imagens da prática ética que parece ter se tornado um *clichê*.

A presença do respeito e amorosidade, com as diferenças, tecem o cotidiano da Escola Tulipa, onde trabalha o professor de arte, para crianças com síndrome de down, autismo, e outras necessidades especiais, que inviabilizam a sua participação na escola considerada normal.

A arte é o fio condutor do projeto pedagógico da escola: aulas ao ar livre, aprendizagem de diferentes formas de arte, as disciplinas podem se expressar pelas artes, o cuidar da horta, o ensaio para encenar uma peça teatral para a família das crianças.

A alegria das famílias ao assistir o desempenho de seus filhos é imensa. É provável que a existência dessa prática pedagógica só seja possível porque não se espera muito delas, porque um professor da outra escola, onde Ishaan estuda, diz ao professor de arte, que sua ludicidade é muito bonita, mas ali não é a Escola Tulipa. As limitações humanas, sejam físicas ou mentais, não são sinônimas de inferioridade ou superioridade, o ser humano precisa ser cuidado para se desenvolver dentro de seu próprio ritmo, seja rápido ou lento.

A cena do diálogo ou monólogo entre o professor e o pai de Ashaan, sobre as concepções de Nikumbh, sobre a rigidez como significado do cuidar, expressando o valor da amorosidade presente no cuidar. Essa ambiguidade de sentimentos acarretados pela rigidez e pela amorosidade fundamenta as relações entre professores, diretor, família e alunos.

Pode-se dizer que há equívoco conceitual entre rigidez e amorosidade, que causa uma tensão permanente, nas relações sociais, possivelmente, por conta da perspectiva de senso-comum do termo rígido, significa esvaziar o ser humano de sua humanidade e expressar-se emocionalmente pela raiva. A amorosidade, por sua vez, é compreendida como *laissez-faire*, expressa pela permissividade. As duas concepções não fundamentam uma educação para a responsabilidade.

As cenas finais do filme referem-se a um concurso de arte, no qual estão presentes o diretor, os professores e os alunos, na manhã de um domingo. Ishaan vence o concurso com a imagem da cena da aula em que ele se reconhece como sujeito, tem o reconhecimento de sua classe. Foi um “momento charneira” de aprender a valorizar a sua identidade singular. Com isso, podemos dizer que um

professor pode fazer a diferença na vida do aluno, para o bem ou para o mal, pode romper e superar uma prática pedagógica fundamentada na Educação bancária.

Ao refletir sobre processos formativos e a presença da estética na construção da identidade docente, fica explícito durante todo o drama que o professor de arte, Kikumbh, é um docente que considera que a dimensão da Educação Estética faz parte de sua identidade docente. No entanto, ele representa uma minoria de docentes, não apenas na Índia, mas também no Brasil. A realidade contida no filme transcende a localização geográfica.

A dimensão simbólica é inerente à condição humana, pois não vivemos somente o lado prático e racional, mas também o poético, mágico, mítico, místico, e nesta esfera a estética e o imaginário social, que expressam a densidade e a força dos símbolos.

A escola ainda permanece presa aos cânones do racionalismo e do tecnicismo, que resulta numa desvalorização dos sentimentos, como se fosse impossível a integração entre conhecimento científico e emoção. É fundamental que a escola seja um espaço que passe a acolher os alunos em suas manifestações afetivas, pois de “fato, as pessoas não pertencem unicamente ao mundo material, senão, também, ao mundo imaterial, da criação e da imaginação simbólica” conforme afirma Ormezza (2009, p. 150).

Não apenas os professores tem se mantido afastados da dimensão afetiva e simbólica de seus alunos, como também a Orientação Educacional tem permanecido distante de conteúdos que contribuem para a compreensão da complexidade que envolve a prática de suas atribuições.

Com respaldo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na afirmação:

A pedagogia, como as demais “artes”, situa-se no domínio da estética e se exerce deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. (BRASIL, 2000, p.67).

Sensibilidade e arte são irmãs que caminham juntas. A arte é relegada, muitas vezes, em nome de uma educação prática, pronta para aplicar imediatamente, na formação docente e de alunos. Aposta-se na arte de ensinar, aprender e formar, como possibilidade de perceber o diálogo necessário dos processos e relações pedagógicas, como condição do desenvolvimento da

autonomia e da emancipação. Estes são princípios que permitem melhorar o desenvolvimento e intervenção do sujeito por via da estética.

A arte é a mais antiga representação gráfica humana conforme comprovam as pinturas rupestres desenhadas pelo homem primitivo nas cavernas. A arte como parte essencial da experiência humana mostra nossa capacidade de imaginação, visão de homem e de mundo, de experiências, sentimentos, conhecimentos que dão forma às ideias produzindo cultura e arte. A arte é a ponte entre a vida cotidiana permeada pelo racional e os sentimentos inomináveis, indizíveis. É a ponte entre a razão e o coração.

De um modo geral, a lógica da escola é que as ideias só podem ser expressas por meio da escrita, a imagem só é permitida nas aulas de arte, e em algumas situações é necessário a escrita. A lógica de Ishaan são as imagens o modo pelo qual ele poderia expressar a sua compreensão de ciências, História, Geografia, Matemática. Porém, isso não é aceito na cultura escolar. Desse modo, tornar-se motivo de piada entre seus colegas de classe e provocava aversão nos professores. A sua imagem de fazedor de corpo-mole permitia adjetivá-lo como teimoso, desinteressado ou portador de uma anormalidade, que a escola normal não tinha interesse, em sua essência meritocrática, buscar a solução.

A escola, professores e diretores, não tiveram interesse e nem quiseram compreender as possíveis razões dos sintomas apresentados por Ishaan, limitaram-se a comparar e lamentar o fato de Ishaan ser brilhante como seu irmão. A decisão natural da escola foi convidar os pais a solicitar a transferência de Ishaan para outra escola.

Apesar das necessidades educacionais especiais que o protagonista apresentava, precisamos considerar que, no ambiente escolar, de certo modo, todos são especiais, não apenas as pessoas com diagnósticos, todos são especiais em vários sentidos, todos são frágeis, inseguros, limitados, finitos, mas também são seres preciosos em suas singularidades, talentos, tantas vezes ocultos, reprimidos, desvalorizados, pela ousadia mesmo vacilante em enfrentar o outro que representa o poder em suas mais variadas formas de manifestações.

O final do filme é uma homenagem a fé e esperança. Um final feliz, ainda é possível, podemos mudar algumas situações. A vida não é um destino pronto e acabado, nós podemos atuar e mudar algumas situações para melhor.

Só foi possível este final feliz pela visão diferenciada que o professor possuía, uma prática não mecanizada, muito defendida por Freire, que diz que a formação de professores, com base na formação técnica, no paradigma da racionalidade instrumental, aponta para a perda dos valores éticos e estéticos, nos procedimentos característicos da educação bancária. Consoante, Adorno compreende que, através da manipulação da indústria cultural, anula-se o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana, desta maneira, cria-se na sociedade, o fenômeno da semiformação (*Halbbildung*). Para a superação dessa inadequação, busca-se um caminho que contemple o sentido de humanização.

Através dos filmes **Mar adentro**, **O escafandro e a borboleta** pode se fazer uma analogia com a morte simbólica do educador que se baseia na cultura da Educação Bancária, a morte como símbolo de transformação é uma aprendizagem estética. A morte é um tema que na cultura ocidental é tratado como um desgosto. Entretanto, trataremos do tema da morte simbólica do educador.

Mar adentro filme escrito, produzido e dirigido por Alejandro Amenábar, conta a história verídica de Ramón Sampedro. Ramón, nascido em 1943, trabalhava como mecânico de navios e após um acidente de mergulho no litoral da Galícia ficou tetraplégico, aos 25 anos. Por mais de 29 anos, ele lutou por seu direito à eutanásia ativa. O filme não é uma apologia da eutanásia; o próprio Ramón não queria impor suas crenças a ninguém, apenas queria exercer seu direito de propriedade sobre seu corpo, e dele dispor se assim o desejasse. Vida como obrigação ou vida como direito? Este filme me faz pensar sobre a vida, o direito à vida e à morte e, principalmente o respeito às crenças e convicções de cada um, sem sermos juízes dos motivos e razões do outro. Ramón não queria viver sem dignidade. A reflexão sobre o direito de morrer e viver com dignidade.

O filme **O escafandro e a borboleta**, à primeira vista, lembra **Mar Adentro**, ambos baseiam-se em histórias reais de homens com mentes lúcidas, inteligentes e ativas presas a corpos inúteis. A diferença entre esses dois homens, vítimas de uma tragédia, porém, são muitas. Ramón Sampedro (Mar Adentro) passou a maior parte de sua vida preso a uma cama, ao contrário de Jean-Dominique Bauby. Por outro lado, Ramon era capaz de falar, enquanto Bauby só tinha seu olho esquerdo para comunicar-se com o mundo. Ramón luta pelo direito de morrer, enquanto Jean-Dominique decide agarrar-se à vida. Ambos escreveram livros: o de Ramón (Cartas do Inferno) narra seu sofrimento dentro de uma casca; já para Jean-Do, a feitura de

O escafandro e a borboleta é o meio que ele encontra para sentir-se vivo. Acredito que o ser humano tem o direito de decidir sobre sua vida ou morte.

Diversos filmes têm tratado da temática da morte muitos discutem a morte digna. Dentre estes filmes teço alguns comentários sobre dois que foram marcantes minha trajetória: **Mar adentro**, **O escafandro e a borboleta**, que induzem a uma reflexão profunda sobre o direito de escolha da pessoa em morrer como garantia de sua dignidade, pois em alguns casos, o prolongamento da vida, sem possibilidade de cura é um sofrimento e ousar dizer uma crueldade.

Resgatar a consciência da morte no mundo atual, reconhecer a finitude da vida, reavaliar nosso comportamento e escolhas, pode nos levar a priorizar valores diferentes destes que predominam na sociedade consumista.

Os textos “A morte como enigma” e “As mortes simbólicas” presentes no livro **Filosofando: introdução à filosofia** de Maria Lúcia e Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, inspirou-nos a refletir sobre a finitude da vida pedagógica. Apenas o homem no reino animal tem consciência do término de sua existência. A morte real/simbólica é parte constitutiva da nossa vida. A frustração de um sonho, o término de uma relação, uma mudança de cidade, de emprego são perdas que podem ser sentidas como “pequenas mortes”.

Dito de outro modo: a morte não é apenas o fim, mas o conceito de finitude se faz presente ao longo de nossa existência. Às vezes, nos sentimos devorados, engolidos pelo tempo, pelo relógio que marca inexoravelmente os minutos, as horas, independentemente do nosso desejo, não podemos controlá-lo. Pode-se dizer que a primeira morte acontece no exato momento do nascimento, pois neste momento perdemos o útero, local aquecido no qual éramos nutridos, a primeira separação, é a do corpo da mãe. Separados dela passamos aos desafios de enfrentar um novo ambiente, nem sempre acolhedor e muitas vezes hostil.

No mundo contemporâneo, a morte foi banalizada. Fala-se da morte num sentido abstrato e impessoal. O homem nega-se a refletir sobre sua própria morte. Em nenhuma outra época a recusa em enfrentar a própria morte foi tão evidente. Penso que o fato da maioria das pessoas atualmente morrer nos hospitais tenha contribuído para que a morte sendo tirada da casa, também pudesse ser tirada do pensamento humano.

Falar em morte nos dias atuais causa pavor em todos, como se esperasse que a vida fosse eterna, sob o ponto de vista natural. A cultura do corpo sarado, da

geração saúde, nos remete ao mito da imortalidade do corpo, tão presente nos filmes de ficção científica e a categoria de super-homens e de super-mulheres, a prova de qualquer doença. Novas tecnologias e descobertas na área médica alimentam o imaginário das pessoas da eterna juventude, esquecendo-se que um dia se tornarão velhos, que seus órgãos com o tempo vão parar de funcionar, e que a morte é inevitável.

Entretanto, a narrativa cinematográfica em **Mar adentro, O escafandro e a borboleta** proporciona pensar sobre a morte simbólica do educador. Esta reflexão não pode ser confundida como simples comentários, opiniões que trocamos num momento de descontração, ao contrário, pensar o diálogo entre educadores e entre educadores/educando tendo como princípio o respeito sempre atrelado à dignidade.

Desse modo, a morte simbólica do educador como possibilidade de ruptura com o modelo pedagógico da Educação Bancária que prima pelo ensino, que:

transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. (FREIRE, 2005, p. 66-67)

Este modelo de educação tem como correlato a ausência de diálogo, pois o este só acontece numa relação horizontal na dialética entre conteúdo, professor e aluno. Freire ensina:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1992, p. 115)

O autor ainda assevera que só existe a possibilidade do diálogo numa relação democrática:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser com estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao

outro. Nem é favor que se faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 1993, p. 117-118)

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre a prática pedagógica como desenvolvimento da dignidade humana do aluno, do professor, do orientador educacional, da família por uma ética escolar de valorização da vida humana. Afinal, toda pessoa merece respeito, a dignidade é inerente a condição de nascimento, independente de sua origem, etnia, sexo, orientação sexual, idade, estado civil ou classe social. Assim, o conceito de dignidade não pode ser relativo, a pessoa não perde sua dignidade quer por suas deficiências físicas, intelectuais, emocionais.

