



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO E DOUTORADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patricia Vargas da Rosa

**BIOGRAFIAS DA ALMA NA UNIVERSIDADE: IMAGENS DO MITO DO
HERÓI/HEROÍNA NAS NARRATIVAS DE VIDA DE ESTUDANTES**

Santa Cruz do Sul

2024

Patricia Vargas da Rosa

**BIOGRAFIAS DA ALMA NA UNIVERSIDADE: IMAGENS DO MITO DO
HERÓI/HEROÍNA NAS NARRATIVAS DE VIDA DE ESTUDANTES**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul — UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Rosa, Patricia Vargas da

Biografias da alma na universidade : imagens do mito do herói/heroína nas narrativas de vida de estudantes / Patricia Vargas da Rosa. – 2024.

178 f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes.

1. Amplificação simbólica. 2. Experiência intercultural. 3. (Com)vivência universitária. 4. Escuta sensível. 5. (Trans)formação. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de. II. Título.

Patricia Vargas da Rosa

**BIOGRAFIAS DA ALMA NA UNIVERSIDADE: IMAGENS DO MITO DO
HERÓI/HEROÍNA NAS NARRATIVAS DE VIDA DE ESTUDANTES**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Linguagem, Experiência Intercultural e Educação; Universidade de Santa Cruz do Sul — UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Orientadora (UNISC)

Dr. José Clerton de Oliveira Martins
Professor Examinador (UNIFOR)

Dra. Betânia Moreira de Moraes
Professora Examinadora (UECE)

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Examinadora (UNISC)

Dr. Felipe Gustsack
Professor Examinador (UNISC)

Santa Cruz do Sul
2024

À minha avó, que me pôs a sonhar.

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelas (com)vivências que me trouxeram até aqui, pelas pessoas que me fazem ser quem sou, mas sempre outra.

Quero agradecer aos 27 estudantes da UFSM-CS que foram colaboradores na pesquisa, com os quais tive a honra de compartilhar de suas narrativas de vida. Aos demais discentes do campus, obrigada também, pois me inspiraram a trilhar essa jornada.

Sou grata ao Maurício, meu esposo, em quem eu encontro todos os dias o Amor maiúsculo, que acalma, que complementa, que compreende, que escuta, que enxerga a minha alma, que acredita até quando eu mesma já desisti.

A meus pais, Cícero e Celi, obrigada pela vida, pelo amor e ensinamentos. Agradeço pelo incentivo e compreensão aos meus sogros, irmãos, cunhadas, amigos(as) e às sobrinhas/afilhadas Larissa, Rafaela e Helena, que me inspiram com seus olhares admirados de quem vai descobrindo a vida.

Minha gratidão profunda à minha orientadora, professora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, pela sabedoria compartilhada sempre com generosidade, pela escuta atenta e sensível, pela orientação cuidadosa e a paciência com o meu tempo próprio.

Sou grata também aos professores examinadores da banca, Dr. José Clerton de Oliveira Martins, Dra. Betânia Moreira de Moraes, Dra. Sandra Regina Simonis Richter e Dr. Felipe Gustsack, pelas colaborações e por aceitarem o convite à leitura, à imaginação e à conversa.

Agradeço aos queridos colegas do Grupo de Pesquisa Peabiru — Educação Ameríndia e Interculturalidade, que tanto colaboraram e com quem aprendo a sentipensar, e aos demais colegas, professores, coordenação e secretárias do PPGEDU da UNISC.

Obrigada pelo apoio da UFSM-CS e, em especial, às colegas Paula Schneider e Carla Fernanda Perius, pela ajuda, pela escuta e parceria que virou amizade.

Gratidão a Deus, à ancestralidade e à força da feminina da Vida, por terem me trazido até aqui.

“A alma é o ponto de partida de todas as experiências humanas, e todos os conhecimentos que adquirimos acabam por levar a ela” (Jung, 2000a, § 261).

RESUMO

A tese propõe uma compreensão de modos de imaginar a (com)vivência universitária que emergem com as narrativas de vida dos estudantes de graduação do Campus da Universidade Federal de Santa Maria em Cachoeira do Sul/RS (UFSM-CS). No âmbito de uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica, vivencial-dialógica e simbólica, o estudo contempla a realização de rodas de conversa com estudantes, com a manifestação expressiva através da argilapalavra, termo utilizado para nomear a composição entre a modelagem em argila e a oralidade nas narrativas. A metodologia de amplificação simbólica é empregada para compreender e analisar o material que emerge nas vivências propostas. O registro do trabalho de campo se dá através de fotografias, anotações em diário de bordo e transcrição a partir de gravação de áudio. As imagens do mito de herói/heroína, como modos de imaginar as (com)vivências universitárias nas narrativas dos estudantes, emergem nas amplificações simbólicas, evidenciando a sua força geradora de sentidos para as manifestações expressivas do inconsciente coletivo e o aprofundamento do vivido no ensino superior. Com aporte teórico em Carl Gustav Jung, James Hillman, Joseph Campbell e outros autores, a pesquisa considera que a lógica dos mitos ajuda a selecionar a trama das narrativas na psique. As narrativas de vida dos estudantes são compreendidas como biografias da alma, por apresentarem uma perspectiva de aprofundamento de suas próprias imagens. O estudo considera que dar à própria narrativa um sentido de mito é uma forma de encontrar sentidos mais profundos para o que é vivenciado na jornada de cada um na universidade. A interlocução entre quem conta e quem escuta cria um espaço de (trans)formação, termo que destaca uma inseparabilidade entre formação e transformação, relacionada com o processo de individuação. Partindo da dimensão simbólica evidenciada nas narrativas de estudantes, a investigação tece reflexões e indagações acerca da universidade e da educação, indicando a necessidade de espaços-tempos para a manifestação expressiva dos discentes, de escuta sensível e de acolhimento e cuidado das diferentes jornadas que são biografadas no ensino superior, para que sentidos mais profundos ressoem nas (com)vivências universitárias.

Palavras-chave: amplificação simbólica; experiência intercultural; (com)vivência universitária; escuta sensível; (trans)formação.

ABSTRACT

The thesis proposes an understanding of ways to imagine the (co)existence within the university that emerge from the life narratives of undergraduate students at the Federal University of Santa Maria Campus in Cachoeira do Sul/RS (UFSM-CS). Within the scope of qualitative research with a phenomenological, experiential-dialogical, and symbolic approach, the study includes the experience of conversation circles with students, with expressive manifestations through the clayword, a term used to name the composition between clay modeling and orality in the narratives. The methodology of symbolic amplification is employed to understand and analyze the material that emerges from the proposed experiences. Fieldwork is recorded through photographs, logbook notes, and audio recording transcriptions. The images of the hero/heroine myth, as ways to imagine the (co)existence within the university in the students' narratives, emerge in symbolic amplifications, demonstrating their sense-generating power for the expressive manifestations of the collective unconscious and the deepening of lived experiences within higher education. Drawing from the theoretical references in Carl Gustav Jung, James Hillman, Joseph Campbell, and other authors, the research considers that the logic of myths helps to select the plot of narratives in the psyche. The students' life narratives are understood as biographies of the soul, presenting a perspective of deepening their own images. The study considers that giving one's narrative a sense of myth is a way to find deeper meanings for what is experienced in each person's journey at the university. The dialogue between the storyteller and the listener creates a (trans)formative space, a term that highlights an inseparability between formation and transformation, related to the process of individuation. Based on the symbolic dimension evidenced in the narratives by the clayword of students, the investigation weaves reflections and inquiries about the university and education, indicating the need for space-times for the expressive manifestation of students, for sensitive listening, and for welcoming and caring for the different journeys that are chronicled in higher education, so that deeper meanings resonate in the (co)existence within the university.

Keywords: symbolic amplification; intercultural experience; (co)existence at the university; sensitive listening; (trans)formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Florescer	13
Figura 2 – Sonho-flor.....	22
Figura 3 – Grávida de sentidos	29
Figura 4 – Narrativa da alma.....	34
Figura 5 – Mandala de palavras de pesquisa.....	54
Figura 6 – Mandalas produzidos nas rodas de conversa	60
Figura 7 – (Com)vivência	71
Figura 8 – Chão da vida.....	76
Figura 9 – Mandala de narrativas indígenas	78
Figura 10 – A deusa	83
Figura 11 – Modelagem em argila criada pelo estudante Lótus.....	87
Figura 12 – Modelagem em argila criada pelo estudante Mercúrio.....	93
Figura 13 – Modelagem em argila criada pelo estudante Perseu	99
Figura 14 – Terra fértil.....	103
Figura 15 – Modelagem em argila criada pelo estudante Kujá	105
Figura 16 – Modelagem em argila criada pela estudante Sirena	112
Figura 17 – Modelagem em argila criada pela estudante Selkie.....	117
Figura 18 – Modelagem em argila criada pela estudante Cora.....	123
Figura 19 – Modelagem em argila criada pela estudante Vênus.....	127
Figura 20 – Celebração da vida no mandala.....	132
Figura 21 – As mãos e a argila.....	136
Figura 22 – Argilando	141
Figura 23 – Mandala 1º encontro	145
Figura 24 – Mandala 2º encontro	145
Figura 25 – Mandala 3º encontro	146
Figura 26 – Mandala 4º encontro	146
Figura 27 – Mandala 5º encontro	147
Figura 28 – Kamé e Kanhru	153
Figura 29 – Totalidade	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJB	Associação Junguiana do Brasil
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMIN	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
COVID -19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IAP	Investigação-ação-participante
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSM-CS	Universidade Federal de Santa Maria — Campus Cachoeira do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	O CHAMADO PARA A JORNADA	13
1.1	PRÓ-CURA E PALAVRAS DE PESQUISA	17
1.2	CORAZONAR, SENTIPENSAR, BIOCENTRAR	22
1.3	DISPOSIÇÕES ÉTICO-ESTÉTICO-AFETIVAS DO FAZER DA TESE.....	29
2	CORAZONANDO A TEORIA: DA ALMA ÀS NARRATIVAS DE VIDA	34
2.1	ALMA E PSIQUE	34
2.2	IMAGENS E SÍMBOLOS	40
2.3	ARQUÉTIPOS E MITOS.....	44
2.4	FICÇÕES QUE FAZEMOS E QUE NOS FAZEM	49
2.5	NARRATIVA DE VIDA E INDIVIDUAÇÃO	52
3	BIOCENTRANDO CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	54
3.1	A EMERGÊNCIA DO MANDÁLICO NO MÉTODO	54
3.2	VIVÊNCIAS MANDÁLICAS NA PESQUISA	60
3.2.1	Rodas de conversa	62
3.2.2	Narrativas de vida pela argilapalavra	64
3.2.3	Amplificação simbólica	66
3.2.4	Registros das vivências de campo.....	69
4	FAZER JUNTO, REPARTIR O PÃO	71
4.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
4.2	SOLO ONDE GERMINA O FAZER JUNTO.....	76
5	DESCENDO AO PROFUNDO: MITO DO HERÓI/HEROÍNA	78
5.1	UM ENCONTRO COM O MITO DO HERÓI: O PRIMEIRO PAJÉ KAINGANG	78
5.2	ENTRE MITOS, LENDAS E CONTOS DE FADA	80
5.3	HEROÍNA, DEUSA, MULHER SELVAGEM: ENCONTRO COM O FEMININO	83
6	BIOGRAFIAS DA ALMA DOS ESTUDANTES	87
6.1	LÓTUS: UM HERÓI QUE EMERGE DO CENTRO DE SI MESMO.....	87
6.2	MERCÚRIO: O ALQUIMISTA E O ARQUÉTIPO DO MAGO.....	93
6.3	PERSEU: ENFRENTANDO DRAGÕES	99
6.4	KUJÁ: A ALEGRIA DE COMPARTILHAR A JORNADA COM OUTROS.....	105
6.5	SIRENA: SAIR DO NINHO, BUSCAR ABRIGO.....	112

6.6	SELKIE: ENCONTRAR A PELE DA ALMA.....	117
6.7	CORA: DESCIDA DA DEUSA	123
6.8	VÊNUS: AMAR-SE, CURAR-SE.....	127
7	SENTIPENSANDO O QUE EMERGE NAS (COM)VIVÊNCIAS.....	132
7.1	RITUAIS E CERIMÔNIAS DO ESTAR JUNTOS	132
7.2	O CORPO E A ARGILA NAS NARRATIVAS DE VIDA.....	136
7.3	(TRANS)FORMAÇÃO: ARGILANDO UMA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO.....	141
7.4	UMA ESCUTA SENSÍVEL PARA ESCAPAR À FORMATAÇÃO.....	147
8	KAMÉ E KANHRU: UMA NARRATIVA ANCESTRAL PARA CORAZONAR A UNIVERSIDADE	153
9	A DIMENSÃO DO SELF: CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	176

1 O CHAMADO PARA A JORNADA

Figura 1 – Florescer



Fonte: Arquivo pessoal (primeira pintura produzida por mim, em 2020, quando iniciava, ainda como aluna especial, o percurso do Doutorado em Educação, na UNISC).