Autonomia e emancipação como princípios da humanização só podem acontecer pela superação da educação bancária. Vislumbrando as possibilidades de dar sentido à existência e compreender o mundo e o outro, que partilha os mesmos espaços sociais e profissionais. Espaços que formam redes, entremeadas de fios que as formam um emaranhado que buscamos desfazer para deixar os fios soltos. Fios que podem ser tecidos de diversas formas para constituir uma trama.

2.3 Imaginário Formativo Profissional: facetas do sujeito estético da contemporaneidade

Docentes, profissionais da educação e da mídia são figuras que influenciam a formação profissional, especialmente. Logo, é importante refletir neste momento do que pode parecer o ápice de um processo de mudança, que nas palavras de Hall é:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2011, p. 9)

Estas mudanças são tão profundas que alteram a percepção do sujeito de ver e viver o seu cotidiano. Neste mesmo viés, o escritor e sociólogo Ianni utiliza a metáfora da fábrica global para descrever o atual estágio da nossa sociedade:

A fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videoclipes, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e idéias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos. (IANNI, 2002, p. 19)

Nesse contexto, o sujeito do século XXI caracteriza-se por manter uma constante busca de seu próprio “eu”, a fim de identificar-se na sociedade em que vive. Segundo Hall:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2011, p. 13)

Hall traça um panorama da identidade e aponta uma interface entre identidade pessoal e cultural, uma não existe sem a outra, como as duas faces de uma mesma moeda.

O autor aponta três concepções diferentes de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. Para Hall, o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa totalmente centrada, unificada, dotada da capacidade de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que nascia com o sujeito e com ele se desenvolvia, mas permanecendo essencialmente o mesmo, continuo ou "idêntico" ao longo da existência da pessoa.

O sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era independente e auto-suficiente, mas, formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos da cultura em que ele habitava. A identidade, nessa concepção sociológica resulta da relação entre o mundo pessoal (interior) e o mundo público (exterior).

No entanto, com a rápida mudança das paisagens sociais, resultado de mudanças estruturais e institucionais o sujeito vivido como tendo uma identificada única e estável vai se tornando fragmentado, projetando e internalizando as características de uma sociedade marcada pelo provisório e imprevisto.

Ainda seguindo Hall, a identidade se dá na concretude do tempo e é virtualmente provisória, precária, feita de acidentes e incidentes, de conexões com nossas redes sociais. Este processo produz o sujeito pós-moderno, podendo ser caracterizado como não possuidor de uma identidade fixa, essencial ou permanente e que diante de uma situação-problema pode ter sua identidade redirecionada, reconfigurada para que consiga tomar a decisão mais adequada.

Dubar, em seu estudo das identidades na contemporaneidade, não se refere a identidade, mas sim identidades. Na visão de Dubar:

A identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro. (DUBAR, 2005, p. 135)

A identidade singular se forma na relação com o outro, compreendida como o conjunto das ligações afetivas, sejam relações amorosas, fraternas, profissionais, ou outras quaisquer, se existem vínculos estes fazem parte da construção identitária.

Esta construção é sempre marcada pelo conflito, pois, diante dos problemas que se apresentam é preciso escolher e negociar qual “identidade” é mais adequada para resolver determinada situação, daí decorre a necessidade da constante negociação com o outro, conforme declara Bauman numa entrevista concedida à Benetto Vecho:

As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Partimos do pressuposto de que o sujeito possui uma identidade que não é inata e pode ser construída/reconstruída dentro de um contexto que envolve o momento histórico e sua marca individual. O contexto social fornece as condições para o desenvolvimento da identidade, onde identidade passa a ser um termo utilizado para designar certa singularidade construída em interação com os outros.

Esta relação se dá numa sociedade globalizada caracterizada pela homogeneização dos centros urbanos; pela expansão das corporações para regiões fora de seus países de origem; pela revolução tecnológica nas comunicações e na microeletrônica; pela reorganização geopolítica do mundo em blocos, agora comerciais e não mais ideológicos, polarizados em comunistas ou capitalistas; pela mistura entre culturas populares locais e uma cultura de massa universal, atualmente representada pelos Estados Unidos da América que interferem nas políticas de outros países trazendo consequências econômicas e também culturais, pois através da expansão passam a transformar a cultura local.

Dubar (2005) contribui para esta questão quando aborda a identidade como resultado estável e individual, mas ao mesmo tempo, provisório e coletivo. Esta dubiedade reflete os diversos processos de socialização, subjetivos e objetivos, que constituem as pessoas e determinam as instituições.

Refletir sobre identidade é sempre um grande desafio, pois se adentra numa seara composta filósofos, psicólogos, sociólogos, educadores. Ao falar de identidade referimo-nos ao homem, um ser de extrema complexidade, afinal se trata de um ser biopsicossocial dotado de uma dimensão espiritual, no sentido daquilo que é imaterial, que transcende. Este sujeito tem sua identidade é constituída ao longo da vida. Nas palavras de Brandão:

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (BRANDÃO, 1990, p. 37).

Vale ressaltar que como resultado destas inúmeras relações estabelecidas com o mundo não se tem um sujeito único, mas sim um sujeito possuidor de várias facetas. Assim, Morin diz que:

é um ser de uma afetividade intensa e instável, que sorri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjectivo cujas relações com o mundo objectivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem. (MORIN, 1973, p.108).

A formação de profissionais na sociedade contemporânea é uma preocupação constante, tanto nas políticas públicas governamentais, como na universidade, e tem se apresentado como um desafio. É consenso que para a melhoria da qualidade e desenvolvimento da educação é necessário investimento nos profissionais da educação. No entanto, não há consenso quanto a maneira de realização desta formação inicial e contínua destes profissionais educadores.

A formação docente e do Orientador Educacional é responsabilidade dos cursos de graduação, pós-graduação, cursos de especialização, capacitação e extensão, mas também do próprio educador. Como diz Freire: “ninguém forma ninguém, ninguém se forma sozinho”. A formação ocorre numa relação dialética entre o sujeito e os recursos oferecidos para seu desenvolvimento pessoal profissional. Os processos formativos precisam oportunizar aos sujeitos momentos de reflexão, de trocas de experiências com seus pares, para que possam assumir novas atitudes frente aos inúmeros desafios propostos e impostos pela escola na sociedade pós-moderna.

Segundo Nóvoa:

a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1995, p.125)

Assim, o professor valida, formula ou reformula seus conhecimentos. Deste modo, é pertinente destacar o que nos diz Tardif:

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36)

Os saberes docentes não são construídos somente na prática, são elaborados e reformulados desde o início da formação do professor e continuamente por toda sua carreira. A formação profissional não pode limitar-se, apenas, à inicial e nem à acadêmica, pois no decorrer do seu trabalho, seus conhecimentos e sua formação sofrem alterações, da mesma forma que o sujeito está em constante

reformulação e se adequa a cada nova situação, o profissional também passa por estas transformações.

Na concepção de Tardif (2002) de que a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade e passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional.

É por meio de uma reflexão crítica sobre a prática, que, segundo Freire (2007), surgem novas possibilidades, novas formas de pensar, novas formas de encarar e agir sobre os problemas. Na formação permanente do professor, a reflexão crítica sobre a prática é imprescindível, porque é refletindo criticamente sobre a prática de ontem e de hoje, que se pode aperfeiçoar o fazer futuro.

Desta forma, quando se trata de processos formativos deve-se ter em mente quem se pretende formar, ou melhor, a quem se deseja oferecer recursos para refletir sobre sua profissionalidade, da qual não se desvincula a pessoa que desempenha determinado ofício. Este sujeito possui uma identidade que hoje é diversa de um passado recente, e aqui, ousamos dizer: nem melhor, nem pior, mas diferente.

É difícil a busca do equilíbrio entre as inúmeras escolhas e a reduzida margem de liberdade diante das circunstâncias impostas. Na possibilidade de qualquer negociação encontra-se um provável sucesso. Negociações, limites penetram todas as instâncias de nossas vidas, como também na sala de aula, onde quando os professores se veem obrigados a enfrentar as circunstâncias.

A construção de uma subjetividade, uma identidade e que as transformações vertiginosas ocorridas na sociedade podem ter desestabilizado este sujeito, um processo linear e fixo deixou de existir. Há uma descentralização do sujeito na pós-modernidade que permite falar em identidades flexíveis, móveis. Apresentado desta forma parece simples, contudo a maioria das pessoas sente-se angustiadas nesta sociedade da informação, com novas tecnologias a “nascer” todos os dias e a exigir mais tempo e conhecimento de cada um, o que pode resultar numa identidade fraturada.

Nas palavras de Santaella:

Trata-se da ânsia de estar tão-só e puramente eu mesmo, flagrante de uma imagem integral de si, que fatalmente nos aparece sob a forma de miragem e eclipse, relâmpago e escuridão. Trata-se do enigma de se conhecer a si

mesmo que inevitavelmente nos parece como um mosaico, colcha de fragmentos cujas formas, a cada instante de cada hora, incessantemente reconstruir, reconstruirmos. (SANTAELLA, 1992, p. 42-43)

Um desejo de estar só consigo mesmo, entretanto esta condição não proporciona uma imagem inteira de si, apenas oferece relances da identidade, mais que na época de Sócrates, tornou-se um enigma conhecer-se, o homem contemporâneo sente-se como um mosaico que precisa ser construído reconstruído diariamente para dar sentido a esta identidade. Um espaço onde exista a possibilidade de se criar laços, onde ele seja sujeito e não mero espectador de um programa pronto a ser aplicado por formadores-especialistas para atender a política em voga naquele momento.

Colaborando com esta posição vale destacar Josso (2010), que, em seu livro **Experiência de vida e formação**, aborda a formação baseada na descoberta e valorização da peculiaridade do sujeito. Apresenta-se então a formação experiencial como um dos conceitos chave das histórias de vida, destacando a importância da narrativa neste percurso, pois permite explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação profissional e da vida pessoal, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. Esta metodologia busca compreender como as pessoas se formam, rompendo com uma concepção de formação centrada apenas nas dimensões técnicas e tecnológicas, as quais não tem dado conta de responder as necessidades atuais.

Uma educação ampla que contemplasse todas as dimensões e faculdades humanas certamente auxiliaria para a formação de seres humanos mais saudáveis e felizes. Muitos intelectuais poderão dizer que isto é um sonho, uma utopia, que a função da escola é formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. No entanto, Jung já dizia em 1961 e suas palavras continuam extremamente válidas e atuais:

Entre os assim chamados neuróticos de hoje, um bom número não o seria em épocas mais antigas; não se teriam dissociado se tivessem vivido em tempos e lugares em que o homem ainda estivesse ligado pelo mito ao mundo dos ancestrais, vivendo a natureza e não apenas a vendo de fora: a desunião consigo mesmo teria sido poupada. Trata-se de homens que não suportaram a perda do mito, que não encontraram o caminho para o mundo puramente exterior, isto é, para a concepção do mundo tal como a fornecem as ciências naturais, e que também não podem satisfazer-se com o jogo puramente verbal de fantasia intelectuais, sem qualquer relação com a sabedoria (JUNG, 2006, p. 130)

A estética do imaginário como dimensão humana considera a identidade e subjetividade construídas nos processos formativos, permeado pela complexidade e incerteza da sociedade contemporânea. A pluralidade de situações presentes na escola traz desafios que obrigam uma reflexão sobre os processos formativos no âmbito escolar.

Desta forma, é importante compreender que uma das principais tarefas de uma pedagogia do imaginário, na perspectiva de Araújo e Araújo (2009), seria a de reconhecer concomitantemente níveis de especificidade e de irredutibilidade entre razão e a imaginação, contrapondo, por exemplo, a ciência e a poesia. Os autores expõem a possibilidade de reencantamento da escola e formação dos psiquismos imaginantes dos alunos, dentre as quais duas se destacam: a remitologização da educação pela valorização dos contos e mitos e; a revalorização da metáfora, da alegoria, da utopia.

Assim estabelece-se um caminho de compreensão da trajetória pessoal e profissional por meio dos mitos, os quais direcionam ao imaginário social, pois o mito faz morada no imaginário, que provoca uma experiência estética, que o pensar sobre leva-nos à Educação Estética, uma relação entre conhecimento, arte e sensibilidade, que compreende-se como uma triangulação necessária nos processos formativos do profissional.

3 A CHAMA DE UMA VELA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRESENÇA POÉTICA NAS ATRIBUIÇÕES DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O universo interior se revela em várias imagens que o poeta português Fernando Pessoa, por meio do heterônimo de Ricardo Dias, traduz no poema “Vivem em nós inúmeros”.

Vivem em nós inúmeros;
 Se penso ou sinto, ignoro
 Quem é que pensa ou sente.
 Sou somente o lugar
 Onde se sente ou pensa.
 Tenho mais almas que uma.
 Há mais eus do que eu mesmo.
 Existo todavia
 Indiferente a todos.
 Faço-os calar: eu falo.
 Os impulsos cruzados
 Do que sinto ou não sinto
 Disputam em quem sou.
 Ignoro-os. Nada ditam
 A quem me sei: eu 'screvo.
 (PESSOA, 2013)

A metáfora da entrada no labirinto, intrincado jogo de conexões, é um caminho possível rumo à aproximação da compreensão da Educação Estética por meio do Imaginário Social que oferece elementos míticos da compreensão do papel da Orientação Educacional no âmbito escolar, sob a perspectiva da mitohermenêutica da História de Vida da pesquisadora.

3.1 A estética dos mitos Quirão, Hefesto, Atena: a vida pessoal reverbera na vida profissional

No processo de narrar a História de Vida da pesquisadora, há o encontro no labirinto com a narrativa do Mito do Centauro Quirão, que leva ao encontro de Hefesto e Atena, atribuindo sentido à trajetória pessoal que reverbera na vida profissional.

Iniciando com o mito de Quirão conforme Brandão (2012a)

Quirão, em grego Χείρων, (kheíron), nome que é possivelmente, uma abreviatura de Kheirurgós, “que trabalha ou age com as mãos”, *cirurgião*, pois que esse Centauro foi um *grande médico*, que sabia muito bem compreender seus pacientes, por ser um *médico ferido*. Filho do deus

Crono e de Fílliria, pertencioa à geração divina dos Olímpicos. Pelo fato de Crono ter-se unido a Fílira na forma de um cavalo, o Centauro possuía dupla natureza: eqüina e humana. Vivia numa gruta, no monte Pélion, e era um gênio benfazejo, amigo dos homens. Sábio, ensinava música, arte da guerra e da caça, a moral, mas, sobretudo a *medicina*. Foi grande educador de heróis entre outros, de Jasão, Peleu, Aquiles e Asclépio. Quando do massacre dos Centauros por Heracles, Quirão, que estava ao lado do herói e era seu amigo, foi acidentalmente ferido por uma flecha envenenada do filho de Alcmena. O centauro aplicou unguentos sobre o ferimento, mas este era incurável. Recolhido à sua gruta, Quirão desejou morrer, mas nem isso conseguiu porque era imortal. Por fim, Prometeu, que nascera mortal, concedeu-lhe seu direito à morte e o Centauro então pode descansar. Conta-se que Quirão subiu ao céu sob a forma da constelação do *Sagitário*, uma vez que a flecha, em latim *segitta*, a que se assimila o *Sagitário*, estabelece a síntese dinâmica do homem, voando através do conhecimento para sua transformação, de ser animal em ser espiritual. (BRANDÃO, 2012a, p. 92)

A leitura do mito de Quirão possibilita compreender a trajetória pessoal e profissional, intrinsecamente ligadas. Assim, como Quirão, existe uma ferida que nunca sara: “meu pé esquerdo defeituoso”. Uma “ferida” externa que, ao longo do tempo, foi sendo internalizada pela criança e adolescente, criando laços familiares permeados pelo conflito. Conflitos que na ausência de diálogo, foram interpretados como ausência de escuta e de acolhimento. A maturidade possibilitou compreender a importância dos fatos, tramas e dramas vividos juntando os fios e compreendendo o mosaico da marca de nascença como uma beleza no compreender a dor do outro, a beleza da diferença.

Na beleza deste mosaico, valores importantes para a formação do humano foram desenvolvidos, como a sensibilidade da importância de dialogar, escutar e acolher. Valores requeridos junto ao atendimento de pais, alunos e professores, são momentos que no espaço da Orientação Educacional aparecem como a dor da docência, da discência, da família.

Os momentos de dor pessoal, crise amorosa, separação, tristeza, não me impossibilitaram de fazer atendimentos. Foi num destes dias em que eu estava emocionalmente abalada, mas havia marcado entrevista com um pai, que descobri que é possível ajudar alguém mesmo estando fragilizado.

Nesta ocasião, durante a conversa, o pai relatou que devia determinada quantia a um agiota, por dívidas contraídas no jogo. Sua esposa e filhos não sabiam e ele me disse que não podia denunciar à polícia, porque ele era ex-policial. Contou-me que o agiota havia ligado para ele outro dia e determinado que queria o dinheiro

naquele dia, ou ele buscaria sua filha na escola, informando que sabia onde os dois filhos estudavam.

Neste dia, a escuta do drama deste pai, possibilitou-me a libertação do pequeno fardo que carregava, sobretudo, aprendi sobre o significado de julgar o outro. Tantos outros casos poderiam ser citados, tais como: o pai do agressor que a filha não quis denunciar; o da adolescente abusada sexualmente pelo tio; o da adolescente que chupa o dedo; a dor e a dificuldade dos pais em lidar com os filhos autistas. O pé esquerdo simboliza o desejo em aceitar as diferenças sejam elas físicas, mentais, de etnia, de orientação sexual ou religiosa.

As dores, a solidão, os conflitos, as lacunas pessoais são compreendidas por meio de terapia, cursos de capacitação e o herói maior Jesus, no qual a marca da incessante busca do respeitar o outro e, evitar o preconceito. Quanto ao meu herói Jesus, o mestre Brandão em **Mitologia Grega** Vol. III traz uma análise sobre ele de Paul Diel, na qual:

O exemplo sublime da combatividade pura tem sua mais alta e profunda expressão no cristianismo. O “herói” divino foi enviado pelo rei dos Céus, o Deus único, imagem do ideal supremo. Não foi ele mandado para libertar este ou aquele país, mas o universo inteiro. Filho de Deus, o “filho do Homem” travou e venceu o combate, definitivo contra todas as perversões, configuradas pelo “príncipe do mundo”, Satã, símbolo supremo da exaltação quimérica. (BRANDÃO, 2012b, p. 230)

Extraímos a frase “travou e venceu o combate, definitivo contra todas as perversões, configuradas pelo “príncipe do mundo”, compreendendo seu significado profundamente significativo, no qual as perversões é entendido como tudo aquilo que fere e machuca outro ser humano, seja física ou psicologicamente.

A relação da trajetória pessoal a um aspecto do Mito de Quirão a “ferida externa” também não tem cura. O meu pé esquerdo jamais terá os dedos normais, jamais irá crescer quatro números e ficar igual ao meu pé direito ou igual ao da maioria das pessoas. Entretanto esta diferença foi marcante na construção de minha identidade e constitui-se a principal responsável pelo ser humano que sou.

Para curar a ferida do outro é preciso conhecer a sua ferida e aceitá-la. A ferida é sempre um lugar sensível, por isso é preciso saber protegê-la. Proteger a ferida de si sem agredir o outro é essencial, pois significa a sensibilidade de entender que cada um tem a sua ferida, algumas curáveis, outras não. Algumas vezes, é necessário enxergar que a pessoa é a causa da própria ferida e neste caso,

também pode curar-se. Vale destacar que a ferida e a cura, assim como a doença e a saúde fazem parte do ciclo da vida. Neste sentido, Saiani (1999) chama atenção para o seguinte sobre o mito de Quirão:

Graig (1978) compara o arquétipo do professor ao curador ferido que tem por grande representante o centauro Quirão. Chama a atenção o fato de esse personagem ser também o grande educador dos heróis da mitologia grega. Assim, é, ao mesmo tempo, médico e professor. Há outro ponto em que as imagens do médico e do educador se sobrepõem: 'é o da supervalorização do ideal profissional'. Ao que parece, o médico e o professor compartilham da mesma sorte: a de serem vistos como seres quase mitológicos, gênios benfazejos como o foi Quirão, mas quase sem possibilidade de serem humanos (não estaria aqui a razão dos baixos salários pagos aos professores na maioria dos países?)(SAIANI, 1999, 138-19)

É possível perceber a mitologia como a metáfora de um labirinto de interpretações possíveis, onde o centro é a interpretação, uma leitura simbólica abrindo as portas ao autoconhecimento. Pesquisando o mito do centauro Quirão, deparei-me com o mito de Hefesto, deus que possui, assim como eu, um defeito físico. O mito de Hefesto, no caminho do autoconhecimento, significa segundo Brandão:

HEFESTO, em grego *Héphaistos*, cuja etimologia é muito discutida. Coxo, mutilado como o relâmpago, precipitado como ele do céu para a terra ou para a água. Hefesto é o fogo nascido das águas celestes, como *Agni*, o deus do fogo na Índia, que tem quase o mesmo nome que o deus grego: *apâm napât*, "filho das águas", mas trata-se de uma mera hipótese. (BRANDÃO, 2012a, p.45)

Existem várias versões míticas o defeito físico de Hefesto. Apresentam-se duas versões trazidas por Brandão (2012a):

Para o defeito físico do deus das forjas há igualmente duas versões. Hera discutia violentamente com o marido a propósito de Heráclides e Hefesto ousou tomar a defesa da mãe. Zeus, enfurecido, agarrou-o por um dos pés e lançou-o do alto do Olimpo. O deus rolou pelo espaço o dia todo e, à tarde, caiu na ilha de Lemnos. Com a queda ficou aleijado e manquitolava de ambas as pernas, o que lhe trouxe muitos problemas de ordem psíquica. Na segunda versão, Hefesto já teria nascido coxo e deformado. Humilhada com a fealdade e defeito físico do filho, Hera o atirou dos píncaros do Olimpo. O infeliz, após rolar pelo vazio um dia inteiro, caiu no mar. Recolhido por Tétis e Eurínome, passou nove anos numa gruta submarina, o que mostra o longo período iniciático do deus coxo. Nas profundezas do mar, Hefesto fez sua longa aprendizagem: trabalhava o ferro, o bronze e os metais preciosos, tornando-se "o mais engenhoso de todos dos os filhos do céu". (BRANDÃO, 2012a, p. 273)

Hefesto, deus grego do fogo, rejeitado pelos pais, ao contrário dos demais deuses belos e perfeitos, era feio e manco, o que o diferenciava dos outros deuses do Olimpo.

Segundo Barbosa “o mito de Hefesto, alude a uma dinâmica de rejeição, de dor, de uma existência marginal”. (BARBOSA, 2007, p. 196). Esta rejeição causa dor que pode levar a pessoa a sentir-se à margem. Relacionando ao pé esquerdo defeituoso havia o sentimento de ser apartada da família, falta de pertencimento ao local de nascimento. Como Hefesto, veio a força do ser rejeitado pelos pais.

A existência de um deus deficiente parece um paradoxo, pois, a imaginação é povoada por deuses como seres fisicamente perfeitos. Mas, com Hefesto aprende-se o poder de desenvolver outras habilidades e competências. Um deus com deficiência física pode ajudar a elevar a autoestima de milhares de pessoas e melhorar sua qualidade de vida.

O estudo dos mitos é surpreendente. Em suas múltiplas funções e características, uma delas se sobrepõe a outras, tornando-se mais conhecida. No caso de Hefesto (deus do fogo), há outra faceta relevante como ressalta Brandão:

Há, não obstante, uma faceta muito importante do deus que merece algumas ponderações. Trata-se do seu poder de *atar e desatar*. É o xamã dos *nós*, o deus-enfaixador. E graças a seus trabalhos artísticos e *mágicos*, como *tronos, redes, correntes*, é capaz não só de atar deuses e deusas e até o Titã Prometeu, como está no *Prometeu Acorrentado* de Ésquilo, mas ainda sabe, quando solicitado, *desatar* com maestria, conforme demonstrou assistindo Zeus como *parteiro*, por ocasião do nascimento de Atená, e libertando sua mãe do trono e sua esposa e o amante Ares da corrente invisível. (BRANDÃO, 2012a, p. 49)

Diante de tal descoberta, é possível estabelecer uma relação com o artigo “As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras”, de Josso (2004), que se abre com uma nova perspectiva: a presença do deus Hefesto, como aquele que ata e desata, seja a ação material ou espiritual.

A habilidade em saber manipular o fogo e utilizar a forja criando objetos para a guerra e para adorno fez com que Hefesto fosse valorizado no Olimpo. Contudo o fogo simbolicamente representa o conhecimento e esta foi a via de acesso para um reconhecimento familiar e profissional. Conhecimento adquirido por meio da educação formal e informal. Conhecimento que permitiu uma abertura para entender as atitudes dos pais, da profissional, dos alunos, dos pais de alunos e dos

professores. Conhecimento que cura e tem possibilitado o desenvolvimento da sensibilidade de compreender as dores da infância e da adolescência guardadas nas memórias pessoais.

Os mitos são repletos de conflitos familiares que interpretados simbolicamente podem ajudar a pessoa a compreender a si mesmo. Os mitos falam de sentimentos como paixão, ciúmes, raiva, inveja, vingança, coragem, generosidade, tolerância, amor, arrependimento entre tantas outros sentimentos que fazem parte da natureza humana. Não se pode esquecer que no espaço escolar todos os sentimentos e emoções fazem-se presentes, consciente ou inconscientemente.

Dando continuidade a esta jornada e colhendo nos mitos as características que auxiliam a entender melhor este percurso, temos o nascimento da deusa Atená, assim descrito:

Foi a conselho de Urano e Geia que Zeus engoliu Métis, sua primeira esposa, que dele estava grávida, pois, segundo o casal primordial, se Métis tivesse uma filha e depois um filho, este arrebataria do pai o supremo poder. Contemplada a gestação normal de Atená, Zeus começou a ter uma dor de cabeça que por pouco não o enlouquecia. Não sabendo do que se tratava, ordenou a Hefesto, o deus das forjas, que lhe abrisse o crânio com um machado. Executada a tarefa, saltou da cabeça do deus, vestida e armada com uma lança e a égide, dançando a pírrica (dança de guerra, por excelência), a grande deusa *Atená*. (BRANDÃO, 2012a, p. 24)

Ainda em Brandão (2012a), a deusa Atená se destaca pelos seguintes atributos:

Deusa guerreira, na medida em que defende “suas Acrópolis”, deusa da fertilidade do solo, enquanto Grande Mãe, Atená é antes do mais a deusa da inteligência, da razão, do equilíbrio apolíneo, do espírito criativo e como tal, preside às artes, à literatura e à filosofia de modo particular, à música e a toda e qualquer atividade do espírito. Deusa da paz, é a boa conselheira do povo e de seus dirigentes. (BRANDÃO, 2012a, p. 26)

Outras características desta deusa também são destacadas, pois Atená é uma deusa “estrategista, conservadora e apegada às soluções práticas, simboliza a mulher que se rege mais pela razão do que pelos arrebatamentos afetivos” (BRANDÃO, 2012b, p. 264). Além disso, Brandão (2012) ainda ressalta que ela torna-se do decorrer de sua trajetória, a deusa tutelar, a guia de Ulisses e Telêmaco.