Que pesquisadora sou eu? Que imagens arquetípicas ressoam em mim? Que emoções, percepções e medos me fazem? Essas questões foram surgindo ao pintar, pela primeira vez, com tinta a óleo, a partir de uma proposta da disciplina O Sensível na Pesquisa em Educação, em 2020, quando iniciava meu percurso no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Tomo, nessa escrita, a perspectiva de James Hillman (2018), de que uma imagem não está relacionada a uma visualidade ou literalidade, que poderia ser percebida pela visão, como se fosse uma fotografia, por exemplo, ou algo a ser interpretado. A imagem é criação da psique/alma, é uma totalidade que é completa da forma como se apresenta, portanto, tudo que é necessário já está nela, podendo, entretanto, ser aprofundada e trabalhada em ou com outras imagens. Já arquetípico, usado “[...] como adjetivo — como um qualificador de experiências, não uma coisa em si, mas uma **qualidade** dos eventos” (Barcellos, 2012, p. 80), é um termo que chama atenção para o **valor** do imaginado. Se refere à multiplicidade de interconexões e implicações que ela ressoa ou reverbera em alguém, pois “o que faz com que uma imagem seja arquetípica é a riqueza que se pode extrair dela” (Hillman, 2018, p. 45).

A experiência de imaginar como produção de conhecimento e de autoconhecimento me colocou frente a frente com o espanto — no sentido proposto por Bachelard (1978), de uma desnaturalização, o estranhamento como um momento originário do pensamento, aquele “oh!” que dizemos quando algo nos surpreende —, para seguir pensando, para seguir questionando e questionando-se. Ao terminar a pintura, o que falava mais alto em mim era como uma narrativa da alma, escrita pelas tintas (não é só pela palavra que se escreve), como um saber não somente individual, mas que também é coletivo. A Mãe Terra apresentou-se, remetendo para a dimensão simbólica daquilo que acolhe e, também, frutifica. A relação com a mãe, no entanto, é desafiadora, oscilando entre aproximações e distanciamentos, proteção e insegurança, identificações e diferenciações necessárias. Ela traz suas sombras, pois aquilo que nutre, também tem o poder de matar e, para acolher, é necessário esvaziar-se de si.

Foi necessário, assim, desaprender algumas coisas para dar espaço a outras, em uma pesquisa em que acolhi o espanto e busquei nutri-lo pela reflexão, que se frutificou no caminho feito, constituindo-se na criação+atividade (criatividade), no

(trans)formar das formas e dos sentidos, que abriu espaço para a partilha de diferentes imagens, saberes, sentimentos, experiências e narrativas outras.

Conectar-me à terra, na pesquisa, ajudou-me a pensar nas transformações que nos abrem a uma maior consciência da impermanência de nós mesmos, do outro e do mundo. Já foi semente, o que hoje está em flor. Poderá ser fruto, se esse for o seu destino. Voltará ao ventre da Mãe Terra na sementeira, enraizada no ciclo que engendra acolher tanto a vida quanto a morte. Cada momento é apenas um instante entre tudo aquilo que nos antecede e o que está por vir.

Assim, fui fazendo o caminho no Doutorado em Educação, que foi (in)tenso em (trans)formação para mim. Despida do que achava que sabia, reconheço que foi preciso deixar morrer algumas coisas para viver outras, para abrir espaço ao que ainda ressoa como novidade. Precisei descer ao profundo para trabalhar com a dimensão simbólica na expressão pela argila e pela palavra (argilapalavra) das narrativas de vida de estudantes e, como a deusa da mitologia grega, Perséfone¹, lidar com minhas sombras e medos, para buscar escutar o que pulsa no estar sendo no mundo com outros. Essa pesquisa, portanto, diz muito de mim mesma, do meu processo de conhecimento e autoconhecimento, da minha pró-cura.

Coloquei-me a admirar e a aprender com discentes de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Campus em Cachoeira do Sul (UFSM-CS), no Rio Grande do Sul, que foram meus colaboradores na pesquisa, contribuindo para o fazer da tese, que traz como tema os modos de imaginar a (com)vivência universitária que emergem com as narrativas de vida de estudantes do referido campus.

Uma aprendizagem profunda também tem sido conviver com a professora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, minha orientadora, e com os colegas e professores do Grupo de Pesquisa Peabiru — Educação Ameríndia e Interculturalidade (Peabiru significa caminho do sol, na língua Guarani), da Linha de Pesquisa em Linguagem, Experiência Intercultural e Educação e demais linhas do PPGEDU. Escutando (mais

¹ Conforme Woolger e Woolger (2007), Perséfone, para os gregos, era a Rainha do Mundo Averno, vigia das almas dos falecidos e das sombras. Na linguagem da psicologia moderna, o mundo avernal seria o inconsciente, o desconhecido, tudo aquilo que é reprimido e, ainda mais profundamente, o inconsciente coletivo. Segundo o clássico mito grego (Pearson, 2023a), por dividir-se, conforme o período do ano, entre a superfície e o mundo dos mortos, a deusa rege as estações do ano: o tempo em que permanece no mundo das sombras corresponde ao outono e inverno, enquanto aquele em que sobe à terra, é correspondente à primavera e verão.

do que falando, ultimamente), lendo, conversando e participando de convivências entre intelectuais indígenas e não indígenas, vou aprendendo que, longe da neutralidade e distanciamento, a pesquisa não pressupõe, necessariamente, olhar à distância. Compreendo-a como viver um processo no estar junto, considerando o outro não de forma objetificada, como um objeto de estudo, mas como ser no mundo, legítimo em seu próprio modo de existir, e com quem me coloco em convivência que transforma não somente a mim, mas a nós, ao nos relacionarmos em linguagem.

Lanço-me, assim, na inteireza do meu ser/estar mulher-pesquisadora, nessa escrita, que se apresenta como um instante, o momento presente de uma compreensão e de uma escrita que se ensaia, abre-se em flor; e que segue em metamorfose, pois só posso pensar o que eu mesma consigo pensar, escrever o que eu posso escrever, interrogar o que me interroga como pessoa, neste aqui e agora. Assumo, desde já, portanto, a incompletude, a errância, a ambiguidade, as contradições, os paradoxos, a transação entre certezas e incertezas e o meu processo íntimo, circular e contínuo de (trans)formação.

Se algo permanece, nesse movimento, é que me permito, enquanto pesquisadora, seguir indagando e me inquietando diante da complexidade da vida. Não me refiro à complexidade como algo que é difícil, mas como aquilo que é tecido junto, como teoriza Edgar Morin (2006), para quem o mundo fenomenal é um tecido de acontecimentos, comportando múltiplas interações, determinações, acasos, contraditórios, caos, organização, incertezas e novidades.

Nas próximas seções, busco explicitar as palavras e noções que foram me guiando e mantendo em pé ao longo da pesquisa, bem como as “disposições ético-estético-afetivas” (Dorneles; Arenhaldt, 2016) do estudo. Nos capítulos seguintes, procuro apresentar um referencial teórico, construído a partir dos autores que li e que me leem em minhas inquietações, e as escolhas metodológicas e caminhos percorridos. Na sequência, coloco em conversa as argilapalavras com força arquetípica que foram se apresentando ao longo da investigação, nas narrativas dos colaboradores de pesquisa, amplificando-as simbolicamente, a partir do mito do herói/heroína. Trago, ainda, algumas compreensões que foram emergindo no estar junto das rodas de conversa e no pensar a universidade. No último capítulo, trago considerações que finalizam a escrita (sem encerrar, no entanto, o pensar).

Assim, buscando remover (de mim mesma) o peso da expectativa conclusiva que a palavra tese pode carregar, faço um convite para que, quem assim desejar,

acolha e deixe engravidar, afetivo-intelectualmente, as imagens que se mostraram em pesquisa. Mais do que isso, convido a seguir florescendo-as em outras e novas narrativas imaginadas, numa dinâmica de circularidade, como se estivéssemos em uma roda de conversa, deixando-se tocar, não para conseguir explicar, mas para poder seguir indagando o vivido.

1.1 PRÓ-CURA E PALAVRAS DE PESQUISA

A partir das (com)vivências, desde 2019, com estudantes de graduação da UFSM, no Campus de Cachoeira do Sul, onde atuo como técnica administrativa em educação (TAE), no cargo de pedagoga, percebo a academia como um espaço de entrecruzamento de vidas-histórias, espaço de palavras e silêncios que vão compondo diferentes narrativas, um “[...] espaço aberto à singularidade da experiência de si, permitindo o uso de diferentes modos de biografar-se” (Câmara; Passeggi, 2013, p. 35).

São muitas, singulares e, ao mesmo tempo, coletivas, as narrativas que vão sendo biografadas no ensino superior, que parecem clamar por serem escutadas — especialmente nestes últimos tempos, em que nos estarrecemos diante de notícias de violências nas escolas e universidades, bem como de suicídios de jovens. Para descrever melhor o cenário atual, tomo as palavras da professora Dra. Betânia Moreira de Moraes, em seu parecer² de examinadora no processo de qualificação do projeto desta tese, em que considerou o tema de pesquisa

[...] de relevada importância no atual cenário, em que somos tomados de assombro pelos recorrentes atentados às escolas, da educação básica ao ensino superior, expressando a vulnerabilidade de nossos jovens a ideologias extremistas, a disseminação de discursos misóginos, racistas, de toda ordem de intolerâncias, ao aumento de acessos a armas brancas e de fogo, jovens, esses, facilmente recrutados e aparelhados em grupos on-line, marcadamente através do uso não regulamentado das redes sociais, movidos, ademais, pelo holofote da espetacularização por parte da mídia (Moraes, 2023).

² O parecer escrito da examinadora convidada, professora Dra. Betânia Moreira de Moraes, foi lido por ela durante a sessão de qualificação do projeto da presente tese, realizada de forma on-line, em 13 de abril de 2023, tendo cópia do mesmo sido enviada por e-mail, para mim, na mesma data.

Uma das principais atividades do chão da minha prática profissional no campus universitário, até o momento, diz respeito ao atendimento aos discentes que buscam o serviço de apoio pedagógico, a cada semestre letivo. Embora eles também possam ser encaminhados por docentes, técnicos administrativos em educação e coordenações de curso, a maioria procura o serviço espontaneamente, a partir do preenchimento do formulário on-line disponível no site da unidade ou diretamente na sala do setor. No caso de encaminhamento por algum servidor, ainda assim, ele só deverá ser feito com o conhecimento e consentimento do estudante. O atendimento é individualizado e qualquer encaminhamento institucional que derive dele também só é feito com a concordância da pessoa.

Recebo, no cotidiano, uma variedade de motivos iniciais expressos nas demandas por apoio, como, por exemplo: *“não consigo me organizar”, “não consigo estudar”, “não tenho foco”, “acho que posso ter algum transtorno”, “não consigo aprender”, “estou perdido”, “estou sobrecarregado”, “tenho dificuldade”, “não sei mais o que fazer”, “meu desempenho é baixo”, “estou com ansiedade”, “ainda não me adaptei à universidade”, “está muito difícil conciliar as atividades”, “vou reprovar”, “não consigo aprender”, “estou pensando em desistir”,* entre outros.

Alguns chegam mostrando a dor em um corpo tenso, com receio de falar, e vão sendo convidados, a seu tempo, a conversar de maneira mais aprofundada sobre as suas dificuldades, para que a partir daí possam ser (re)pensadas, em conjunto, algumas estratégias de enfrentamento, como o encaminhamento para atendimentos multidisciplinares, a construção de uma rotina de atividades e estudos, uma conversa com a coordenação de curso ou o acompanhamento pedagógico mais prolongado do seu percurso acadêmico, por exemplo. Os encontros ocorrem, normalmente, no decorrer de pelo menos um semestre, com periodicidade, geralmente, semanal ou quinzenal.

No cotidiano da atuação nos atendimentos, onde educandos do campus buscam, frequentemente, a escuta e o acolhimento das suas vivências e questões acadêmicas, percebo que não basta que as histórias dessas vidas possam ser contadas. É preciso que sejam escutadas, e não só com o ouvido, mas também com outros sentidos capazes de ajudar a alargar a compreensão das narrativas, com coração atento às minúcias, aos detalhes, aos silenciamentos, ao invisível das imagens.

Urge, na universidade, dar ouvidos àqueles que têm, sim, voz, mas nem sempre são escutados. Percebi, ao longo do trabalho com os atendimentos individuais aos aprendentes e em outras atividades, em turmas ou grupos, que a escuta das narrativas de vida necessita ir além daquilo que é dito e de um ouvir protocolar. Não narramos apenas pela palavra e, ainda, o que contamos sobre nós não se constitui apenas de eventos que podem ser testemunhados por qualquer um que tenha compartilhado conosco o mesmo espaço e tempo — não são, pois, histórias literais, mas modos de imaginar a experiência de estarmos vivos.

Imaginamos a vida (e não somente contamos fatos), nas histórias que contamos e que somos, importando também o como nos historiamos, ou seja, as narrativas que criamos para isso (Hillman, 2010a). Elas inserem-se no campo da *poiesis* — compreendida a partir de sua origem grega como criação, fazer, fabricação (Castro, 2024). Narrar-se, então, como imaginação criadora, é ação que instaura mundos, e não reproduz, como se fosse mera representação (Bachelard, 1978; Hillman, 2010a).

Por vezes, entretanto, há uma carência de espaços e tempos na formação no ensino superior para a expressão de diferentes possibilidades imaginativas na relação com o conhecimento, como um conhecer de si e do/no mundo. Sem pretender generalizar, algumas vezes, há práticas pedagógicas que parecem ter um foco bastante racionalista e verticalizado, compreendendo as pessoas como se fossem seres apenas de razão, sem sentimento e sem corpo, desconsiderando a sua integralidade e, ainda, os seus saberes construídos nas vivências, com os quais poderiam enriquecer o percurso formativo e torná-lo mais próximo de suas práticas e necessidades vitais, bem como assumir um potencial transformador da sua própria concretude humana.

Compreendo que formação extrapola a ideia de um “[...] conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem” (Macedo, 2010, p. 21). É mais amplo do que isso, pois, para além de aprendizagens de conteúdos formais, contempla também as transformações no modo como cada um vai se realizando enquanto existência, tanto singular quanto coletivamente, escrevendo sua narrativa na trama da vida. Podemos pensar em formação não apenas como aquilo que forma, mas o que **me** forma e o que transforma, que vai argilando novas possibilidades no/do estar-sendo-no-mundo-com, um processo de transformação em diferentes dimensões do ser, entre elas, a profissional — não

apenas como um resultado daquilo que se ensina ou se aprende, mas da ação criadora sobre si no e com o mundo.

Que modos de imaginar emergem com as narrativas de vida de estudantes que compartilham o tempo/lugar de (com)vivência universitária? Como esses discentes dão sentido a esse (com)viver compartilhado? O que a escuta sensível dessas narrações convida a refletir sobre processos de formação e transformação no ensino superior? Como elas tensionam a educação e a universidade? Que histórias de vida têm (me) passado despercebidas na cotidianidade da convivência acadêmica? Como a academia poderia ampliar a escuta dessas narrativas?

Recebo essas questões de pesquisa como procura — ou **pró-cura**. O verbo procurar origina-se, etimologicamente, do latim *procurare*, um ocupar-se de, olhar por, tratar de, administrar (Faria, 1962). O termo latino, por sua vez, é formado por: *pro*, que significa a favor, e *curare*, que diz respeito a cuidar, olhar por, curar, velar (Faria, 1962), possibilitando também uma compreensão da palavra procura como uma pró-cura, como ação que favorece a cura, o cuidado, o colocar atenção em algo ou alguém. Assim, não tenho pretensão, como pesquisadora, de indicar alguma receita ou resposta generalizante para as questões que me motivam, até porque, caso achasse alguma, seriam, ainda assim, as minhas respostas, da minha própria pró-cura. Trata-se mais de assumir uma postura de compreensão e indagação, algo como colocar essas questões em movimento de germinação, abrindo-as, como se fossem sementes, para outras possibilidades de ensaiar o pensamento, em uma atitude de atenção e cuidado comigo e com os outros, com seus modos próprios de imaginar a vida.

Percebo, portanto, que não escolho um tema de investigação. Algo me escolhe, é palavra que ganha vida em mim, como um chamado. O que busquei fazer foi acolhê-la, como uma ressonância de mim mesma no mundo e do mundo em mim. A partir das palavras-questões que me mobilizam e organizam, ou dessas palavras de pesquisa, “[...] que vão me guiar e manter em pé, em condição de verticalidade e ao mesmo tempo em conexão com o todo, que é a palavra” (Menezes, 2021b, p. 50), o objetivo do fazer da tese é compreender modos de imaginar a (com)convivência que emergem com as narrativas de vida dos estudantes do Campus da UFSM em Cachoeira do Sul.

Acolhendo as questões que ressoam no conviver com os educandos, procuro, como objetivos específicos, investigar sentidos e aprofundamentos que emergem

dessas narrativas e o que dão a imaginar sobre formação e transformação no ensino superior; problematizar sobre o que elas provocam a pensar sobre educação e universidade; interrogar como a convivência com o outro afeta as vivências dos discentes na academia; indagar sobre tempos/espços dados à escuta das suas narrativas de vida e como ampliá-los no Campus da UFSM-CS.

A partir da compreensão de Jung (2000a) e Hillman (2010a) da alma com uma perspectiva de interioridade em nós, quando criamos nossa narrativa, contamos de nós no mundo, das imagens que fazemos e que nos fazem, como tramas que escrevemos e que inscrevem-se em nosso psiquismo. Interioridade não diz respeito ao um lugar literalizado, mas uma subjetividade nos eventos e uma atitude que os interioriza.

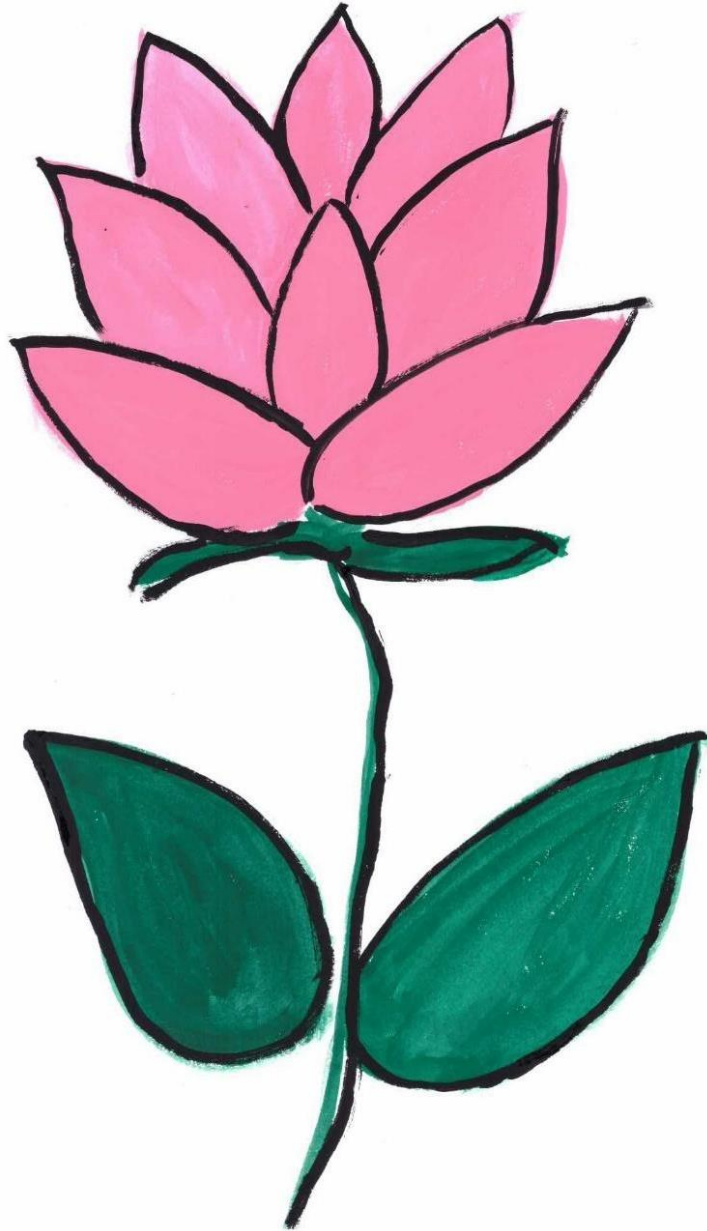
Com base em Ricoeur (1994, 2010), entendo a narrativa como aquilo que organiza a nossa compreensão do mundo e, também, de nós mesmos. As narrativas de vida não são, aqui, portanto, consideradas somente uma descrição verbal ou uma sequência cronológica de fatos, mas, consoante, também, com Souza (2006), como formas coerentes de conferir sentidos ao tempo vivido.

Na convivência com os universitários, noto que nos transformamos mutuamente e não há como separar a vida das questões da formação acadêmica, porque falamos aqui de pessoas em sua completude, corpos que pensam, sentem, imaginam, que **corazonam** no cruzamento das convivências na universidade. *Corazonar* (coração+razão) é uma noção que o antropólogo equatoriano Patricio Guerrero Arias (2010a, 2010b, 2012) desenvolve, a partir das sabedorias dos povos ameríndios. Para estes, há uma integração radical entre afetividade e racionalidade intelectual, não há uma separação entre coração e razão. Fundem-se corpo, emoção, sentimento e pensamento, como **sentipensamento** (Fals Borda, 2015).

Partindo de uma abordagem da Educação Biocêntrica, que tem a vida como centro de todas as ações (Cavalcante; Góis, C., 2015), o caminho metodológico que se constituiu na pesquisa — e será mais detalhadamente descrito em capítulo posterior — buscou proporcionar uma circularidade da escuta, da conversa e da amplificação simbólica das narrativas de vida de estudantes, propondo a modelagem em argila e a oralidade como formas imaginativas de narrar a si.

1.2 CORAZONAR, SENTIPENSAR, BIOCENTRAR

Figura 2 – Sonho-flor



Fonte: arquivo pessoal (pintura produzida em 2021, ao longo da disciplina Educação: corpo, vivência e espiritualidade, do PPGEDU).

Há muitos anos, tive um sonho com minha avó materna, que havia partido da vida terrena já fazia algum tempo. Nesse nosso encontro, as palavras que ela me dissera foram: “Olhe a rosa, como é bonita!”. Por um tempo eu não lembrei o que havia sonhado, mas, dias depois, ao chegar em frente à casa onde ela morava, vi a rosa, a mesma do sonho, bonita tal qual a Vó Diva me convidava a contemplar. A lembrança do que havia vivido durante o sono veio à tona na mesma hora, com uma beleza como a daquela flor. Senti meu corpo inteiro tomado pela emoção e por um sentimento de paz que transcendia meu próprio ser, reconhecendo naquele um momento estranho à minha compreensão, mas que tocava em algo profundo dentro de mim.

O coração me guiava a pensar que havia muito ali: a avó, a rosa, o amor, a vida. Mas será essa intuição uma bússola fiel para meu pensamento? Pode o sentimento atuar de forma integrada à razão? De que forma corpo, vivência e espiritualidade podem fazer parte de um modo de estar em pesquisa? (Rosa, 2023, p. 264).

O sonho que relato acima, trecho do meu texto “A razão que vem do coração” (Rosa, 2023), publicado em livro organizado por Menezes, Wendland e Wernz (2023), teve uma função constitutiva para a presente tese. Ao indagar o sonho como fonte de um conhecimento que se produz a partir da sua força emocional como imagem, perguntava-me, também, se razão e coração poderiam unir-se na pesquisa, encontrando, nas noções de *corazonar* (Guerrero Arias, 2010a, 2010b, 2012) e de sentipensar (Fals Borda, 2015), um norte para as vivências que se constituíram ao longo desse processo.

Corazonar, termo formado pela união das palavras coração e razão e cunhado por Guerrero Arias (2010a), a partir dos conhecimentos e sabedorias dos povos de Abya Yala³, surge como uma maneira de questionar a hegemonia do racionalismo intelectual. Construído a partir de um modelo de civilização que prioriza o capital e não a vida, o logocentrismo opera, conforme ele, uma colonização de memórias, saberes, conhecimentos, afetividades, subjetividades, corpos, imaginários e vontades. A sabedoria do *corazón*, por outro lado, reconhece como fontes as emoções, as intuições e os sentimentos, e o coração como órgão regulador intuitivo do juízo, como também afirma Kusch (2007), a partir da perspectiva do saber ameríndio.