Nas atribuições como Orientadora Educacional, para ser a bússola que orienta os alunos que procuram atendimento, é necessário a sabedoria de Atená no que diz respeito ao desenvolvimento da estrategista no desempenho da Orientação Educacional.

Passando pela capacidade da cura do outro em Quirão ainda que esteja dolorosamente ferido e sem conseguir se curar, passando pela dor de Hefesto ao ser rejeitado pelos pais por ser deficiente físico e posteriormente reconhecido por seu conhecimento em manipular o fogo que tanto salva, constrói como mata, o caminho para Atená, deusa da sabedoria e estrategista revela-se como guia nas atividades diárias.

É plausível considerar que a palavra estratégia é o que mais chama neste mito. Para Petrucci e Batiston (2006), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial. Entretanto, os autores admitem que:

[...] a palavra 'estratégia' possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada. (PETRUCCI & BATISTON, 2006, p. 263)

Na citação acima, os autores referem-se basicamente aos professores, no entanto, o atendimento por parte do Orientador Educacional também requer arte, para envolver o aluno, pais ou professores, é necessário criar um ambiente onde eles sintam-se seguros. As estratégias visam à atingir objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar. A diversidade de problemas apresentados exige criatividade e estratégias diferenciadas para sensibilizar as pessoas que procuram a Orientação.

Na deusa Atená, as “armas” para lutar na batalha diária dos inúmeros atendimentos realizados no atendimento do espaço da Orientação Educacional. Com estratégia e a busca da sapiência nos atendimentos que apontam outros caminhos, outras opções possíveis. Caminhos alternativos para se alcançar o objetivo almejado. Desta forma, é possível constatar que as estratégias fluem na vida, tanto na esfera pessoal como na profissional.

Quirão traz em si a ferida e a cura, pois conforme vivencia-se o sofrimento e desamparo, tornamo-nos mais inteiros e curados, porque mais sábios e mais humildes para entender e compreender as dificuldades das pessoas que nos procuram. Já em Hefesto está a possibilidade de reconhecimento pela habilidade e capacidade de construir tanto armas como adornos e Atená é a guerreira que evita a luta sangrenta utilizando sua sabedoria e estratégias para vencer o inimigo.

A história pessoal, apresenta-se com particularidades, mas ao mesmo tempo similar a muitas outras, o drama vivido não é exclusivo da pessoa, é do humano, ou como diz Whitmont: “As imagens produzidas pela psique podem ser altamente pessoais, mas o drama em nosso palco interior costuma ser uma encenação do drama humano geral. Os artistas e os sábios sempre souberam disso”. (WHITMONT, 1991, p. 47)

Há a percepção de narrativa autobiográfica é prenhe de mitos, presentes na afetividade e emoções, que trazem uma nova maneira de interpretar as experiências vividas. É possível que a escrita da narrativa autobiográfica daqui a alguns anos ou mesmo alguns meses encontraria outros mitos, outras metáforas, faria outra releitura a partir de novas experiências e conhecimentos adquiridos. Se os fatos acontecidos no passado não podem ser alterados, a sua interpretação pode ser revista e revisitada.

Neste momento, do estudo, a definição de Jung será a referência na compreensão da mitologia pessoal, pois segundo o autor:

A mitologia, como expressão de uma disposição humana geral, a qual dei o nome de inconsciente coletivo, cuja existência só é possível conhecer a partir da fenomenologia individual. Em ambos os casos, a pesquisa se desenrola em torno do indivíduo, pois sempre trata de certas formas representativas complexas, isto é, dos chamados arquétipos, que é preciso supor como ordenadores inconscientes das representações. É impossível distinguir a força motriz que está na origem destas formas, do fator transcendente ao qual se dá o nome de instinto. Não há, portanto, nenhuma razão para se ver no arquétipo outra coisa senão a forma do instinto humano (JUNG, 1986, p. 169).

Para Jung, a origem do mito está no indissociável entrelaçamento entre inconsciente coletivo, arquétipos e instintos, presentes no inconsciente individual de cada ser humano. Nesse sentido, os sentidos míticos podem influenciar e inspirar de a compreensão e a realização das narrativas autobiográficas. O fio condutor é a metáfora da busca da saída do labirinto como processo de individuação. “A

individuação não nos exclui do mundo, ela faz com que o mundo se torne parte de nós.” (JUNG, 1986, p.169). Na visão de Nise da Silveira:

Os mitos condensam experiências vividas repetidamente durante milênios, experiências típicas pelas quais passaram (e ainda passam) os humanos. Por isso temas idênticos são encontrados nos lugares mais distantes e diversos. A partir desses materiais básicos é que sacerdotes e poetas elaboraram os mitos, dando-lhes roupagens diferentes, segundo as épocas e culturas. (SILVEIRA, 1981, p. 129)

O processo de autoconhecimento em Araújo e Araújo (2009) significa:

transformação da alma. A interioridade da psiquê, em termos Hillmanianos. "tornar-se homem exige um poder imaginativo, um poder de criação de imagens, uma capacidade de se adequar às formas por meio das quais o homem configura a sua humanidade. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria aos seres vivos, ou seja, do seu destino mortal".(SANCHES, In: Araújo e Araújo, 2009, p. 9)

A proposta dos autores é formar uma pedagogia do imaginário que considere as figuras e formas do imaginário educacional. Porque entendem que as diferentes figuras que formam o imaginário educacional são uma espécie de janela aberta para o mundo dos símbolos e dos mitos, são instauradores do *homo symbolicus*.

É importante também, para compreensão da prática profissional, saber que um sujeito carrega consigo marcas e heranças trazidas de seu inconsciente. As representações fazem parte dos processos formativos, elas são carregadas pelas experiências e vivências pessoais, contudo ao ficarmos colados nas representações, ficaremos também limitados e impossibilitados de construir nosso próprio crescimento, além do que, não poderemos ser coautores no crescimento do outro, ou seja, na realização da prática do Orientador Educacional.

Nesta perspectiva, portanto é possível conceber que o que não está em nosso sistema de referências, não existe, algo só passa a existir a partir do momento que é trazido à consciência atravessada pelas determinações do inconsciente. Uma vez que o sujeito não pode ser considerado como um objeto que se molda ou se constrói, mas sim, como um sujeito, cujo sua identidade esta marcada pela sua história que move para a busca por um fazer que possibilite a construção de saberes e desenvolvimento do conhecimento para o outro e para si próprio, tornando-se coautor na construção da formação e identidade do outro.

A compreensão e interpretação de mitos pessoais na narrativa escrita da História de Vida é um caminho de escape de uma estética da massificação cultural que, acaba por colocar a pessoa do Orientador Educacional como mero consumidor de ideias e teorias. Trata-se de uma jornada singular ao mesmo tempo coletiva. Cada mito Quirão, Hefesto e Atená seguirá a definição de Junito Brandão, que tem como referência a Mitologia Grega.

É fundamental elaborar o passado, segundo Adorno, para a emancipação do sujeito da estética da indústria cultural, sendo este o primeiro passo para compreender a realidade com um novo olhar. Ainda é necessário observar que para que se possa ressignificar o passado, mesmo sendo um processo difícil, o homem tem que buscar reelaborá-lo, de forma que a sombra do terror, da culpa e da violência seja compreendida.

Desta forma, a narrativa não tem fim, pois só se encerra uma narrativa e suas conclusões ao final da jornada. Os mitos do centauro Quirão, Hefesto e Atená, indicam caminhos de autoconhecimento nos processos formativos. Assim, na visão de Nóvoa cabe enfatizar que:

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se a medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa que permita ao indivíduo-sujeito torna-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (NÓVOA, 2010, p.168)

Sendo assim, a formação do adulto ocorre na interação com sua trajetória de vida e conhecimentos formais e informais, em outras palavras: a formação é um processo que resulta da interação/integração entre o interior e o exterior, entre o pessoal e profissional, entre o particular e público, ou o singular e o coletivo.

Por isso, entendemos que, a formação é um processo que resulta em autoformação. Assim, parodiando Paulo Freire: ninguém forma ninguém, as pessoas se formam na interação que estabelecem consigo mesma e com a realidade circundante. Não vivemos isolados, portanto influenciados e somos influenciados pelo ambiente no qual estamos inseridos.

Certamente, neste labirinto de mitos, outros tantos seriam encontrados, com os quais estabeleceríamos novas conexões e sentidos. Contudo, esta tríade há um encadeamento: o curador ferido, o deus deficiente e a deusa da sabedoria e grande

estrategista. A percepção da presença dos três na história pessoal que reverbera na profissional significa ampliar a releitura da trajetória formativa e profissional, abrir-se para novos modos de interpretar e rever as memórias.

3.2 A estética dos mitos Sísifo, Atlas e Héstia: a vida profissional reverbera na vida pessoal

Segundo Brandão, em **Mitologia Grega Vol. I**, Sísifo era originário da cidade grega de Corinto, um rei que desafiou os deuses e até mesmo a morte. Abaixo nas palavras do próprio autor a história do mito:

Sísifo, o mais solerte e audacioso dos mortais, conseguiu por duas vezes livrar-se da Morte. Quando Zeus raptou Egina, filha do rio Asopo, foi visto por Sísifo, que, em troca de uma fonte concedida pelo deus-rio, contou-lhe que o raptor da filha fora o Olímpico. Este, imediatamente, enviou-lhe Tânatos, mas o astuto Sísifo enleou-o de tal maneira, que conseguiu encadeá-lo. Como não morresse mais ninguém, e o rico e sombrio reino do Hades estivesse se empobrecendo, a uma queixa de Plutão, Zeus interveio e libertou Tânatos, cuja primeira vítima foi Sísifo. O solerte rei de Corinto, no entanto, antes de morrer, pediu à mulher que não lhe prestasse as devidas honras fúnebres. Chegando ao Hades sem o “revestimento” habitual, isto é, sem um *eídolon*, Plutão perguntou-lhe o motivo de tamanho sacrilégio. O esperto filho de Éolo mentirosamente culpou a esposa de impiedade e, à força de súplicas, conseguiu permissão para voltar rapidamente à terra, a fim de castigar severamente a companheira. Uma vez em seu reino, o rei de corinto não mais se preocupou em cumprir a palavra empenhada com Plutão e deixou-se ficar, vivendo até avançada idade. Um dia, porém, Tânatos veio buscá-lo em definitivo e os deuses o castigaram impiedosamente, condenando-o a rolar um bloco de pedra montanha acima. Mal chagado ao cume, o bloco rola montanha abaixo, puxado por seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa, que há de durar para sempre. (BRANDÃO, 2012, p. 238)

O mito de Sísifo foi interpretado por Albert Camus (2010) como processo de tomada de consciência.

Sísifo é o herói do absurdo. Ele tanto é por suas paixões como por seu tormento. O desprezo pelos deuses, o ódio à morte e a paixão pela vida lhe valeram esse suplício indescritível em que todo o ser se ocupa em não completar nada. É o preço a pagar pelas paixões deste mundo. (...) Sísifo vê a pedra desabar em alguns instantes para esse mundo inferior de onde será preciso reerguê-la até os cimos. E desce de novo para a planície. É durante esse retorno, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que pena, assim tão perto das pedras; é já ele próprio pedra! Vejo esse homem redescer, com o passo pesado mas igual, para o tormento cujo fim não conhecerá. Essa hora que é como uma respiração e que ressurgue tão certamente quanto sua infidelidade, essa hora é aquela da consciência. A cada um desses momentos, em que ele deixa os cimos e se afunda pouco a

pouco no covil dos deuses, ele é superior ao seu destino. É apenas mais forte que seu rochedo.

Se esse mito é trágico, é que seu herói é consciente. Onde estaria, de fato, a sua pena, se a cada passo o sustentasse a esperança de ser bem sucedido? O operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas e esse destino não é menos absurdo. Mas ele só é trágico nos raros momentos em que se torna consciente. Sísifo é proletário dos deuses, impotente, revoltado, conhece toda a extensão de sua condição miserável: é nela que ele pensa enquanto desce. A lucidez que devia produzir o seu tormento consome, com a mesma força, sua vitória. Não existe destino que não se supere pelo desprezo.

Se a descida, assim, em certos dias se faz para a dor, ela também pode fazer para a alegria.

Toda alegria silenciosa de Sísifo está aí. Seu destino lhe pertence. Seu rochedo é sua questão...

No mais, ele se tem como senhor de seus dias. Nesse instante sutil em que o homem se volta sobre sua vida, Sísifo, vindo de novo para seu rochedo, contempla essa sequência de atos sem nexos que se torna seu destino, criado por ele, unificado sob o olhar de sua memória e em breve selado por sua morte. Assim, convencido da origem da toda humana de tudo o que é humano, cego que quer ver e que sabe que a noite não tem fim, ele está sempre caminhando. O rochedo continua a rolar...

Deixo Sísifo no sopé da montanha! Sempre se reencontra seu fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta rochedos. (ALBERT CAMUS, 2010, p. 7)

Camargo (1996) salienta que o Mito de Sísifo:

Com certeza por nos remeter a um trágico e belo momento belo momento da consciência. Também pela subjetividade deste momento. Sísifo é consciente de si, de sua própria tragédia, é dono de seu destino, conhece as causas do seu suplício. (...) Em outras palavras, há que se refletir sobre a consciência levando-se em conta as dimensões social e individual implicadas num mesmo processo. (CAMARGO, 1996, p. 47)

Assim como Sísifo desafia a morte o Orientador Educacional provoca o alargamento das fronteiras da consciência, no sentido em que colabora, como observa Jung (1981) para desligar o aluno dos laços familiares. Para Edinger, o desenvolvimento da consciência é um castigo, conforme mencionado no mito hebraico-cristão encontrado no Gênesis.

O mito descreve o nascimento da consciência como um crime que aliena o homem de Deus e de sua unidade pré-consciente original. O fruto simboliza claramente a consciência. É o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal, o que significa traz a consciência dos opostos, a característica específica da consciência. Portanto, de acordo com esse mito e nas doutrinas teológicas que o têm por base, a consciência é o pecado original, a hybris original e causa básica de todo o mal da natureza humana. (EDINGER, 1989, p.42)

A consciência e o pecado original estão ligadas no Mito de Quirão, na visão do mito hebraico-cristão. Nas palavras de Gudsdorf:

E, se é verdade que o discípulo deve, um dia ou outro, cometer um parricídio sobre a pessoa do mestre, esse momento de ruptura não é mais que uma etapa. Uma vez consumada a emancipação, a compreensão restabelecer-se-á, na distância tomada. O próprio mestre perdoará ao discípulo que se libertou de sua tutela, em memória e em compensação de sua própria libertação, pois de época em época se cumpre uma mesma exigência, na qual se reafirma a honra do espírito humano. (GUDSDORF, 1987, p.177)

A tomada de consciência se constitui em algo que é remédio e veneno, a partir da existência do outro, de outros, e é produzida nas relações humanas. Podemos vislumbrar o paradoxo da consciência pelo fazer da Orientação Educação: recepção aos alunos novos, reunião com pais, reunião com representantes de classe, acompanhar bimestralmente o rendimento escolar dos alunos, comunicar aos pais os alunos com notas abaixo da média, agendar entrevista com os pais ou responsáveis e realização do Conselho de Classe; são atividades comuns a todos os Orientadores e que nos levam ao Mito de Sísifo. São repetitivas e similares como fazer, mas ao mesmo tempo possibilidade do novo, isto porque o quadro discente e a comunidade se renovam continuamente. Além disso, cada encontro é único e não se repete.

Pode-se dizer que a pedra no pé da montanha é o início do ano, a pedra que desce próximo ao topo é o final de cada ano letivo. Assim, a cada ano, repetimos os mesmos procedimentos, porém, os resultados não são os mesmos. A persistência e vontade de recomeçar nascem das surpresas boas ou não que cada ano traz, proporcionando uma consciência da complexidade das atribuições da Orientação Educacional.

Por outro lado, o castigo de Sísifo pode ser uma metáfora dolorosa para os profissionais quando concebem o repetitivo como a mesmice, o enfadonho, o inútil, sem esperança. Busca-se acreditar que a consciência é um necessário encontro com recursos internos para que o sentimento de desmotivação não se instale entre os educadores, pois sem esperança não há educação possível.

Nessa direção, trazendo Freire e Rios, o ser professor e Orientador Educacional requer valores éticos, estéticos, morais, ideológicos, políticos, de poder como sustentáculos da prática educativa e formativa.

Interessado pela vida, pelo destino dos seus alunos; Tem que Alegrar-se com o crescimento do discípulo; Tem que ser Inteiro em sala de aula e tem que principalmente... Ser muito “Apaixonado” pelo que faz! Insistem mil vezes antes de uma desistência É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de AMAR! (FREIRE, 1986, p.47).

Segundo Freire, faz parte do saber ser e fazer:

gostar de pessoas, gostar de aprender, de ensinar, de trabalhar em grupo; De ser curioso; Vivo/Alegre; Para tanto, é concebível que possua o ideal de um educador: Tem que saber enfrentar o poder opressor; Ser Acolhedor; Afetuoso, Atento, Sensível. Tem que saber cuidar, Ser Firme, Determinado, Posicionado, Vigoroso. Tem que ser Pesquisador, Profundo, Crítico, Criativo, Humilde, Solidário, Generoso, Autônomo, Verdadeiro. Tem que ser. (FREIRE, 1986, p.47)

Neste sentido, encontrar um sentido de amorosidade em Sísifo, Saiani (2000) traz uma reflexão do mito Sísifo relacionando com o mito da criança divina para compreensão do arquétipo da relação professor e aluno. Podemos estabelecer uma analogia com o Orientador Educacional, na relação que constrói como mediador entre aluno e professores, resgatando a relação arquetípica professor-aluno O autor, a partir da referência em Kast, diz que a repetição tão dramaticamente simbolizada no mito de Sísifo é necessária para a atividade criativa. Assim, afirma o autor: “Essa repetição faz parte do esforço do herói contra o monstro das trevas: trata-se de arrancar algo do inconsciente, de dar forma a um conteúdo.” (SAIANI, 2000, p.133).

Assim, o mito aparece na rotina diária da prática do professor, configurado como as perguntas repetidas, inteligentes ou não, as provas e outros trabalhos a serem corrigidos. Saiani (2000) continua esclarecendo que observada por outros profissionais, a atividade pedagógica parece ser desgastante e difícil, o que de certa forma não está completamente errado, por isso, o autor ressalta a importância do professor não perder o contato com a criança interior. Ele ainda salienta o surgimento do mito de Sísifo na formatura, quando os educando partem e os professores continuam suas jornadas na escola.

Saiani (2000) ainda oferece as pistas na compreensão do arquétipo da relação professor e aluno que vale para refletir sobre o desempenho do trabalho repetitivo das atribuições Orientação Educacional.

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 o tempo. E aqui nos lembramos novamente de Sísifo, condenado a padecer uma eterna repetição por haver enganado a morte, inexorável com o tempo. (SAIANI, 2000, p. 137)

A escola seria, portanto, a instituição da formação por meio do desenvolvimento da criatividade intelectual no alargamento da consciência crítica no próprio processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, professores, alunos, Orientadores Educacionais.

Neste sentido, Camargo assevera que “os mitos são feitos para que a imaginação os anime” (CAMARGO, 1996, p.50). É neste sentido que encontramos no Mito de Sísifo com o ser consciente que podemos construir em nós. A consciência estética na percepção da dimensão sensível, racional, social no desenvolvimento da autonomia e emancipação no fazer os sujeitos dos responsáveis pelo fazer e pelo seu destino. A consciência implica o enfrentamento daquilo que se encontra inconsciente em nós. Há que se ter compromisso para abrir a janela e querer ver. A consciência é um processo de mudança de identidade, da morte metafórica de algo em nós.

A jornada interpretativa encontra o Mito de Atlas. Apresenta-se uma transcrição de uma versão adaptada:

Atlas era filho de Jápeto com Climene. Pertencia à geração divina dos seres desproporcionais, violentos, monstruosos. Junto com outros titãs, pretenderam alcançar o poder supremo, pelo que atacaram o Olimpo e combateram ferozmente. Triunfante Zeus castigou seus inimigos lançando-os no Tártaro, a região mais profunda do Mundo Inferior, para que de lá nunca fugissem. Reservou para Atlas, porém, uma pena especial: teria que sustentar, nos ombros e para sempre, os céus. A representação clássica de Atlas mostra que ele está sustentando um globo nos ombros que, normalmente é interpretado como sendo a Terra. Esse globo é, na verdade, a esfera celestial ou firmamento. (<http://pt.scribd.com/doc/138205247/Atlas>)

Algumas características do mito de Sísifo e Atlas são valiosas para pensá-los em analogia com as competências e atribuições da Orientação Educacional

A presença de Atlas no Setor de Orientação Educacional simboliza o excesso de trabalho, diante das dificuldades enfrentadas diariamente, atribuições e obrigações que muitas vezes aceitamos, sem obedecer a um limite, tanto profissional quanto pessoal. Excesso de atividades que impede momentos de discussão e reflexão sobre o trabalho que está sendo desenvolvido pelo Setor.

O profissional da educação independente do seu querer exerce influência em seus educandos, ou seja, não há neutralidade na atuação do educador, seja este professor, Orientador Educacional, coordenação pedagógico, psicólogo escolar ou outro que fizer parte da comunidade escolar. Na realidade do dia-a-dia, todos os profissionais que atuam nas escolas servem de exemplo aos estudantes, bons ou maus exemplos, porém ninguém passa despercebido dos olhos e curiosidades daqueles que habitam o cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que por problemas de ordem política e administrativa a Coordenadoria técnico-pedagógica não foi implantada, o que gera uma importante lacuna, sobrecarregando a Coordenadoria de Orientação Educacional com atividades inerentes a outro setor.

Dentro deste contexto, podemos avaliar que os mitos possibilitam diversas interpretações, através de símbolos, que deixam abertas as portas da criatividade para várias leituras de acordo com o cenário estudado. Assim, o médico Alex Botsaris escreveu o livro **Complexo de Atlas** tendo como inspiração o mito de Atlas. Ele esclarece que:

O 'Complexo de Atlas' é a tendência instintiva do cidadão atual em acumular responsabilidades e tensões em cima dos ombros, ou seja, "carregar o (seu) mundo nas costas", a exemplo do gigante da mitologia grega de onde tiro emprestado o nome desse complexo. Isso envolve desde a tensão mental, que é progressivamente crescente nos nossos dias, até o tônus do trapézio, principal músculo do pescoço, que sustenta a cabeça. As pessoas com o 'Complexo de Atlas' sentem nervosismo, inquietude, tensão e dor no pescoço, dores de cabeça, tensão generalizada, trincam os dentes e dormem mal. (MEDINA, 2012)

Nesse sentido,

O educador vê-se quase regularmente assaltado de exigências ideais que ele não pode atingir senão de uma maneira aproximada, quando muito. Conforme os clichês vigentes nesta matéria, ele aparece como um ser totalmente desprovido de afetos, isento de dificuldades pessoais e consagrado exclusivamente à sua tarefa... A honra de participar com o educador da sorte de uma idealização inspirada por esse clichê cabe, sobretudo, ao médico, que tudo imagina que exista para serviço dos outros, sem sofrer nunca angústia, fraqueza ou dificuldades pessoais. (SCHRAML, 1976, p.15)

Botsaris considera que, geralmente, quem sofre de "Complexo de Atlas", carregando o mundo nas costas, não consegue realizar todas as tarefas que se propõe e pode adoecer. De maneira geral, ocorre muito sofrimento para conseguir

cumprir todas as atribuições e responsabilidades, sem deixar o “mundo desmoronar”.

O excesso de tarefas e responsabilidade é causa de estresse e insatisfação, de incompletude. O principal sentimento é que por mais que seja feito, nunca é suficiente para dar conta da demanda da comunidade. Talvez esta atitude esconda certa prepotência em querer atender a tudo e a todos. Os mitos permitem que se enxergue os limites de cada um e a entender o porquê das ações, haja vista que mesmo os deuses do Olimpo e os heróis encontraram limites para realização de seus desejos.

O mito de Atlas é também uma alusão àquele Orientador Educacional que sente todo o peso da escola sobre suas costas, inconscientemente ou não. É aquele que faz tudo, utiliza-se algumas metáforas que são representativas tais como: “apagar incêndio”, aquele que “mata um leão por dia”, “o Bombril, mil e uma utilidade” que, em alguns casos, se estiver ausente, todo o trabalho pode parar. É possível, que esta situação seja conservada– por vaidade, falta de segurança no emprego ou dificuldade no desempenho das atribuições da Orientação Educacional, desviando do sentido deste trabalho no espaço escolar.

Esta é uma lição importante a ser aprendida, as demandas sempre crescentes, pode levar o Orientador Educacional a sentir-se essencial, a carregar o setor “nas costas”. No entanto, em sua ausência, o setor não desmoronará, pois as pessoas assumirão e repartirão as responsabilidades, porém é necessário, humildade para compreender que ninguém é insubstituível.

A razão, como dimensão humana faz parte do conhecimento técnico e, junto com o escritor-poeta Severino Antônio, acreditamos que:

a razão pode descobrir e engendrar caminhos, pode ampliar as próprias margens. Uma das condições necessárias é exatamente o reconhecimento de seus limites, o reconhecimento de outras vozes que expressam o mundo, de outros olhares, de outras escutas, outros modos de conhecer e comunicar o real. (ANTÔNIO, 2009, p. 57)

Para Larrosa, a experiência em sua inteireza e plenitude é inviabilizada pelo excesso de atividades com as quais o homem se envolve cotidianamente, sem aprofundar-se em nenhuma.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...] e por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 24)

Larrosa entende que a experiência se dá num movimento de experienciar, tanto externa como internamente, seja ele protagonizado pelo aluno em sala de aula, seja pelo sujeito em seu cotidiano, este é permeado por situações que levam o sujeito ou o aluno a uma ampliação significativa das experiências já vivenciadas. O autor acredita igualmente que as condições de possibilidade para o acontecimento da experiência exigem do sujeito uma postura própria.