A noção vai na contramão da imposição de uma forma única de pensar e que separa o conhecer do sensível, priorizando puramente a razão intelectual, em detrimento de outras diferentes formas de produzir conhecimento, como os sentidos e as emoções. Isso não significa, entretanto, que o cérebro deveria ser desprezado, mas trata-se de considerar a importância do coração na produção do conhecimento. O significado de ser humano está, portanto, entre o racional e o afetivo, sendo este último, sempre presente em nossa ação: “não só somos seres racionais, mas também sensibilidades atuantes ou, como a sabedoria xamânica nos ensina, ‘somos estrelas com coração e consciência’” (Guerrero Arias, 2010a, p. 102, tradução própria).

³ Abya Yala, conforme Leroy (2022), corresponde ao nome que os indígenas Kuna, que habitavam a Colômbia e o Panamá, utilizavam para designar a América Latina, antes da invasão pelos colonizadores. O termo é usado, atualmente, como forma de resistência simbólica ao colonialismo.

Guerrero Arias (2010b) afirma a necessidade de dar visibilidade à existência de epistemologias outras, como as de povos indígenas e negros da América Latina, que insurgem de forma contra hegemônica, e que ele prefere chamar de sabedorias insurgentes, porque, para ele, elas vão além de sistemas de conhecimento, já que uma sabedoria

[...] oferece não apenas referentes teóricos, informação e conhecimentos para entender a realidade, mas sobretudo, as sabedorias proporcionam referentes de sentido, não só para compreender a realidade e a vida, mas também para transformá-las (Guerrero Arias, 2010b, p. 23, tradução própria).

Ao valorizar diferentes manifestações de sabedoria e seu potencial de transformação das condições de existência, o *corazonar* traz em si a interculturalidade como pressuposto. Imaginando a sílaba *co* como um prefixo na palavra (Tallej; Diniz-Pereira; Liberali, 2022), *co+razonar* ganha o sentido da coletividade. É uma razão que não se faz solitariamente, de forma individualista, mas em relação com um outro, a partir de uma relação de reconhecimento e respeito entre alteridades. *Corazonar*, portanto, se faz verbo de ação, que “precisa do outro, se faz junto com o outro, na primeira pessoa do plural, o nós. Como cada um dos nós de uma rede que se entrelaçam e formam uma só trama no conviver” (Rosa, 2023, p. 265).

Conforme Guerrero Arias (2010a, 2010b), a hegemonia da racionalidade, entretanto, provoca uma fragmentação da condição humana, por desconsiderar a afetividade, servindo à dominação das subjetividades, imaginários, corpos e vontades, uma colonialidade do poder, do saber e do ser. O modelo civilizatório capitalista expressa uma visão homogeneizante, universalista e de desenvolvimento unilateral. Ao negar outras formas de organização social, impõe sua matriz de poder e violência, invisibilizando, classificando, hierarquizando, marginalizando, e eliminando, seja na esfera econômica, política, linguística ou religiosa, por exemplo.

No campo do conhecimento, o saber ocidental, como verdade única, legitima a razão técnico-científica como único discurso válido, desconsiderando e subalternizando epistemologicamente as sabedorias que escapam ao conhecimento dominante, desincorporado e intelectual (Guerrero Arias, 2010a, 2010b). Essa é uma cultura que coloniza também as alteridades, pois somente um modo de ser é considerado possível, evidenciando, para além de um domínio do outro, a desconsideração da existência de um outro.

A partir das sabedorias insurgentes, *corazonar* também diz respeito a compreender o significado das epistemologias dominantes e questionar o monopólio da racionalidade intelectual, reconectando afetividade e razão também como luta política e epistêmica por outros sentidos para a existência (Guerrero Arias, 2010b), mais solidários, integrais e integrados à natureza, valorizadores da vida e de cada ser. Nessa abordagem complexa, é uma noção que se conecta às interaprendizagens, como aprendizagens que se dão com o outro, em que somente podemos conhecer quando somos capazes de nos abrir ao que/quem nos é outro e conviver com ele, tendo em vista que o mundo que temos é uma construção compartilhada. Um *corazonamento* implica em abertura a algo mais e maior do que nós mesmos. Trata-se de um saber que não exclui o corpo, mas se faz incorporado, sentipensante, e reconhece a potência dos afetos, das vivências, da espiritualidade, dos sonhos, das memórias e das intuições como geradores de sabedoria.

O sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2015) utilizou o termo sentipensar em contraposição a uma posição dualista entre coração e mente, à pesquisa baseada nos paradigmas eurocêntricos, objetivistas e tradicionais, bem como à invisibilização da história, saberes e conhecimentos, ocasionado pela exclusão de determinados modos de vida, pelo colonialismo. O sentipensamento é a base em seus estudos de investigação-ação-participante (IAP) com trabalhadores rurais e ribeirinhos, defendido por ele como horizonte para as pesquisas sociais. A metodologia se baseia na participação de pessoas implicadas na transformação de seus territórios, através de ações específicas (Tallej; Diniz-Pereira; Liberali, 2022).

As pessoas sentipensantes são as que conseguem unir razão e amor, coração e corpo como forma de resistência e reexistência frente à colonialidade, como Fals Borda aprendeu com os ribeirinhos da costa colombiana, nos quais ele reconhece a capacidade de enfrentar os desafios da vida diária e superá-los (Moncayo, 2015). Fals Borda (2002, p. 21b) descreve o que é conhecido como a “cultura anfíbia” dos ribeirinhos da Colômbia, que vivem entre o mar e a terra, como um complexo de comportamentos, crenças e práticas que envolvem a relação com a pesca, a caça, o ambiente, as forças produtivas e a produção agrícola, que prevalecem no local. A partir do estudo dessa cultura, enfatizou a resiliência frente aos revezes cotidianos e a relação indissolúvel entre corpo, mundo, razão, emoção, sentimento e pensamento (Moncayo, 2015). Ele atribui a um pescador a criação do termo sentipensar:

Não fui eu que inventei esse termo, foi um pescador que estava comigo que disse: — quando agimos com o coração, mas também usamos a cabeça, quando combinamos as duas coisas, somos sentipensantes. Eduardo Galeano usa hoje em seus livros, é claro que ele diz muito honestamente que aceitou da “*Historia Doble de la Costa*”⁴ (Fals Borda *apud* Tallei; Diniz-Pereira; Liberali, 2022, p. 333, tradução própria).

Quando um grupo integra afetivo-intelectualmente os seus saberes, corporificando-os e agindo com eles em sua transformação, é possível dizer que se trata de pessoas sentipensantes. “É como corpo sentipensante que nos encontramos, nos relacionamos pela linguagem, tocamos e somos tocados, aprendemos, nos transformamos, amamos, realizamos a nossa alma” (Rosa, 2023, p. 272). Combinar razão e amor sintetiza também uma (com)posição em pesquisa e em educação, tomando como base a perspectiva de Fals Borda (2015). Sentipensar remete à possibilidade de uma aprendizagem integradora, que contempla a imaginação, a criatividade, a participação, a interculturalidade, os sentimentos, a diferença de ideias, a expressão da amorosidade e a valorização da vida em sua diversidade.

O escritor Eduardo Galeano, em seu “Livro dos Abraços”, em trecho de “Celebração de bodas da razão com o coração”, traz que:

Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra **sentipensador** para definir a linguagem que diz a verdade (Galeano, 2022, p. 119).

O casamento da razão com o coração, proposto por Guerrero Arias (2010a, 2010b, 2012) e Fals Borda (2015) e, também, presente na literatura de Galeano (2022), se conecta com a abordagem biocêntrica do aprender como ação de vida e em favor da vida, percebendo a força dos processos pedagógicos que integrem vivência, reflexão, diálogo e ação, impulsionando de forma individual e coletiva a presença, a inteligência afetiva, o conhecimento complexo e a interculturalidade. A Educação Biocêntrica, conforme sistematizado por Ruth Cavalcante e Cezar Góis

⁴ “*Historia doble de la costa*” é título de uma obra seminal de Orlando Fals Borda (2002), que teve as quatro partes de sua primeira edição, publicadas entre 1979 e 1987, apresentando a história da costa colombiana de uma maneira diferenciada em relação à forma de pesquisar e escrever a História: em dois estilos ou canais (Fals Borda, 2002) — A e B, onde, nas páginas da esquerda (A), ele traz registros da história na perspectiva local, com relatos, descrições e memórias da população local e, nas páginas da direita (B), tece uma análise histórico-social relacionada ao conteúdo contido nas páginas da esquerda, a partir de referências teóricas e metodológicas.

(2015), propõe “[...] uma educação integral e permanente, uma práxis educativa que parta, não da razão nem dos instintos, mas da potência de vida; que a estimule e a tome por base para todas as formas de educação” (Cavalcante; Góis, C., 2015, p. 63).

De acordo com Ruth Cavalcante e Cezar Góis (2015), a Educação Biocêntrica está referenciada nas teorias de Rolando Toro (biodança), Paulo Freire (educação dialógica) e Edgar Morin (pensamento complexo):

Toro parte da vida instintiva e do amor, da vivência, do encontro vivencial, do profundo respeito e reverência à vida; Freire e Morin partem de uma atitude epistemológica libertadora e transdisciplinar, do profundo respeito e consideração às pessoas e povos, do encontro dialógico, da consciência de si mesmo e do mundo a ser ampliada e aprofundada pelo caminho da educação reflexiva e amorosa (Cavalcante; Góis, C., 2015, p. 44).

A abordagem biocêntrica propõe uma educação ampliada e integral, tendo como ponto de partida o viver e o aprender com os outros e com o mundo. Concretizada em propostas educativas que potencializem a expressão singular e coletiva, a inteligência afetiva e o conhecimento complexo, ela conecta-se com uma visão não fragmentadora do humano e da vida, contrapondo-se a uma visão antropocêntrica, que coloca o ser humano no centro e no domínio da natureza, vista como recurso ao seu dispor. “Na Educação Biocêntrica, se reconhece a inteireza do indivíduo que é corpo-mente-espírito íntimo do Universo” (Cavalcante; Góis, C., 2015, p. 64).

Não há uma separação das pessoas e do contexto vivencial. A vivência é colocada como “[...] núcleo do viver e da existência humana”, com capacidade para “[...] trazer o mundo de fora para dentro”, ou seja, pela subjetivação do mundo em nós, através das impressões corporais-afetivas e, “[...] nos levar de dentro para fora”, pelo tornar-se presentificado como corpo e identidade no momento vivido (Cavalcante; Góis, C., 2015, p. 175). A vivência, para Rolando Toro (*apud* Cavalcante; Góis, C., 2015, p. 176), é base para a abordagem biocêntrica, sendo definida como um “[...] instante vivido com grande intensidade por um indivíduo e que envolve, além de processos subjetivos, a sinestesia, as funções viscerais e emocionais”. A noção envolve, portanto, a totalidade do ser, em suas diferentes dimensões. Ela chama à vida e à evolução, transbordando o instante, “[...] vai além e nos impele à consciência, ao saber, à comunicação, ao diálogo, ao encontro de consciências” (Cavalcante; Góis, C., 2015, p. 175). Nessa escrita, prefiro, em muitos momentos, referir o termo

(com)vivência, como forma de demarcar a compreensão de viver é sempre um encontro, seja consigo mesmo, no estar em presença, seja com o outro, com quem compartilhamos a vida. A palavra pode soar redundante, quando observada estritamente do ponto de vista da Língua Portuguesa, já que poderia ter sido utilizada convivência, conforme a norma padrão. Preferi utilizar a primeira forma pelo seu apelo estético, que chama à reflexão. Embora pareça óbvio que nosso conviver se dá sempre junto com, pois vivemos em sociedade, percebo que, muitas vezes, essa interdependência entre nós parece passar despercebida nos modos de agir cotidianos, o que busco evidenciar, portanto, pelo poético da linguagem. Também é uma forma de destacar uma forma de pesquisar que tem a vivência como um aspecto central em seus métodos, que só acontece, portanto, “com vivências”.

Retomo trechos da memória e das reflexões suscitadas pelo sonho, levando-me ao encontro posterior com as noções de *corazonar*, sentipensar e biocentrar (Educação Biocêntrica):

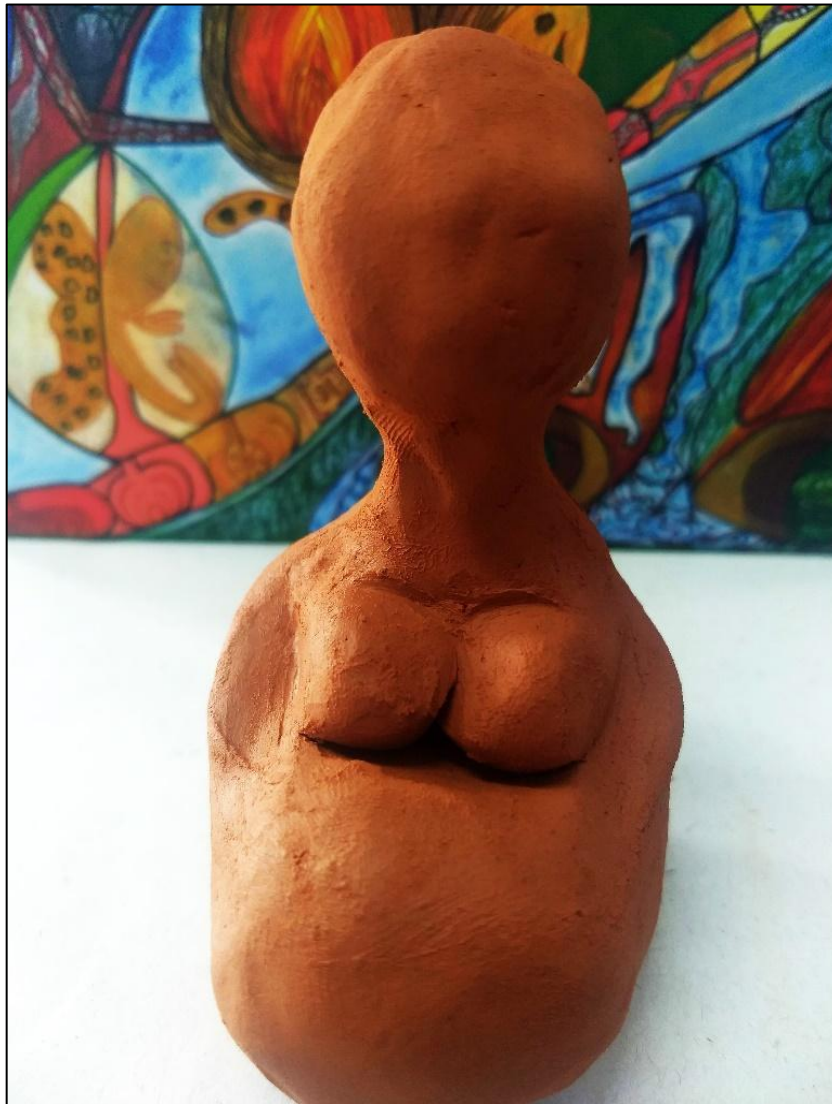
A rosa com a qual sonhei, e que depois vi, acordada, poderia já estar ali, naquele jardim, ainda que eu não a tenha percebido? Ou talvez já a tivesse visto, mas guardado aquela memória no inconsciente, trazendo-a à consciência na vivência afetiva do sonho? Ainda, minha falecida avó poderia estar se comunicando comigo, dizendo-me alguma coisa que eu talvez nem tenha conseguido captar? Não consigo explicar, a partir de uma relação de causa e efeito, ou verdadeiro e falso, o sonho que tive. E por que, tantos anos depois, ele ainda tem uma força de sentidos para mim? O que posso é falar do que sentipenso a partir do que vivenciei, do calor e acalanto, dos cruzamentos afetivo-teóricos produzidos no encontro com a vó, a flor e com aqueles que me são outros, com quem convivo (Rosa, 2023, p. 266).

Pela vivência do sonho, as emoções promoveram uma religação da aprendizagem com o corpo, a vivência e a espiritualidade, chamando a prestar atenção a esses aspectos, nem sempre valorizados pela cultura ocidental. *Corazonar*, sentipensar e Educação Biocêntrica são propostas que abraçam a possibilidade de vivências educativas que religuem sensível e inteligível, corpo e mundo. Elas nos convidam a abrir espaços-tempos educacionais para que as dimensões das imagens arquetípicas, dos sonhos, dos mitos, dos sentimentos, do sagrado, das ancestralidades, muitas vezes desperdiçadas e até reprimidas, possam ser reintegradas, emergindo como potências criadoras de sentidos para a existência, a coexistência, a reexistência e a resistência. O movimento de pesquisar pode expressar uma postura de reconciliação entre conhecimento e sabedoria, nos colocando em compromisso com a vida e tudo que dela faz parte, com suas próprias

inteligibilidades, nos reconectando com nossa capacidade de sonhar, não somente aqueles que sonhos que sonhamos sozinhos, dormindo, mas, também, os que sonhamos juntos, acordados.

1.3 DISPOSIÇÕES ÉTICO-ESTÉTICO-AFETIVAS DO FAZER DA TESE

Figura 3 – Grávida de sentidos



Fonte: arquivo pessoal (modelagem em argila produzida por mim, durante vivência no Grupo Peabiru, em 2022).

Há muitas formas de gestar — e ser/estar/fazer no mundo. Essa pesquisa diz de uma forma de situar-se na experiência de mundo compartilhada, pois “nossa fé no que queremos e esperamos — para si e para o mundo — se manifesta nas sintonias e escolhas do fazer no estar-sendo educação” (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p. 29). Há

uma inseparabilidade, portanto, de dimensões ético-estético-afetivas na pesquisa (Dorneles; Arenhaldt, 2016), como modo concreto de existência e convivência com os outros, pois

nossa ancestralidade intelectual, as dos pensadores que amamos, porque amparam nossas inquietudes, acolhem nossas intuições, aliviam nossas aflições, desacomodam nossas certezas, é uma composição da criatividade humana frente aos pactos e impactos que desafiam o estar-sendo juntos-no-mundo-com do nosso existir (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p. 29).

Buscando conversar com “[...] essa imagem que veio a mim grávida de significado e intenção [...]” (Hillman, 2010b, p. 100), apresento como disposições a possibilidade de pensar no encontro, entrelaçando histórias, sensibilidades, saberes, modos de vida na convivência com o outro, numa perspectiva de interculturalidade e interaprendizagem. Imagino uma espécie de teia que se tece e se reinventa a partir daquilo que emerge **entre** as histórias de vidas que se entrelaçam: uma preferência por, em lugar de pensar a partir de um alguém que conhece e algo a ser conhecido, poder pensar juntos, no viver junto em linguagem, que cria e recria sentidos.

Fazem eco também as experiências que tive como professora da Educação Básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 2000 a 2018, e, desde 2019, atuando como pedagoga na UFSM-CS. Uma perspectiva que se aprofunda, já presente na caminhada do mestrado, em que pude estar em conversa com estudantes jovens e adultos para indagar relações entre leitura de jornal e a capacidade de nos autoproduzirmos continuamente (Rosa, 2008), é que pesquisar com, e não sobre, abre caminhos para interaprendizagens: quando aprendemos uns com os outros em relação vivencial, afetamos e deixamo-nos afetar, vivenciamos a afetividade, na medida em que é possível romper com a verticalização de um tipo de relação que ainda é muito comum na academia, em que o pesquisador, o professor, a pedagoga, ou quem escreve uma tese ou artigo, é quem detém o domínio do poder e do conhecimento.

Nesse modo de pesquisar, talvez a dicotomia clássica entre sujeito e objeto não deem conta da complexidade da teia do (com)viver, da impossibilidade de separar o que ressoa e transforma no estar **com** o outro, no criar vínculos. Pesquisar pode ser visto como um ato de existir na comunhão de afetos, no sentido do acolhimento e da abertura para diferentes formas de sentir e pensar, para a leveza, a sensibilidade, a intuição, a empatia e a imaginação. A partir do princípio da complexidade (Morin,

2006), “a vida é fluxo, que criamos no fluxo, abrindo mão das coisas dadas” (Pellanda; Boettcher; Pinto, 2017, p. 12), ou seja, daquilo que achamos que sabemos e da realidade como algo preexistente — uma disponibilidade em receber com generosidade, afeto e abertura o que o outro me apresenta, da forma como ele apresenta, acolhendo sua alteridade, reconhecendo o limite do próprio pensamento. Jung (1987, p. 19) afirma que “cada vida é um desencadeamento psíquico que não se pode dominar a não ser parcialmente”. Não posso pensar o que pensa o outro nem sobre o outro, ou interpretá-lo, analisá-lo, julgá-lo, dizer dos seus sentidos. Posso pensar **com** o outro. Posso operar as imagens que em mim produzo no estar com o outro, mas não propriamente as imagens **do** outro.

O próprio pensamento, então, também ganha sentido como imaginação, como criação, *poiesis*: as imagens que emergem, aquilo que me toca, que me espanta, que me atravessa no estar com o outro, do que ele me dá a sentipensar, daquilo que reverbera em mim, do que o seu modo de vida me convida a refletir sobre o meu, da conversa que se estabelece entre mim e o outro. Sem perceber-me em relação à diversidade de um outro, talvez não seja possível reconhecer a mim mesmo como singularidade (Skliar, 2011).

Na pesquisa, encontro também uma forma de continuar escrevendo a minha própria narrativa, buscando as ressonâncias das vivências que, muitas vezes, passam despercebidas ou são desperdiçadas na correria dos dias na universidade, mas que falam à experiência de estar viva e em linguagem. Inspiro-me na leveza enunciada pelo escritor Ítalo Calvino (1990), como uma das seis propostas para este milênio:

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo. Mas se a literatura não basta para me assegurar que não estou apenas perseguindo sonhos, então busco na ciência alimento para as minhas visões das quais todo pesadume tenha sido excluído (Calvino, 1990, p. 19-20).

Pelo viés da imaginação literária, Calvino compara a leveza com as funções dos xamãs e das feiticeiras: “para enfrentar a precariedade da existência da tribo⁵ [...],

⁵ O termo “tribo” contido na citação não é considerado adequado nos dias atuais, pois reproduz estereótipos e preconceitos. Conforme constante na obra pedagógica “Currículo da cidade: povos indígenas”, que contou com a concepção e elaboração de texto pelos escritores indígenas Cristino Wapichana e Daniel Munduruku, esse termo “[...] é mais uma forma colonialista de se referir a algumas culturas que eram consideradas inferiores. É um termo que reduziu a cultura de um povo a

o xamã respondia anulando o peso do seu corpo, transportando-se em voo a um outro mundo, a um outro nível de percepção [...]” mais sensível e integrado (Calvino, 1990, p. 39). Ficcionalizar a vida também pode ser uma forma de dissipar o peso da literalidade cotidiana, assim como “nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em cabos de vassouras ou em veículos ainda mais leves [...]” (Calvino, 1990, p. 39-40).

As palavras assumem diferentes pesos, a partir também do que nos diz Bachelard (2018). As que pertencem à linguagem objetivista dos conceitos, “[...] acabaram se tornando verdadeiros instrumentos do pensamento. Perderam o seu poder de onirismo interno” (Bachelard, 2018, p. 33). Leveza na linguagem, entretanto, não se confunde com falta de densidade ou de profundidade, se relaciona mais com a atenção àquilo que emerge pela via do sensível e geralmente escapa ao literal, o que surge no modelar do barro, nas entrelinhas, nos não ditos, nas sutilezas, no inesperado, nos olhares, na poesia, nas sombras, no modo de relacionar-se, nos movimentos ou na imobilidade, no encantamento, na imaginação que cria.

Conforme Oliveira e Silva (2016, p. 45-46), “apanhar desperdícios, prestar atenção às desimportâncias, às minúcias, deveria ser um desafio a uma ciência com leveza”. Esses desperdícios podem estar relacionados com um “[...] não ver que não se vê” (Foerster, 1996, p. 60), como se só pudéssemos enxergar aquilo que conseguimos explicar. Pode não ser fácil reconhecer a existência dos pontos cegos, trocar de óculos de vez em quando, tomar emprestado os óculos de outro, tentar ver junto com o outro e, mais, o que surge **entre** meu olhar e o do outro, no nosso entreolhar. Alterar e compartilhar pontos de vista possibilita podermos ver as coisas como antes não víamos e, quem sabe, apanhar detalhes que até então não eram percebidos.

Buscar fluir com certa leveza, também, é uma forma de gestar essa escrita: com um estilo que, por vezes, namora com oralidade e a intimidade, metáforas, analogias, memórias, narrativas ancestrais e vivências que vão sendo produzidas no estar-sendo-junto-com. Questiono-me: o que impediria a linguagem e a própria pesquisa acadêmica de ser leve, sensível e afetiva? Não significa menosprezar a

apenas uma manifestação cultural” (São Paulo, 2023, p. 17). Atualmente, a expressão “povos indígenas” tem sido recomendada para fazer jus à autonomia e independência desses povos em relação a outras culturas (São Paulo, 2023).

racionalidade lógica e seus métodos, mas reconhecer diferentes formas da razão, *corazonar* a pesquisa (Sousa, 2017), abrindo-se a diferentes meios de conhecimento, a múltiplos formatos, que permitam aos pesquisadores expressarem sua autoria, no sentido de autorizarem-se a indagar em sua forma mais genuína e singular, em sua diferença — e não buscando uma homogeneidade, que não parece condizer com a diversidade do mundo.