O mito de Atlas articula-se à necessidade dos educadores de vencer o tempo Crono, que nos devora. Santos-Neto esclarece que o mito de Cronos pode ser um caminho para o entendimento do fenômeno da globalização que provoca a fragmentação e desumanização do ser humano. Assim, Cronos seria o tempo que devora, frenético, deixando as pessoas sem tempo para pensar, refletir, sem poder optar, pois são realizadas tendo como único horizonte atender os interesses alheios. O mito do tempo Crono conta-nos o seguinte:

A descendência de Urano e Gaia não parou nestes filhos. Conceberam ainda seres monstruosos como Ciclopes, que só tinham um olho, bem redondo, no meio da testa, e os Cem-braços, monstros gigantescos e violentos. Os coitados viviam no Tártato, uma região escondida nas profundezas da terra. Nenhum deles podia ver a luz do dia, porque seu pai os proibia de sair. Gaia, a mãe, quis libertá-los. Ela apelou para seus primeiros filhos, os Titãs, mas todos se recusaram a ajudá-la, exceto Crono. Os dois arquitetaram juntos um plano que deveria acabar com o poder tirânico de Urano. Certa noite, guiado pela mãe, Crono entrou no quarto dos pais. Estava muito escuro lá, mas o luar permitiu ver seu pai, que roncava tranqüilo. Com um golpe de foice, cortou-lhe os testículos. Urano mutilado, berrou de raiva, enquanto Gaia dava gritos de alegria. Esse atentado punha fim a uma autoridade que ela estava cansada de suportar, e a inútil descendência deles parava aí – ou guase ... Algumas gotas de sangue da ferida de Urano caíram na terra e a fecundaram, dando origem a demônios, as Erínias, a outros monstros, os Gigantes, e as ninfas, Melíades [...] Vencedor de seu pai Urano, Crono se tornou o senhor todo-poderoso do universo. Em vez de beneficiar seus parentes, libertando seus irmãos, preferiu reinar sozinho e os deixou encerrados nas profundezas da terra. Sua mãe, furiosa, predisse seu fim: “Você também, filho meu, será deposto do trono por um de seus filhos!” Temendo a realização dessa profecia, Crono fez como o pai: arranjou um jeito de eliminar os filhos que lhes dava sua esposa Réia. Cada vez que nascia um, ele o devorava. Isso ocorreu cinco recém-nascidos. A mãe deles, desesperada, foi ver Gaia: “Querida avó, preciso de sua ajuda. Seu filho faz desaparecer todos os filhos que concebo. Um sexto acaba de nascer. É um menino. Ajude-me a salvá-

lo". "Você precisa ser mais astuciosa do que ele, minha filha", respondeu-lhe maliciosamente Gaia. "Enrole uma pedra numa coberta e entregue a Crono, no lugar do bebê. Ele nem vai desconfiar e vai engolir a pedra, como engoliu os outros filhos!". A profecia de Gaia não tardaria a se realizar: o bebê que eles acabaram de salvar era Zeus. O jovem deus logo tomou do pai o poder absoluto sobre o mundo [...] Já crescido, Zeus sonhava destronar o pai, mas não conseguiria fazer isso sozinho. Teve então a idéia de lhes dar uma bebida que o obrigasse a vomitar os filhos que engolira. O efeito foi fulminante. Libertados seus irmãos, Zeus pode se lançar com eles num duro combate contra Crono e os Titãs [...] e, com a ajuda dos Ciclopes, os Cem-braços e dos Gigantes, conseguiu derrotar o pai. (POUZADOUX, 2004, p.18-25).

Neste contexto, Santos-Neto coloca-nos o desafio de nos tornarmos Zeus, ao ressaltar que a narrativa mítica considera astúcia, transgressão como atitudes de Zeus que tornaram possível mudar a situação de opressão de Cronos, rompendo com uma leitura de mundo fatalista e determinista da realidade. O primeiro passo para a ruptura seria o sujeito entender o mundo das relações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade. Na perspectiva de Santos-Neto, o segundo passo como possibilidade de ruptura com o tempo Cronos seria o processo de consciência de si e da consciência política por meio do autoconhecimento.

Assim, Atlas e Cronos podem ser obstáculos no caminho para chegar ao Mito de Héstia, que assume o principal significado de mediar, acolher, ouvir, aconselhar, sendo atribuições da Orientação Educacional, uma possibilidade de vencer o tempo que nos devora. Conforme Brandão:

Héstia em grego EoTía (Héstia) . Da mesma família etimológica que o latim *Vesta* (Vesta), cuja fonte é indo-europeu *wes, "queimar", em sentido grego heúein, "passar pelo fogo", consumir. Héstia é a lareira em sentido estritamente religioso ou, mais, precisamente, é a personificação da lareira colocada no centro do altar; depois, sucessivamente, da lareira localizada no meio da habitação, da lareira da cidade, da lareira da Grécia; da *lareira* como fogo central da terra; enfim, da lareira do universo. (BRANDÃO, 2012, p. 191)

Héstia era a única divindade que não era representada por imagens, não era personagem dos dramas humanos e não participou dos combates entre os deuses olímpicos, pois:

Héstia permaneceu sempre mais como um princípio abstrato, a *Ideia da Lareira*, do que como uma divindade pessoal, o que explica não ser a grande deusa necessariamente representada por imagem, uma vez que o fogo era suficiente para simbolizá-la. (BRANDÃO, 2012, p. 292)

Brandão (2012) destaca que o simbolismo do fogo está presente em todas as culturas, demonstrando que no I Ching, a cor azul corresponde ao fogo, já o vermelho ao verão, ao coração, pois ele pode simbolizar as paixões (amor ou ódio) ou representa o espírito ou o conhecimento intuitivo.

Héstia é conhecida por sua estabilidade, pois “enquanto os outros Imortais viviam num vaivém constante, Héstia manteve-se sedentária, imóvel no Olimpo” (BRANDÃO, 2012, p. 291). O significado de estabilidade representada pela deusa é uma qualidade importante, já que, em alguns momentos, a pessoa precisa saber parar, ficar quieto. A imobilidade pode gerar uma estabilidade saudável no ambiente.

Na visão de Maria Zélia de Alvarenga, vislumbra-se que:

Héstia, a deusa da lareira, aquece, ilumina, nutre, protege, centra, foca (proporcionando distanciamento necessário de emoções e sentimentos para que se tenha maior clareza), zela pelo que faz parte da identidade (da família), e ao mesmo tempo cuida e abre espaço para o novo. (ALVARENGA, 2007, p. 147)

A interpretação da autora possibilita uma relação com as atribuições da Orientação Educacional. É fundamental saber manter o foco, um cuidado com a observação da situação, mantendo um distanciamento emocional, essa mansidão é necessária para compreender com clareza as soluções e caminhos possíveis a serem seguidos ou não no espaço escolar, para além de toda a racionalidade representada pelas normas, regras, interditos, estatutos, é também explosão de amores e ódios, é um espaço de coexistência de ambiguidade conhecimento científico, intuitivo, emocional, sensações, sentimentos.

A presença de Héstia é de uma energia que não polariza; não existe em sua presença competitividade ou comparação. É um ponto de quietude e de equilíbrio. Apesar da ausência de ação, essa expressão arquetípica possui uma influência sutil e transformadora. O seu fogo ilumina aquece e nutre, dando sentido à vida. Através da análise de suas recusas e aceitações, constatamos que Héstia é portadora de uma sabedoria voltada pra a proteção e desenvolvimento do ser humano. Ela preserva e valoriza o equilíbrio entre o dentro e o fora, a consciência e o inconsciente, o feminino e o masculino, o cultural e o natural (ALVARENGA, 2007, p. 149)

Na sociedade contemporânea, marcada pela polarização razão e imaginação, as ambiguidades que fundamentas as relações são descartadas. Héstia poderia ser um símbolo de articulação de interioridade e exterioridade, da relação dos lares com

a cidade. Possuidora de uma sabedoria voltada para a proteção e desenvolvimento do ser humano.

Pensar a Orientação como espaço do imaginário é pensar um lugar de acolhimento, de escuta. Héstia como um ponto de luz a indicar o caminho, a direção, o que fazer diante de determinada situação. Além de queixas com notas baixas, desgosto com o curso técnico, dúvidas em relação ao curso superior, discordância com os critérios de avaliação do professor entre outras, a Orientação tem sido local de acolher à complexa organização administrativa composta de dezenas de setores e de um conjunto de normas constante nos documentos institucionais.

As regras não são de fácil compreensão, tanto os jovens alunos como os adultos, sentem-se perdidos na burocracia existente para solicitar retificação de nota, revisão de provas, abono de falta, licença-médica, licença-gestante, transferência de turno, dispensa de educação física, estágio supervisionado e outros. Leitores da área da educação poderão dizer que estas tarefas não cabem à Orientação Educacional, mas fazem do atendimento, que pode ser um momento de acolher.

Dentro de uma concepção de Educação na perspectiva de Freire (2007), a atuação do Orientador Educacional fundamenta-se em valores éticos e estéticos que envolve a atitude da escuta da pessoa, o aspecto relacional, a criatividade e a autonomia, justiça, verdade, beleza, leveza, igualdade, respeito às diferenças, acolhimento, cuidado, diálogo, amorosidade, saber-escutar. Tais elementos são necessários à consciência política por agir sobre o desenvolvimento da autonomia e emancipação como possibilidade de humanização nos processos formativos.

Amorim Neto e Berkenbrock-Rosito (2007, p.77) com base em Kohlberg, destacam o seguinte:

perceber que os valores como justiça e respeito não são meras teorias ou simples “valores proclamados”, mas de fato são parâmetros para as relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula. A incoerência nesse setor levaria ao descrédito as discussões sobre a ética e a moral. O professor deve ter como finalidade o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e, como é bem verdade, não se chega a autonomia sem ser educado; dentro desse princípio, os professores necessitam estar atentos para a participação efetiva de todos os alunos nas tomadas de decisão. Entretanto, algumas áreas são exclusivas do professor, como a definição do currículo por exemplo. (AMORIM NETO; BERKENBROCK-ROSITO, 2007, p.77)

Esta responsabilidade que Freire atribui ao **ser**, mostra que é preciso que todo educador, inclusive o Orientador Educacional, reinvente o sentido do sensível e da razão como desenvolvimento da sensibilidade, marca diferenciadora da escuta, este significado só ganha sentido quando da articulação do conhecimento e da arte, assim, um olhar e uma escuta mais consciente a respeito do lugar que este ocupa.

3.3 A saída do labirinto: fios de acolhimento como possibilidade de humanização no espaço escolar

Quando os cimos do nosso céu
se juntarem Minha casa terá um teto...
(ELLUARD, 1941, p.115)

Onde moramos é ponto de referência em nossas vidas e diz muito daquilo que somos. “Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela.” (BACHELARD, 2000, p. 200). Sendo assim, o abrigo e proteção que a casa oferece são também buscados no espaço escolar.

O título deste capítulo “A chama de uma vela: sentidos e significados da presença poética no espaço da orientação educacional” faz referência a duas obras de Bachelard: **O Espaço Poético** e a **A Chama da Vela**. Na primeira, anuncia Bachelard, que o espaço pode ser visto como lugar da poesia, como metáfora, e para quem a chama que ilumina é a mesma que produz sombras, mas é necessário situar concretamente o espaço ao qual nos referimos, procede a uma compreensão de espaços e lugares, revelando-os como poéticos.

O autor mostra que há poesia nos principais espaços preferidos e presentes no cotidiano humano, como uma casa, um sótão ou um porão. Em objetos prosaicos, como uma simples gaveta, um cofre, um armário, ele encontra poesia, compreendendo que grandes ou pequenos estes espaços e objetos constituem um ponto de referência na vida da pessoa, daquilo que ela é.

Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela. (BACHELARD, 2000, p. 200)

Bachelard declara:

A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano. (BACHELARD, 2000, p. 201)

A fim de levar a cabo esta intenção, Bachelard recorre à imaginação, faculdade humana por vezes esquecida que pode fazer nascer, renascer e criar novas formas de vida e de interioridade, dando às coisas o fundamento humano que elas perdem quando ficam presas em sua materialidade.

A escuta e o acolhimento do discurso e do desejo do outro possibilitam um processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, que ocorre via estética, de gosto ou desgosto, possibilita um imaginar pensar sobre por parte do Orientador Educacional. Essa escuta e acolhimento pelo conhecimento, arte e sensibilidade, sustentação da atitude de compromisso com uma formação preocupada com a intervenção do cidadão mais consciente de seu papel na conservação ou melhoria da qualidade de vida na sociedade em que vive.

Neste momento, podemos nos remeter a Adorno, que destaca que qualquer experiência traz marcas de quem está narrando, por este motivo, a narrativa é um procedimento através do qual a pessoa pode olhar para a realidade, que a Indústria Cultural descaracterizou como verdade. “Não se pode mais narrar; os passos que a forma do romance exige a narração” (ADORNO, 1980, p.269); com essa ideia, o autor denuncia o declínio de não poder mais narrar a vida, como sendo uma arte, e acrescenta:

Desintegrou-se a identidade da experiência - a vida articulada e contínua em si mesma - que só a postura do narrador permite. [...] Narrar algo significa, na verdade, ter algo especial a dizer e justamente isso é impedido pelo mundo administrado pela estandarização e pela mesmidade (ADORNO, 1980, p.269).