Algumas das manifestações expressivas trazidas à composição dessa escrita, como as modelagens em argila ou as pinturas e desenhos, poderão, por alguns, ser interpretados como meras ilustrações ou coisas sem importância, como “desimportâncias”. No contexto dessa pesquisa, entretanto, são imagens grávidas de sentidos, disparando processos de compreensão e autoconhecimento. Por isso, em algumas seções da estrutura do texto, optei por fazer quebra de página (mesmo não havendo início de novo capítulo) para que elas pudessem ocupar posição inicial e de maior destaque na seção correspondente, uma escolha que, apesar de romper com a norma (que nem sempre oportuniza expressões mais criativas), é coerente com o todo ético-estético-afetivo a que a tese se propõe.

Como diria Jean-Luc Nancy (2014), as imagens ressoam sentidos sensíveis e sensatos. Elas reverberam aprendizagens, sentimentos, intuições e experiências que se (trans)formam e que, amorosamente, compartilho — e compreendo como um modo de parir a tese, e torná-la menos literal (e mais imaginativa, quem sabe).

2 CORAZONANDO A TEORIA: DA ALMA ÀS NARRATIVAS DE VIDA

2.1 ALMA E PSIQUE

Figura 4 – Narrativa da alma



Fonte: arquivo pessoal (fotografia produzida durante atividade de campo da pesquisa).

Desde 2019, venho promovendo a cada semestre algumas conversas com turmas de estudantes de graduação da UFSM-CS, como forma de apresentar o serviço de apoio pedagógico, conviver com eles de forma mais coletiva e compreender

como percebem a experiência da universidade. Em algumas dessas oportunidades, inclusive em conversas com turmas de calouros (ingressantes), a palavra **desanimado** surgiu como expressão do sentimento de alguns deles. Em especial, em relação a discentes recém-chegados, chocou-me bastante o uso dessa palavra, pois alguns já sentiam um desanimar.

O verbo animar é usado, comumente, no sentido de dar vida, expressão, entusiasmo, sendo o desânimo contrário a isso. Conforme o psicólogo americano James Hillman (1993, p. 40), a palavra animar é derivada do termo latino que designa alma, que é *anima*. Em grego, a origem seria *psyché*, daí decorrendo que alma, *anima* e psique são utilizados por ele de forma intercambiável (Hillman, 2010b). Ainda, conforme ele, o sentido de psique ou alma, etimologicamente, se entrelaça com outra palavra grega, *pneuma*, o sopro frio dos deuses, correspondente, no latim, a *spiritus*, espírito (Hillman, 2010b).

A partir da origem latina em *anima*, decompondo a palavra desanimado (desanimado) é possível pensar em sentidos como sem *anima*, ou seja, destituído de alma. Mas o que é alma? Não é fácil trazer uma definição, tendo em vista tratar-se de uma noção de difícil apreensão, sendo possível apenas um circular em torno, a partir de diferentes aproximações. O psiquiatra suíço Carl Gustav Jung, considerado fundador da Psicologia Analítica (AJB, 2024), fala a partir da relação entre ela e a humanidade, afirmando que “a alma é o ponto de partida de todas as experiências humanas, e todos os conhecimentos que adquirimos acabam por levar a ela. A alma é o começo e o fim de qualquer conhecimento” (Jung, 2000a, § 261). Ele reconhece que a noção de uma instância de interioridade é complexa e que pode ser abordada a partir de vários pontos de vista:

Como reflexo do mundo e do homem, a alma é de tal complexidade que pode ser observada e analisada de um sem-número de ângulos. Com a psique acontece justamente o mesmo que acontece com o mundo: porque uma sistemática do mundo está fora do alcance humano, temos que nos contentar com simples normas artesanais e aspectos de interesse particular. Cada um elabora para si seu próprio segmento do mundo e com ele constrói seu sistema privado para seu próprio mundo, muitas vezes cercado de paredes estanques, de modo que, algum tempo depois, parece-lhe ter apreendido o sentido e a estrutura do mundo. Ora, o finito não pode jamais apreender o infinito. Embora o mundo dos fenômenos psíquicos seja apenas uma parte do mundo como um todo, é justamente por esta razão que parece mais fácil apreender uma parte do que o mundo inteiro. Mas deste modo, estar-se-ia esquecendo que a alma é único fenômeno imediato deste mundo percebido por nós e por isto mesmo a condição indispensável de toda a experiência de relação com o mundo (Jung, 2000a, § 283).

Em sua obra sobre os Tipos Psicológicos⁶ (Jung, 2015), no entanto, ele estabelece uma diferenciação em relação à estrutura da psique: “nós definimos a alma, de um lado, como relação com o inconsciente e, por outro, como personificação dos conteúdos inconscientes (Jung, 2015, § 463). Para Jung, ela pode ser pensada como uma função complexa da psique, intermediadora “[...] entre o sujeito consciente e as profundezas do inconsciente, inacessíveis ao sujeito” (Jung, 2015, § 466). Alma, então, pode ser pensada como um processo de comunicação em que a consciência e o inconsciente se relacionam, dinamicamente.

Já a compreensão de psique abarca, mas não se restringe à alma (Jacobi, 2013). De acordo com Jung (2000a, 2000b), nosso psíquico é formado por níveis: consciência, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. O primeiro deles, a consciência, pode ser compreendida como a parte que corresponde aos conteúdos psicológicos que podemos experimentar diretamente, acessando-os com maior facilidade. Ele observa, entretanto, que o psíquico não pode ser resumido somente ao que é consciente, pois “se admitirmos que há certas coisas que transcendem nossa percepção sensorial, então podemos falar também do psíquico cuja existência só nos é acessível por via indireta” (Jung, 2000a, § 295).

Jung (2000a), identifica, assim, os outros dois níveis da psique: um deles é o inconsciente pessoal, composto por conteúdos que se tornaram inconscientes porque perderam intensidade, foram esquecidos ou reprimidos (retirados) do nível consciente, e, também, por percepções sensoriais que nunca atingiram a consciência. O outro e terceiro nível é o do inconsciente coletivo, o mais profundo, que é uma herança imemorial comum a toda a humanidade e base do psiquismo individual: “o inconsciente coletivo compreende toda a vida psíquica dos antepassados desde os seus primórdios. É o pressuposto e a matriz de todos os fatos psíquicos [...]” (Jung, 2000a, § 230). Falar em psique é falar de consciência e, ainda, de inconsciente pessoal e inconsciente coletivo, como camadas em intrínseca relação na dinâmica psíquica.

⁶ Em sua teoria dos tipos psicológicos, Jung (2015) identificou quatro funções psicológicas: o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição. Predominando uma dessas funções, surge um tipo correspondente. Ele distinguiu, por isso, um tipo pensamento, um sentimento, um sensação e um intuição. Cada um desses tipos pode, no entanto, ser introvertido ou extrovertido, dependendo de sua atitude. A partir das combinações entre funções e atitudes, distinguiu, então, oito tipos psicológicos: pensamento extrovertido, sentimento extrovertido, sensação extrovertido, intuição extrovertido, pensamento introvertido, sentimento introvertido, sensação introvertido e intuição introvertido.

Em relação ao inconsciente, conforme Stein (2006), Jung, em suas obras mais recentes, refere-se à *anima/animus* como estruturas vitais básicas da psique, que têm como função colocar em relação a consciência individual com o inconsciente coletivo. “O animus e a anima devem funcionar como uma ponte, ou uma porta, levando às imagens do inconsciente coletivo [...]” (Jung *apud* Stein, 2006). Assim, “anima/us é uma disposição (ou atitude) que governa as nossas relações com o mundo interior do inconsciente — imaginação, impressões subjetivas, ideias, humores e emoções” (Stein, 2006, p. 118). A partir dessa elucidação, *anima/animus*, independentemente de questões de sexo e gênero, são aspectos de uma alma, presentes em cada um de nós — cabendo-nos integrá-los em nosso processo de autoconhecimento ao longo da vida. *Anima* significa alma em latim, e *animus* significa espírito, além de ambos se referirem ao contexto da interioridade da pessoa, o que torna os dois termos quase permutáveis (Stein, 2006).

Alma/anima e psique também são noções tão entrelaçadas, que se justifica o frequente uso delas em sinonímia ou em intercâmbio. Conforme Hillman (2010b), o próprio termo psique, cuja etimologia se confunde com espírito e alma e, atualmente, também tem sido usado em relação com mente e pensamento, abriga a complexidade e o tensionamento de sentidos que sua compreensão pode abarcar. Ele aprofunda a compreensão de uma espécie de instância reflexiva que não é algo tangível, mas um “aprofundamento” de eventos em experiências:

Por alma entendo, antes de mais nada, uma perspectiva em vez de uma substância, uma perspectiva sobre as coisas em vez de uma coisa em si. Essa perspectiva é reflexiva; ela media os eventos e faz diferenças entre nós e tudo aquilo que acontece. Entre nós e os eventos, entre aquele que faz e o que é feito, há um momento reflexivo — e o cultivo da alma significa diferenciar esse chão intermediário (Hillman, 2010b, p. 27).

Tanto para Jung (2000a) quanto para Hillman (2010b), alma diz respeito a uma perspectiva de interioridade, mas não se relaciona a um lugar, como dentro ou fora, nem parte de outras dicotomias como mental/espiritual, corpo/mente ou matéria/espírito. Hillman (2010b) explica que o termo internalidade não pode ser tomado literalmente como pertencente a um eu, privado ou dentro de um sujeito, mas como uma atitude de interiorização, de aprofundamento. Para Jung (2000a, § 232) “a alma humana vive unida ao corpo, numa unidade indissolúvel [...]”. Tanto para um

quanto para o outro, não há uma distinção entre alma e aquilo que experienciamos como corpo, trata-se da própria realização corporal no mundo.

Há um sentido, assim, de *poiesis* — como ação criadora do corpo no mundo, retomando o sentido original de *poiesis* como fazer (do grego, *poien*). Hillman (2010a, 2010b) fala de um **cultivo de alma**, que pode ser traduzido como “um modo de incluir a qualidade da profundidade na relação consigo e com o mundo” (Machado; Menezes, 2021, p. 342), ou seja, algo que nos convida a um entendimento mais amplo e imaginativo do viver.

É possível, para mim, imaginar como se fosse um movimento do qual emergem imagens que animam a vida, imprimem ação e imprimem-se na ação, como se fossem um vento sutil que, ao bater em um varal, faz com que as roupas se movimentem, dando a crer, para quem vê as suas sombras no solo, que elas dançam. O que me dá a pensar que cultivamos alma quando acolhemos e conversamos com nossas imagens, quando narramos a vida e a nós a mesmos, imaginando que tudo dança e dançamos também, em um aprofundamento da compreensão de nós mesmos e do que experimentamos como mundo.

Tendo em vista as compreensões de Jung (2000) e Hillman (2010a, 2010b), o relato de desânimo de alguns discentes provoca-me a questionar: por que eles sentem perder alma na universidade? Por que parecem desaparecer o entusiasmo e a imaginação? De que modos é possível animar as convivências universitárias? Como cultivar alma e unir coração à razão no cotidiano acadêmico?

A academia nem sempre é pensada como um lugar de cultivo de alma, onde é possível fazer o aprofundamento dos eventos em experiências. Larrosa (2015) define a experiência como um acontecimento, aquilo que é capaz de provocar novos sentidos e transformação. Muitas vezes, contudo, o cotidiano da graduação é preenchido por um excesso de informação, de conteúdos, nem sempre significando, com isso, que algo aconteça aos estudantes, provoque novos sentidos no conviver universitário. Para ele, por falta do tempo que é necessário para processá-la, a experiência é cada vez mais rara:

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e da memória, são também inimigas mortais da experiência (Larrosa, 2015, p. 22).

Talvez isso gere uma espécie de torpor, anestesiamento, compatível com a ideia de desânimo que tantas vezes já escutei de discentes. A estesia, do grego *aisthesis*, corresponde à capacidade primordial humana de sentir a si próprio e ao mundo (Wenzel; Richter, 2019), que dá origem à estética. A estesia é contrária à anestesia, que diz de um humano que nada sente, ao qual nada nem ninguém afeta, para quem nada é vivido como acontecimento.

O que torna a sucessão de fatos ou informações um aprofundamento da relação consigo e com o mundo é o processo psicológico de transformar o que ocorre em experiência, já que é preciso “ter o cru para cozinhar” (Hillman, 2010a, p. 49). A partir de uma analogia com um básico processo fisiológico — a digestão, os eventos são como matéria não fermentada pela psique, não trabalhada, não digerida. Percebo que, cotidianamente, vivemos na aceleração a quase todo o momento. Nos damos pouco tempo para mastigar, literalmente e no sentido metafórico. Por vezes engolimos rápido, sem dar tempo para sentir o gosto da comida, a textura dos alimentos, seu aroma e cada tempero. Também passamos rapidamente por outras situações, sem muito tempo para a vivência do presente. Parece que estamos sempre em um tempo à frente, no futuro, no fazer isso para aquilo, numa lógica infundável de crescimento e desenvolvimento.

A digestão permitiria um processo alquímico de lentificar a passagem do tempo, já que a “a alma desacelera o desfile da história, a digestão domestica o apetite, a experiência coagula os eventos” (Hillman, 2010a, p. 47). Como dizem os cientistas reunidos em um Manifesto pela Ciência Lenta, “nós precisamos de tempo para pensar. Nós precisamos de tempo para digerir” (The Slow Science Academy, 2010, p. 1). Com mais experiências, teríamos necessidade de menos eventos e, possivelmente, menos indigestão, pois

[...] aquilo que não digerimos é colocado num outro lugar, nos outros, no mundo político, nos sonhos, nos sintomas do corpo, tornando-os literais e externos (e chamados históricos), porque são concretos demais para nós, opacos demais, para serem quebrados permitindo insight (Hillman, 2010b, p. 47.).

Muitas vezes, é preciso voltar ao indigerido, trazer as memórias, as dores, os eventos mal mastigados, cozinhar para torná-los mais digeríveis, o que demanda trabalho com as sombras, defesas e a própria inconsciência do que se encontra indigesto — voltar à própria narrativa, não para extrair o não digerido, ou fazer um

apagamento das palavras próprias, mas para dar-lhes um novo sentido na (re)escrita da própria trama.

Absorver os eventos move-os para o campo da imaginação, onde “a ingestão desacelera os acontecimentos para a mastigação” (Hillman, 2010a, p. 47), abrindo possibilidade para a digestão, que transforma em acontecimento — do que passa para o que **me** acontece, gerando sentidos e mudança. Ao abordar alma como uma perspectiva interiorizada, ele desenvolve o entendimento dela justamente como essa “[...] possibilidade imaginativa em nossa natureza”, que experimenta o mundo “através da especulação reflexiva, do sonho, da imagem e da *fantasia* — aquele modo que reconhece todas as realidades como primariamente simbólicas ou metafóricas” (Hillman, 2010b, p. 28).

2.2 IMAGENS E SÍMBOLOS

Embora a noção de imagem seja muito vinculada, contemporaneamente, com a questão da percepção visual, não pode ser percebida como se fosse uma reprodução ou um decalque da realidade. Na compreensão junguiana, imaginar, como um âmbito do real, tira-o da ordem do palpável e verificável, colocando-o como criação: “a psique cria realidade todos os dias” (Jung, 2015, § 73). Imaginar, para Jung (2015), é a expressão da atividade específica da psique.

Na mesma esteira, Hillman (2010a, 2010b) compreende que qualquer noção, percepção e sensação precisa passar por uma organização psíquica para acontecer. Isso ocorre porque a psique se manifesta por processos imaginativos, tem uma base que é poética, ou seja, de fazer imaginativo. Assim, tudo o que sabemos, sentimos ou afirmamos provem de imagens psíquicas, sendo as imagens os dados básicos da vida psíquica[...]” (Hillman, 2010b, p. 29). Para ele, “o homem é primariamente um criador de imagens e nossa substância psíquica consiste de imagens; nosso ser é um ser imaginal, uma existência na imaginação. Nós somos feitos da matéria dos sonhos” (Hillman, 2010b, p. 81).

A partir das imagens, criamos realidade, o que significa, conforme Hillman (2010b, p. 81), que o mundo não nos é externo nem interno, pois, imagem é psique e psique é imagem, ou seja, “paradoxalmente, ao mesmo tempo as imagens estão em nós e vivemos em meio a elas”. A imagem é, assim, o dado ao qual temos acesso direto, experimentando-a em sua complexidade, já que carregam uma polissemia,

uma multiplicidade de possibilidades de significados, de forma simultânea, e uma variedade de relações, tensões, justaposições e interconexões (Barcellos, 2012). Não pode, entretanto, ser confundida com algo que se vê, pois uma imagem é um modo de ver e não uma imagem visual, nem reflexo de algo externo, ou produto daquilo que experimentamos como sensação ou percepção: “uma imagem, ao mesmo tempo em que torna algo visível (e visível não apenas no sentido ótico), torna algo invisível” (Barcellos, 2012, p. 89), emergindo como fenômenos espontâneos, quer seja no indivíduo ou na cultura. Bachelard (1978) também afirma que a imagem é obra do imaginar, extraíndo todo o seu ser da imaginação.

De acordo com Jung (2016), todo processo da psique é imagem e, quando uma imagem, apesar de parecer familiar, implica conotações especiais ou que fogem de sua convencionalidade, implicando algo vago, oculto ou desconhecido para nós, para além do seu significado manifesto e imediato, temos um símbolo:

Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-lo ou de explicá-lo. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão (Jung, 2016, p. 19).

A partir do postulado junguiano, justamente porque algumas ideias estão fora do alcance da nossa compreensão, é que temos a necessidade de criar símbolos para dar forma àquilo que a razão não consegue compreender totalmente. O aspecto inconsciente de um acontecimento poder ser processado na psique não como um pensamento racional, mas como uma imagem simbólica. Um símbolo, entretanto, não diz de uma correspondência direta, como se fosse uma relação um por um, um isso representa aquilo, pois, conforme Campbell (1990, p. 63) observa, “os símbolos não traduzem a experiência, apenas a sugerem”. A forma como os símbolos se concretizam para nós são as imagens simbólicas, que são múltiplas e polissêmicas.

A expressão simbólica na realidade manifesta (o consciente) se dá como produção poética da psique. “O mundo e o ser humano são definidos por sua qualidade simbólica. Dessa forma, o ser humano é um ser simbólico, que vive numa dimensão simbólica” (Penna, 2004, p. 82). Desta forma, simbolizar é um modo da psique operar frente aos seus conteúdos inconscientes, já que eles não podem ser conhecidos diretamente pela razão, mas apenas pelas suas manifestações simbólicas — que servem não para representá-los, mas para relacioná-los. De acordo com o

resumido por Jacobi (2013) da teoria junguiana, a capacidade psíquica de formar símbolos, chamada função transcendente⁷, é complexa e operada pela psique por meio de um mecanismo de união de opostos em uma síntese, uma comunicação entre consciente e inconsciente. A relação de complementação mútua entre consciente e inconsciente coopera para a unidade, completude ou totalidade do ser, nos termos de Jung, o Si-mesmo, ou, ainda, self (Jung, 2015).

Quando deixamos emergir nossas imagens mais profundas, nos encontramos com aquilo que está inconsciente, o que inclui nossas sombras. A sombra corresponde ao obscuro da natureza de cada um, aqueles conteúdos que não reconhecemos em nossa personalidade, que não assumimos e, muitas vezes, só percebemos nos outros, mas que não deixam de fazer parte de nós também, já que “[...] a vida do homem consiste de um complexo de fatores antagônicos inexoráveis: o dia e a noite, o nascimento e a morte, a felicidade e o sofrimento, o bem e o mal (Jung, 2016, p. 107). A sombra, bem como sua oposição, a persona, são estruturas complementares que existem na psique humana (Stein, 2006). Jung (2015, § 754) chama de persona a atitude correspondente a vestir “uma máscara que sabe corresponder, por um lado, às suas intenções e, por outro, às exigências e opiniões do meio ambiente, prevalecendo ora um ora outro momento”. O termo é inspirado na máscara dos antigos atores. Já a sombra, não é um lugar literal, mas pode ser pensada a partir das qualidades que não distinguimos em nós ou ficam como se estivessem escondidos ou obscurecidos (Stein, 2006). O que não é integrado em si e na persona, permanecendo inconsciente, é projetado nos outros, como sombra. Integrar a sombra depende de aceitar as áreas ou partes de si que não pertencem à imagem socialmente ajustada da persona.

A consciência, entretanto, exerce uma resistência natural a tudo que é desconhecido ou não é consciente. Alguns conteúdos são relegados ao inconsciente porque não há lugar para eles na consciência, seja porque perderam a energia das emoções ou porque deixaram de ter alguma relação com aquela pessoa. Conforme Barcellos (2012, p. 34), “por uma emoção, algo se move, em nós e no mundo”. Ele lembra, com base no que esclarece López-Pedraza (2010), que esse poder de mover tem relação com o termo de origem, em grego, para emoção: *pathos*, que foi traduzido

⁷ O transcendente pode ser compreendido como algo que está além de todos os conceitos, extrapolando todas as categorias de pensamento (Campbell, 1990).

como paixão, em latim, e que Aristóteles definia como o que move, levando o ser humano à ação (*práxis*). Assim, a emoção é expressa em um movimento (Barcellos, 2012). Percebo que nem sempre, entretanto, as emoções parecem ser bem-vindas na universidade, muitas vezes carregada das luzes brancas do pensamento racional, das fórmulas e cálculos, mas com poucas oportunidades para expressão do emocional nos ambientes de ensino. Se tomamos a emoção como um mover, podemos nos questionar quanto de movimento ocorre, por exemplo, nas salas de aula de graduação — o que fazem os corpos enquanto aprendentes, pensando que é como corpo que nos fazemos em emoção, sentimento, ação, cognição? O que acontece com aquilo que não conseguimos, não podemos ou não queremos sentir?

Na esfera do inconsciente pessoal, conforme Jung (2015), os agrupamentos de conteúdos psíquicos conflitantes da personalidade, que, por serem discordantes, são apartados da consciência, são chamados de complexos. Eles funcionam de modo não dirigível pela pessoa, ou seja, arbitrariamente, no inconsciente individual, a partir de onde podem influenciar ações conscientes. O complexo consiste em um portador de significado, de forte carga emocional, com múltiplas associações ligadas a ele (Jung, 2015). Quando ocorre uma situação interna ou externa capaz de ativá-lo, por uma associação, ele poderá submeter a consciência do sujeito à sua influência, quebrando o seu equilíbrio psíquico (Jacobi, 2013).

Os complexos, na compreensão expressa por Jung (2015), são nossos traumas, pontos nevrálgicos, questões problemáticas não integradas pela consciência, capazes de fazer com que, mesmo sem que queiramos, nos deixemos tomar conta pelo conflito psíquico: “eles mostram ao indivíduo os problemas não resolvidos, o lugar onde sofrem, ao menos provisoriamente, uma derrota, onde existe algo que ele não pode esquecer ou superar, enfim, o ponto fraco, no mais amplo sentido da palavra” (Jung, 2015, § 990). Pelo trabalho de reconhecimento pela consciência, entretanto, é possível transformá-los, tornando-os conscientes, dirimindo seu aspecto conflituoso.

O inconsciente guarda, ainda, conteúdos que nunca fizeram parte da consciência, podendo emergir como pensamentos novos. O sonho, por exemplo, seria um exemplo dessa capacidade da psique criar, espontaneamente, imagens simbólicas, pois “assim como a planta produz flores, a psique cria seus símbolos” (Jung, 2016, p. 78). A natureza delas entretanto, nem sempre é individual, podendo ser cultural, ou seja, relacionada aos materiais do inconsciente coletivo, que emergem

como uma espécie de contribuição da herança psíquica construída ao longo da evolução humana (Jung, 2016). O inconsciente coletivo pode ser imaginado como uma espécie de digital através dos tempos, uma conexão universal entre todos os humanos, que necessita dos símbolos para ser expressa (Jung, 1987).

2.3 ARQUÉTIPOS E MITOS

Conforme Jung (1987, 2015), os conteúdos do inconsciente coletivo são os arquétipos (tipos arcaicos), que seriam a categoria mais profunda da psique, não cognoscíveis, escapando à representação, emergindo na consciência como imagens simbólicas — ou arquetípicas. [...] O arquétipo é uma fórmula simbólica que entra em função sempre que não existam ainda conceitos conscientes ou que, por razões internas ou externas, sejam elas de todo impossíveis” (Jung, 2015, § 696) e pode ser pensado como uma “[...] forma preexistente e inconsciente que parece fazer parte da estrutura psíquica herdada e pode, portanto, manifestar-se espontaneamente e por toda a parte (Jung, 1987, p. 352). Ele explica que essas estruturas primordiais da psique não possuem um conteúdo determinado por si.