Neste sentido, o lado poético e o sentir estético podem ser vivenciados nos processos pedagógicos de ensinar, aprender e formar na educação formal, como possibilidade de uma formação voltada para a emancipação deste sujeito em formação.

Complementando esta reflexão trazemos a contribuição de João Ferreira, em seu texto “Uma Visão Poética do Espaço segundo Bachelard”, no qual faz uma sucinta e bela análise do livro **A Poética do Espaço**. O mundo está posto desde o nosso nascimento em sua materialidade física e imediata. Pode significar tudo e pode não significar nada. Depende essencialmente da interpretação que cada um faz de acordo com sua existência. Há pessoas que descobrem nele sentidos e transcendências, para outros o mundo não tem significado, é como um grande quebra-cabeça, no qual as peças não se encaixam.

O ser humano em sua experiência cotidiana conhece a matéria, a concretude do chão em que pisa. Sente o ar que respira num determinado lugar. Constata as paredes da casa em que mora. O homem quando tem possibilidade física e financeira escolhe os espaços para sua diversão, instrução, para sua residência. O homem tem uma ânsia pela conquista de espaços que vai além da necessidade de proteção, exemplo maior é o fascínio que exerce sobre as pessoas as viagens espaciais à Lua, Marte, a exploração do espaço além dos espaços territoriais conhecidos.

Um livro pode ser um instrumento para se obter determinado conhecimento, ou ser profundamente significativo, eivado de sentimentos, se foi o presente de uma pessoa querida. Da mesma maneira, a casa pode servir para nos abrigar das intempéries ou pode ser um lar aconchegante.

A solidão permeia a vida de um grande número de pessoas na sociedade contemporânea. Para muitos a vida deixou de ser uma aventura valorosa e transformou-se numa luta para adquirir as novas mercadorias que a sociedade capitalista oferece em abundância.

Em seu livro “**A Chama de uma Vela**”, Bachelard, ávido por símbolos, utiliza a solidão como tema principal. Neste livro, ele declara sua admiração pela luz, não a luz natural do sol, mas de uma luz crepuscular, uma meia-luz, representada em todo o livro pela chama de uma vela.

Bachelard afirma que a chama determina a acentuação do prazer de ver, de uma forma que vá além do sempre visto. A chama então forçaria a olhar para um passado que não é mais unicamente o seu, mas composto dos primeiros fogos do mundo, buscando voltar a um reduto da familiaridade. O autor ainda revela que “a chama de uma vela é, para muitos sonhadores, uma imagem da solidão.”

(BACHELARD, 1994, p. 20), que pode levar às sombras do inconsciente, jogando luz no que antes era apenas penumbra.

A chama da vela pode assumir vários aspectos, desde tranquilidade e delicadeza quando ilumina uma vigília, como ameaça quando é atrapalhada por um sopro. Analogamente seria o fluir dos pensamentos, que podem ser firmes ou atrapalhados por uma constatação inesperada no meio de uma meditação. Outra comparação possível seria da chama da vela com a vida, pois como ressalta o autor

Qual o maior sujeito do verbo apagar-se? A vida ou a vela? ... A vela que se apaga é um sol que morre. A vela morre mesmo mais suavemente que o astro celeste. O pavio se curva e escurece. A chama tomou, na escuridão que a encerra, seu ópio. E a chama morre bem: ela morre adormecendo (BACHELARD, 1994, p. 31)

Para o autor as possibilidades de simbologia, que podem ser extraídas da vela e sua chama, não reduzem ao que já foi apresentado. A cera escorrendo remeteria às lágrimas, nem sempre leves e suaves, mas também pesadas e densas.

De certa forma, é possível comparar a chama com a formação da identidade da pessoa, pois a chama estaria em constante mutação, pois ao clarear se destrói paulatinamente. Assim, a vela para ser luz, se consome, vai morrendo aos poucos enquanto ilumina, consome a si mesma para iluminar e marcar o tempo que escorre.

Bachelard deixa transparecer em sua filosofia a evidência de que o homem solitário pode descobrir a qualquer momento a voz do acolhimento em espaços próximos assim como o sentido da vida em símbolos que permeiam seu cotidiano. Caberia ao homem contemporâneo a consciência crítica da necessidade de convergência para valores vitais.

De certo modo, o trabalho do Orientador é também solitário. Mesmo se a experiência é compartilhada com outro colega, o momento de escutar, aconselhar, orientar os alunos, pais ou professor é extremamente solitário, pois não há como consultar opinião ou posição diversa. Assim, as palavras ditas e não ditas, os gestos corporais e faciais tudo é interpretado por aquele que nos procura naquele momento.

Nesta pesquisa, pensamos a possibilidade do lugar da Orientação Educacional, como um espaço poético no sentido de um espaço de acolhimento e de escuta de alunos, pais e professores. A OE também pode ser vista como um lugar de feridas. Alunos e pais feridos nos procuram para contar suas histórias e

suas queixas. Ouvir a história do outro requer uma escuta. Ouvir o relato triste de um (a) aluno (a) esquizofrênico (a), as dificuldades de entendimento com os pais, às vezes até agressões físicas, a recusa em tomar a medicação, o delírio, a fantasia, a queixa sobre a inadequação do professor. A necessidade de escutar a angústia das notas que ameaçam seu destino, quando dizem: “vou voltar em dezembro para te dizer que passei em todas as disciplinas, é bom saber que você está aqui se eu precisar”.

Bachelard demonstra como na relação homem-mundo a poesia se faz presente, tanto dentro do homem quanto à sua volta. Poesia profunda de sentido que pode e deve ser vivenciada por seres humanos atentos, sensíveis, abertos a imaginação. Segundo ele, as coisas do cotidiano deverão ser redefinidas pela atenção, pela nova significação que a elas pode ser dada, a partir do momento que são vistas em sua profundidade de sentidos.

Num mundo em que o pensamento racional prevalece, é possível que isso não seja trabalho para a Orientação Educacional, logo, juntamo-nos a Antonio (2009), para quem pensar através das imagens, comparando-as e utilizando-se de metáforas é a atividade vital para conhecer e expressar a experiência humana. Ele defende que é essencial para o ofício de interpretar a realidade que se reinvente e recree. Consoante, acreditamos que a Orientação Educacional pela natureza de suas atividades é um espaço, onde se faz necessário constante reflexão sobre a realidade, para tal objetivo sempre é preciso renovar nossas concepções para que possamos expressar da melhor forma possível a experiência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo compreende a Orientação Educacional como um espaço da dimensão estética, da experiência estética, da Educação Estética, do imaginário e dos mitos. A presença estética tecida no labirinto do imaginário social e dentro deste, especificamente, faz vir à tona o imaginário no espaço escolar e na educação, atravessado pela narrativa mítica, que fecunda a dimensão pessoal e profissional da história da pesquisadora visando à compreensão das atribuições da Orientação Educacional.

Abordou-se o percurso de vida da autora e a narrativa de suas experiências em duas áreas de atuação: acadêmica/profissional e pessoal, focando nos momentos significativos de determinada fase da vida, além dos aspectos formativos envolvidos. Em seguida, foram apresentados vários caminhos que estabelecem as conexões com o objetivo deste estudo no apontamento das relações no labirinto conceitual. Além disso, foram desenvolvidas as concepções de imaginação, imaginário, imagética e imaginal, baseadas em Wunnenburger e Araújo (2006) e Bachelard e o conceito de Educação Estética em Schiller (2002), Perissé (2009) e Freire (2007), sendo este último o qual entrelaça ética com estética.

As marcas da atual educação brasileira, na qual existem mecanismos de manipulação cultural, que impedem a formação de sujeitos plenos e conscientes, fizeram parte da discussão acerca da importância das práticas pedagógicas serem voltadas para a humanização do homem, desde que haja uma reflexão sobre o entrelaçamento entre a denúncia da existência da educação bancária, em Freire e sua proposta de autonomia. Larossa, com seu conceito de experiência, contribuiu para melhor compreender a experiência da Orientação Educacional.

A abordagem da arte pode ser considerada uma estratégia para resgatar a experiência de humanização na relação entre as pessoas da escola, compreendendo a sua relação consigo mesmo, com o mundo e com o outro. Neste estudo, utilizaram-se os fundamentos teóricos de Hall (2011) e buscou-se compreender a crise da identidade na pós-modernidade, já que o autor afirma que a descentralização do sujeito tem como consequência, a crise da identidade.

Nesta perspectiva, apresentamos breves discussões acerca de alguns filmes. **Como estrelas na terra**, buscando a importância da compreensão da arte no

processo formativo do personagem Ishan, com foco na experiência da formação de professores. Deste modo, conseguimos refletir sobre como a trajetória pode romper preconceitos que impedem a autocrítica dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, dentro e fora da academia e, para isto, é usada o conceito de Educação Estética. Outras obras cinematográficas compõem esta análise: **Mar adentro** e **O escafandro e a borboleta**, que contribuem para a discussão da estética como sinônimo de sensibilidade.

A compreensão ocorreu por meio da mitohermenêutica, neste estudo, e ficou evidente que o componente estético presente no imaginário da escola é a vivência da humanização ou desumanização da prática pedagógica. Por isso, a atitude de estudar o papel da Orientação Educacional e refletir sobre os sentidos, em um determinado momento histórico, foi de extrema valia para instaurar uma reflexão crítica das práticas da Orientação Educacional nas escolas, através da importante análise de documento regulador, já que nele está contido um imaginário social do qual a escola faz parte.

A fim de contribuir neste procedimento é abordado o papel dos mitos, algumas relações entre os mitos de Quirão, Hefesto e Atená com as experiências vivenciadas pela pesquisadora. Contando com o auxílio de Josso (2006), (2010) e (2012), no que tange a narrativa autobiográfica e de Brandão (2012), no que concerne aos mitos, particularmente Sísifo, Atlas e Héstita, nas atribuições da Orientação Educacional, como uma maneira de refletir sobre a compreensão da prática da Orientação e suas consequências no processo de formação humana e profissional.

Os caminhos percorridos durante esta pesquisa descortinaram o mundo real e o imaginário. A presença dos mitos no imaginário, por meio do resgate da memória e a história de vida da pesquisadora foi um caminho trilhado a respeito da descoberta de uma poética pessoal que se entrelaça com a da Orientadora Educacional que desafiam e possibilitam compreensões da potencialidade de revelar o imaginário em seu interior.

O imaginário é um saber interdisciplinar, sendo uma palavra com inúmeras acepções, na qual não cabe apenas um conceito, estudado por psicólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores e educadores. Por isso pode-se falar de um imaginário cultural, ideológico, organizacional e educacional. O estudo dos mitos como forma de compreender o imaginário, que por sua vez leva à Educação

Estética, à arte e finaliza com a relação dos mitos nas atribuições da Orientação Educacional e seu papel na formação humana e profissional, possibilitou um olhar mais abrangente sobre o trabalho da Orientação Educacional.

Não basta um profissional que tenha domínio sobre os conhecimentos técnicos e habilidades para realizar suas atividades profissionais. Para que nossos alunos tornam-se sujeitos de sua própria história e sejam autônomos, é necessário ir além das técnicas apreendidas, incorporando outros saberes, como a ética e a estética. Neste processo, os educadores, incluindo os Orientadores, têm papel fundamental. Tanto para os educadores quanto para os educandos o autoconhecimento permite fazer a melhor escolha dentro de um determinado contexto.

A partir deste estudo e de todos os pressupostos teóricos abordados aqui, é possível afirmar que existe um inconsciente e que este apresenta-se como mitos no processo de formação do profissional, estruturado como imaginário, que se manifesta via estética, que aparece no gosto e no desgosto, presente nos ditos e não ditos, como se quisesse denunciar a uma verdade que não se sabe. A compreensão do sujeito inconsciente articula com o conceito de Educação Estética, baseado no filósofo alemão Friedrich Schiller, que contribuiu com um suporte teórico, que objetiva a plenitude da vida humana, caracterizada pela relação da sensibilidade com a racionalidade. O autor apresenta o aporte teórico que articula sensibilidade e racionalidade que escapa à prática do Orientador Educacional.

Assim sendo, a Educação Estética encontra ressonância nas atribuições da OE no seu trabalho de atendimento aos alunos, pais e professores na escuta como possibilidade de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos, particularmente dos alunos, que são o foco principal do trabalho do Orientador Educacional no IFSP.

Não exercemos nossas atividades profissionais isoladamente. As relações humanas para serem boas exigem conhecimento, arte e sensibilidade, que contemple os princípios éticos e estéticos, entre outros, de respeito, compromisso e criatividade. O fenômeno educativo foi e continua sendo exaustivamente pesquisado por inúmeros estudiosos, prevalecendo o modelo da escola bancária. Para fazer diferente é necessário que a dialética das dimensões do sensível, racional, como apregoa Schiller, sejam compreendidas aprendidas e valorizadas pelos educadores,

são forças que não deixam ver, mas atuam no imaginário social, dos mitos e do inconsciente no espaço escolar.

A jornada interpretativa proporcionou o encontro com seis mitos, sendo os mitos pessoais: Quirão, Hefesto, Atena, e os mitos da atuação profissional: Atlas, Sisifo e Héstia. Inicialmente foram esses mitos em duas categorias, no entanto no desenrolar da pesquisa pode-se perceber que os seis mitos formam uma conexão, se entrelaçam. Não existe mito um, mito dois,... e mito seis. As características e qualidades que extraímos destes mitos são importantes no trabalho do OE. Quíron, aquele que mesmo ferido ajuda a curar a ferida do Outro; Hefesto, marcado pelo sentimento de rejeição, como muitos alunos; Atena, guerreira estrategista, o necessário lado racional nos atendimentos; Atlas, aquele que sente-se obrigado a carregar o mundo nas costas, sendo necessário dividir o “peso” das atribuições da Orientação Educacional; Sisifo, repetição e persistência para alcançar alguns objetivos traçados e finalmente Héstia, luz e foco, um porto seguro, local de acolhimento e escuta para aqueles que procuram a Orientação Educacional.

Não existe apenas uma via para interpretação dos fatos. O estudo dos mitos permite compreender as possibilidades e limites da atuação do orientador educacional na formação da autonomia e emancipação dos sujeitos, pois os próprios deuses no Olimpo não conseguiram realizar todos os seus desejos. Perceber os limites é importante. Porque os próprios gregos advertem: o limite é uma linha invisível, ultrapassá-la significa despertar a ira dos deuses.

O labirinto é uma metáfora utilizada para a compreensão deste estudo para estabelecer uma analogia com a jornada interpretativa do processo de se aproximar e produzir sentidos e significados das atribuições da Orientação Educação no entrelaçamento da Educação Estética, do Imaginário social e da Mitohermenêutica. Fica evidente que é preciso encontrar a saída do labirinto. A saída pode ser o centro da pessoa ou como diz Josso, caminhar para si. Sendo uma maneira de conscientização da aprendizagem advinda da História de Vida, a vivência da estética presente no imaginário social foi compreendida por meio da presença dos mitos de Quirão, Hefesto, Atena, e os mitos da atuação profissional: Atlas, Sisifo e Héstia. O encontro com os mitos possibilitaram que conceitos fossem construídos/reconstruídos no caminho percorrido da elaboração deste estudo. No final uma sensação de apaziguamento diante de situações que escapam dos horizontes da prática profissional.

Este trabalho que permitiu a interpretação das atribuições do OE à luz dos mitos confirma a atualidade dos mitos, sua presença na sociedade pós-moderna e que os mitos evoluem, se transformam e se acomodam as novas molduras, mas sua essência continua a mesma, pois, o mundo exterior e sua paisagem alteram-se cada vez mais rápido, mas as perguntas essenciais dos seres humanos continuam a mesma: procurar o sentido da vida, o desejo de compreender o porquê dos acontecimentos. Desta maneira, os mitos permanecem, pois eles representam todos os nossos sentimentos bons e maus, luz e sombra. O discurso científico revela a procura da luz, mas a luz incessante torna-se insuportável, pode ferir os olhos como a luz do meio-dia, a luz do sol no deserto. Às vezes precisamos de sombra, da meia-luz, do crepúsculo.

Finalmente, as atribuições ao papel da Orientação Educacional, seja em escola pública ou particular, passam por percalços semelhantes. Este trabalho é um olhar singular sobre o trabalho coletivo, compreendendo e interpretando por meio da experiência na esfera pessoal e profissional, como um conjunto de ações que dão conta do nosso saber-fazer e ser Orientador Educacional no espaço escolar da Educação Pública Federal, que visa à formação de profissionais em vários níveis de ensino: superior, técnico e técnico integrado ao médio.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **A Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 6ª reimpressão, 2011.

_____. **Posições do narrador no romance contemporâneo In: Os Pensadores**. São Paulo, Abril, 1980

ALVARENGA, Maria Zélia de. **Mitologia Simbólica: estruturas da psique & regências míticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

AMORIM NETO, Roque do Carmo; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. **Ética e moral na educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos em Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010

ARAÚJO, Alberto Filipe. ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009

AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e neoliberalismo. In: revista Paixão de Aprender, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED, n. 9, p. 26-29, dez.1995

BACHA, Márcia Neder. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BACHELARD, Gastón. **A Chama de uma Vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/57089481/BACHELARD-Gaston-A-Poetica-Do-Espaco>> Acesso em 13 fev/2013.

BACZKO, Bronislaw; *Imaginação Social*. In: ROMANO, Ruggiero (org.) **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Ed. Portuguesa, 1985.

BARBOSA, Severino Antonio Moreira. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. São Paulo: Paulus, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERKENBROCK-ROSITO, Margarète May. Educação Estética: Histórias e Vivências da Docência. **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 7, 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/artigos/docentes/profa_margarete_educacao_estetica.pdf> Acesso em: 15 jul/2012

BORGES Luis Fernando **Poema dos dons** – Disponível em <http://espelhodealice.wordpress.com/2013/06/13/poema-dos-dons-george-luis-borges/> Acesso em 10/out/2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. vol. I. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Mitologia Grega**. vol. II. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. **Mitologia Grega**. vol. III. Petrópolis: Vozes, 2012b.

BRANDÃO, Vera Maria A. Tordino. **Os fios da memória na trama da cultura**. 2010 Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br/noticias/memorias/os-fios-da-memoria-na-trama-da-cultura.html>> Acesso em 02 mai/2013.

BRASIL, Parecer CNE Nº 16/99, CEB, aprovado em 5 out/99. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>> Acesso em 23 set/ 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 abri/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em 18 nov/2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAMARGO, Fátima. O ser consciente. In: WEFFORT, Madalena Freire (Org.) **Observação, Registro, Reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

_____. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. *Pensar a Educação no Horizonte Biográfico*. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Natal/RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

EDINGER, Edward F. **Ego e arquétipo**. São Paulo, Cultrix, 1989

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Tratado de história das religiões**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ÉLUARD, Paul Éluard. **Dignes de vivre**. Paris: Julliard, 1941.

ENCICLOPÉDIA Britânica do Brasil. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica Editores Ltda, 1979.

FADIMAN, J. & FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.

FERREIRA, João. **Uma visão poética do espaço segundo Gaston Bachelard**. Disponível em <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=36643&cat=Artigos&vinda=S>> Acesso em 23 dez/2012.

FERREIRA, José Ribeiro. **Labirinto e minotauro**. Disponível em <http://www.fluirperene.com/livros/labirinto_e_minotauro.pdf> Acesso em 30 jan/2012

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência & Educação no Instituto Butantan – Um estudo de caso em Antropologia Filosófica**. Tese de doutoramento. São Paulo: FEUSP, 1998.

_____. **Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi**. 2 ed. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. **O Espaço Crepuscular: mitohermenêutica e jornada interpretativa em cidades históricas**. In: Danielle Perin Rocha Pitta. (org.). **Ritmos do Imaginário**. Recife: UFPE, 2005.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Educação na Cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. **Educação e Mudança**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. 6 ed. São Paulo: Olho d'água, 2001a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.

FROMM, Erick. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUDSDORF; Georges. **Mito e Metafísica: Introdução a filosofia**. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUIMARÃES, Fernando. **Tratado de harmonia: poemas**. Porto: Justiça e Paz, 1988.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2011.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização, 2002.

JOSSO, Marie - Christine. *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.373-383, mai. ago/2006.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala*. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 14 dez/2012.

JUNG, Carl Gustav. **Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. **As mudanças ocorridas no mundo do trabalho: As Bases da nova pedagogia**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>> Acesso em 20 mai/2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEÃO, Lucia. **Estética do Labirinto**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2002.

LEGROS, Patrick et al. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MEDINA, Angelo. **Será que você sofre de “Complexo de Atlas”**: entrevista com o médico Alex Botsaris. Disponível em <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/alex_botsaris.htm> Acesso em 17 dez/2012.

MEIRA, M. E. M. *Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica*. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (orgs.), **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios, 4 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

NÓVOA, A (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____.(org) **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: FAPERJ, 2010.

ORMEZZA, Graciela. **Educação Estética, Imaginário e arte terapia**. Rio de Janeiro: Wak, 2009

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. 7 ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1978.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Imaginário**: o entre-saberes do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária / UFPel, 2004.

PERES, L. M. V.; KUREK, D. L. (org.) **Essas coisas do imaginário**: diferentes abordagens sobre (auto)narrativas. Brasília: Oikos/Líber, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PESAVENTO, Sandra J. *Em busca de uma outra história*: Imaginando o imaginário. In: **Revista Brasileira de História**, v. 15, nº 29 São Paulo, 1995.

PESSOA, Fernando. - Ricardo Reis - Odes De Ricardo Reis. Disponível em <<http://www.pessoa.art.br/?p=230>> Acesso em 15 fev/2013.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumos e novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional**. São Paulo, Edições Loyola, 1991

QUILLET, Pierre, org. **Introdução ao pensamento de Bachelard**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ROSA, Guilherme. *O mundo não vai acabar em 2012. Mas o que vez depois?* **Revista Veja**, dez/2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/o-mundo-nao-vai-acabar-em-2012-mas-o-que-vem-depois>> Acesso em 24 jan/2013.

ROSÁRIO, Otilia B. **Héstia excerto de textos de alguns autores**. Disponível em: <<http://www.symbolon.com.br/artigos/hestia.htm>> Acesso em 01 nov/2012.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 3 ed. São Paulo: Experimento, 1992.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. **Educação estética e utopia política**. Lisboa: Colibri, 1996.

SANTOS-NETO, Elydio. Fragmentação e desumanização dos professores: autoconhecimento, política e transgressão na formação docente. **Cadernos de Educação: Reflexões e Debates**. São Bernardo do Campo/SP: Editora Universidade Metodista de São Paulo, jul-dez, n.17, 2009, p. 114-133

SÃO PAULO. **Resolução n.º 284/07** de 03 de dezembro de 2007. Resolve aprovar o Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, na forma do anexo à presente Resolução. Artigo 16: competências da Coordenadoria de Orientação Educacional. Disponível em <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/81-2007.html>> Acesso em 30 jan/2013.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHRAML, Walter J. **Introdução à Psicologia Profunda para professores**. São Paulo: E.P.U., 1976

SILVA, Jorge Anthonio. **Friedrich Von Schiller: A Educação Estética do homem**. Disponível em <http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_friedrich_1.htm> Acesso em 14 jan/2103.

SILVEIRA, Nise, **Jung: Vida e Obra**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

SIMÕES, Reinério Luiz Moreira. **A imaginação material segundo Gaston Bachelard**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

SOUZA, Herbert de. *O poder transformador da cultura*. In: **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORO, Rolando. *Por uma psicologia da felicidade*. **Revista Psiconews**, mar/1996. São Paulo.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte; do saber ao sabor:** uma síntese possível. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. **Um Convite à Estética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIESSER, Lizete Carmem. **Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso.** Curitiba: IESDE, 2005.

WHITMONT, Edward C. **O retorno da deusa.** São Paulo: Summus, 1991.

WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAUJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário:** introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DIRETOR

RESOLUÇÃO N.º 284/07, de 03/12/2007

O PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETOR DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições regulamentares e considerando disposto no Estatuto do CEFET-SP, Portaria do Ministério da Educação nº 725, de 23 de julho de 2007 e a decisão do Plenário do Conselho Diretor, na reunião do dia 03 de dezembro de 2007, resolve:

Art. 1º - Aprovar o Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, na forma do anexo à presente Resolução.

Art. 2º - Manter os Regulamentos Internos das Unidades de Ensino do CEFT-SP.

Art. 3º - Revogar a Resolução 176/07, de 08/05/2007.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor a partir desta data.

GARABED KENCHIAN
Presidente do Conselho Diretor

<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/81-2007.html>

REGULAMENTO INTERNO DA UNIDADE DE ENSINO SEDE – SÃO PAULO DA NATUREZA E FINALIDADE

Art. 1º - A Unidade de Ensino Sede, sediada na cidade de São Paulo - SP, é unidade administrativa subordinada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, conforme Regulamento Interno do SP, aprovado pela Resolução Nº 177/07, de 08/05/2007.

Art. 16 - Compete à Coordenadoria de Orientação Educacional:

- I. Planejar e coordenar a semana de integração do aluno novo.
- II. Promover e acompanhar atividades pedagógicas junto ao corpo discente.

- III. Acompanhar a freqüência e o rendimento escolar dos alunos.
- IV. Promover reunião com os pais e/ou responsáveis dos alunos.
- V. Manter comunicação com pais e/ou responsáveis quanto ao rendimento escolar do aluno.
- VI. Coordenar a eleição de representantes de turmas.
- VII. Treinar os representantes de turmas para as atividades pertinentes à função.
- VIII. Promover palestras e atividades pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem junto ao corpo discente e docente em parceria com a Coordenação Técnico-Pedagógica.
- IX. Orientar, sistematicamente, alunos e familiares e as interferências junto ao corpo docente.
- X. Encaminhar o aluno às instituições para aconselhamento psicológico.
- XI. Analisar e buscar soluções em parceria com a Coordenadoria Técnico-Pedagógica, visando à diminuição dos casos de repetência e evasão escolar.
- XII. Propor e participar dos Conselhos Pedagógicos.
- XIII. Assessorar e acompanhar as medidas disciplinares.
- XIX. Analisar e buscar a diminuição dos casos de evasão e repetência, mediante acompanhamento da freqüência e rendimento dos alunos, orientação sistemática dos discentes e familiares e interferências junto ao corpo docente.

Documento da íntegra disponível em:

http://www2.ifsp.edu.br/publisher/MostraAnexo?anexold=64&key=YWM4B_CbZla70KkOIYuLeoX