Somente quando uma imagem arquetípica se torna consciente é que um conteúdo específico é expresso, ou seja, ela é preenchida pela experiência da consciência. A manifestação simbólica é o que permite o acesso ao inconsciente, tornando possível o conhecimento:

O símbolo, como manifestação do arquétipo, situa-se no limiar da possibilidade de conhecimento, pois o arquétipo, em si, está fora dos limites do conhecimento. Do ponto de vista individual, o conhecimento do ser humano se dá por intermédio de suas manifestações subjetivas, como sonhos, fantasias e sintomas. Do ponto de vista coletivo, o conhecimento do humano se dá por suas manifestações coletivas, isto é, culturais, tais como na mitologia, no folclore, na arte, nos eventos históricos e sociais (Penna, 2004, p. 84).

Jung (1987, p. 353) diz que “provavelmente, a verdadeira essência do arquétipo não pode tornar-se consciente; ela é transcendente, ou, como como chamei, psicóide”. O termo psicóide é aplicado a todo e qualquer arquétipo, e significa quase psíquico e, ao mesmo tempo, quase material, estando no limite entre eles, mas não sendo completamente nenhum deles (Boechat, 2012). Eles existem como pré-consciência e formam, provavelmente, as dominantes estruturais da psique (Jacobi,

1957). Jung (2015, § 696) também identifica uma relação entre arquétipo e instinto: “desde remotas eras, o modo inato de agir vem designado como instinto; o modo ou forma da apreensão psíquica do objeto propus denominá-lo arquétipo. Devo presumir conhecido o que se entende por instinto. O mesmo não acontece com arquétipo”.

Em seu estudo das noções junguianas, Jacobi (1957) também sintetiza a relação entre arquétipo e instinto, lembrando que, embora os arquétipos possam ser pensados como herança de um passado primordial, eles podem surgir espontaneamente, sem nenhum tipo de transmissão cultural externa, a qualquer momento, como prontidões vivas que, instintivamente, moldam e influenciam o pensar, o sentir e o atuar. Isso acontece porque o inconsciente coletivo,

[...] como conjunto de todos os arquétipos, é o sedimento de toda vivência humana passada que vai até os seus inícios mais obscuros; não se trata de um sedimento morto - de certo modo, campo de destroços abandonado -, mas de sistemas vivos de reação e prontidão que, por via invisível e, por isso, mais eficiente ainda, determinam a vida individual. Mas esse não é apenas um enorme preconceito histórico; é, simultaneamente, também a fonte dos instintos, não sendo os arquétipos mais do que as formas de manifestação destes. (Jung *apud* Jacobi, 1957, p. 41).

Os arquétipos funcionam como disposições ordenadoras na estrutura complexa da psique. “Queremos, por isso, enfatizar de modo todo especial que os arquétipos não são ideias herdadas, mas a **possibilidade herdada de ideias**” (Jacobi, 1957, p. 55). Como se fosse o leito de um rio perene onde as águas correm, mas nunca são as mesmas águas,

nenhum arquétipo se deixa expressar numa fórmula simples. Ele é um recipiente que jamais se deixa esvaziar e encher. Existe em si apenas potencialmente e, ao se revestir de alguma matéria, já não é mais o que era antes. Persiste através dos milênios e exige sempre uma interpretação nova (Jung *apud* Jacobi, 1957, p. 62).

Arquétipos são somente reconhecidos pelos seus efeitos, ou seja, como imagens arquetípicas, já que suas origens permanecem obscuras enquanto inconsciente coletivo, não nos sendo acessíveis diretamente, somente através das suas manifestações na psique (Jacobi, 1957). Não podem, portanto, ser descritos ou explicados, sendo possível, apenas, circunscrevê-los imaginativamente, em termos de um **como se**, pois “a melhor tentativa de explicação não será mais do que uma tradução relativamente bem sucedida, num outro sistema de imagens” (Jung, 1987, p.

353). Eles estão não para a linguagem das conceituações, mas para a linguagem das metáforas — uma imagem que não é autorreferente, pois sugere outra (Campbell, 1990). Por isso, é tão difícil circunscrevê-los sem utilizar outras descrições imaginativas, como exemplifica Hillman (2010b):

Ideias de raiz, órgãos psíquicos, figuras do mito, estilos típicos de existência, ou fantasias dominantes que governam a consciência [...], potenciais imateriais de estrutura, como cristais invisíveis numa solução ou como a forma nas plantas que, de repente, sob certas condições aparecem, padrões de comportamento instintivo [...]. Todas as maneiras de se falar de arquétipos são traduções de uma metáfora a outra (Hillman, 2010b, p. 33).

Para Jung (1987), imagens arquetípicas podem ser encontradas nas mitologias e contos universais, fontes onde percebeu uma recorrência temática, levando à formulação de sua teoria:

O conceito de arquétipo deriva da observação reiterada de que os mitos e os contos da literatura universal encerram **temas** bem definidos que reaparecem sempre e por toda a parte. Encontramos esses mesmos temas nas fantasias, nos sonhos, nas ideias delirantes e ilusões dos indivíduos que vivem atualmente (Jung, 1987, p. 352).

Heróis e heroínas, deuses, dragões, bruxas e feiticeiros, conselheiros, a busca, os desafios, os perigos, as transformações e recompensas são algumas das personagens e motivos que se repetem nas histórias dos contos, assim como as origens da criação humana, os rituais de iniciação, as etapas da vida e as cerimônias, por exemplo, são também recorrentes nas narrativas mitológicas. No entendimento junguiano, os mitos possibilitam o encontro com o Si-mesmo e com a universalidade de determinadas imagens que fundamentam o humano e não poderiam ser acessadas em sua totalidade pela racionalidade (Jung, 1987).

Em Campbell (1990), encontro a noção de mitos como pistas da ancestralidade, narrativas das sabedorias de vida e da potência espiritual da vida humana, maneiras de imaginar a vida.

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos (Campbell, 1990, p. 5).

São narrativas que evocam a busca, através dos tempos, de uma “experiência de estar vivos”, pistas do que somos e daquilo que temos em comum (Campbell, 1990, p. 5). Na cultura ocidental moderna, entretanto, os mitos passaram a ser tomados como mentiras (Eliade, 1957), ganhando um aspecto pejorativo e, de certa forma, preconceituoso. Campbell (1990) adverte que mito não é sinônimo de engodo, pois

todos são verdadeiros em diferentes sentidos. Toda mitologia tem a ver com a sabedoria da vida, relacionada a uma cultura específica, numa época específica. Integra o indivíduo na sociedade e a sociedade no campo da natureza. Une o campo da natureza à minha natureza. É uma força harmonizadora (Campbell, 1990, p. 58).

Uma imagem depreciativa dos mitos está na raiz, por exemplo, do preconceito em relação aos povos indígenas, que sustentam nas mitologias seus modos de vida, tanto que muitos autores e intelectuais indígenas têm preferido o termo **narrativas ancestrais** (São Paulo, 2023), buscando disseminar uma compreensão mais profunda e valorizadora da cultura dos povos originários. Para o escritor e professor indígena Daniel Munduruku (2009, p. 16),

[...] somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.

Já a escritora e professora indígena Graça Graúna (2007, loc.1) poetiza que: “ao escrever/ dou conta da minha ancestralidade/ do caminho de volta/ do meu lugar no mundo” para dar conta do caráter singular e, ao mesmo, tempo, do coletivo nas narrativas indígenas expressas na literatura escrita.

Um mito pode ser identificado em sua manifestação criadora e exemplar, pois “não existe mito, se não existir o desvendar de um **mistério**, a revelação de um evento primordial que fundou quer uma estrutura do real, quer um comportamento humano” (Eliade, 1957, p. 10). Os mitos, entretanto, não são literais, mas elaborações simbólicas que organizam as experiências primordiais da humanidade no inconsciente individual e coletivo. Atualizam-se nos modos como elaboramos nossas passagens e ritos, como por exemplo, infância, vida adulta, trabalho, estudo, casamento e morte, como convivemos com os outros, com a natureza e com a cultura.

Campbell (1990, p. 32) identifica quatro funções dos mitos: a) uma “função mística”: que seria possibilitar o espanto diante do mistério que é a vida; b) uma “dimensão cosmológica”: ocupação da Ciência, mostrando como se organiza o universo, sem, entretanto, perder a natureza de mistério; c) uma “função sociológica”: que é base e valida a ordenação social; e, d) uma “função pedagógica”: que ensina como viver a vida humana em qualquer condição. A partir disso, cada pessoa poderá encontrar nos mitos algo que faça sentido para a sua vida, possibilitando ampliar a compreensão tanto de questões individuais como, também, coletivas, sobre onde estamos, de onde viemos, quem somos, dos papéis que desempenhamos e para onde vamos, por exemplo. “Encarar a vida como um poema, e a você mesmo como o participante do poema, é o que o mito faz por você” (Campbell, 1990, p. 57).

Questiono-me se há, atualmente, espaço para os mitos ou narrativas ancestrais em nossas vidas, em nossas escolas ou nas universidades. Retomando a questão da violência que nos atravessa em diferentes esferas do cotidiano, a desconexão com a natureza e o desânimo que percebo em alguns momentos, no dia a dia acadêmico, não haveria, quem sabe, um anestesiamento, também, da força mitológica em nossas vidas? Campbell (1990) afirma que o mundo de hoje está desmitologizado. Faltam ou perderam o sentido de mito, por exemplo, rituais por meio dos quais poderíamos nos tornar membros da comunidade planetária, ou seja, a vivência compartilhada das sabedorias de vida atualizadas em nossos modos de convivência, “[...] que identifique o indivíduo, não com seu grupo regional, mas com o planeta” (Campbell, 1990, p. 26). Isso se refletiria também nos espaços-tempos escolares e universitários, que estariam abrindo mão dessas sabedorias em favor de uma especialização do conhecimento:

O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações. Há uma curiosa relutância de parte da administração universitária em indicar valores de vida em seus assuntos. Nas nossas ciências, hoje — e isso inclui antropologia, linguística, o estudo de religiões e assim por diante — verifica-se uma forte tendência à especialização (Campbell, 1990, p. 10).

Nosso campo simbólico reflete as experiências da cultura do nosso espaço e tempo. Como elaborações narrativas, conforme Ricoeur (1994), os mitos ampliam possibilidades de compreender a profundidade e a complexidade da experiência humana. O mito, contudo, só se mantém vivo se é continuamente recriado, reavivado

em nossas práticas cotidianas. Caso contrário, fica abandonado ao esquecimento ou, como diria Eliade (1957), perdemos a dimensão de mistério.

2.4 FICÇÕES QUE FAZEMOS E QUE NOS FAZEM

A forma como, em linguagem, efetivamos uma compreensão do mundo e de nós mesmos, dando sentido à nossa experiência de vida como seres humanos, é a narrativa. Uma narrativa, portanto, não apenas descreve eventos, mas seleciona, organiza e interpreta de forma a dar coerência e sentido ao vivido, permitindo situar-se no tempo e no espaço, em linguagem. A vida humana em si, é uma narrativa, portanto, não refletimos uma realidade, mas a reconfiguramos como narrativa, que não é instrumento, mas fundamenta os nossos modos de compreender o mundo e a nós mesmos (Ricoeur, 1994, 2010).

Para Hillman (2010a), a lógica seletiva do mito é o que ajuda a selecionar a trama de nossas narrativas na psique, explicando que trama é uma elaboração de um porquê para a história, que, além das causas materiais, também são as imagens arquetípicas e mitos que trabalham em uma narrativa, os porquês, que pedem, ainda, um para quê, uma finalidade. Ele foi encontrar na “Poética”, de Aristóteles (Aristóteles *apud* Hillman, 2010a, p. 23), uma correspondência entre trama e a palavra grega *mythos*. “Quando abrimos aquele livro, para ler sobre trama, descobrimos que, onde quer que a palavra ‘trama’ apareça, a palavra grega original é *mythos*. Tramas são mitos” (Hillman, 2010a, p. 23).

Assim, os modos como criamos nossas narrativas dizem de um sentido de mito que os selecionam, pois “a maneira pela qual contamos a nós mesmos é o gênero por meio do qual os eventos se tornam experiências” (Hillman, 2010a, p. 41). Imaginamos a vida (e não somente narramos fatos), nas histórias que contamos e que somos, importando também o **como** nos historiamos. Conforme Hillman (2010a), cada um carrega as próprias tramas em sua narrativa, escrevendo sua história tanto de forma retrospectiva, voltando aos padrões universais, quanto prospectivamente, à medida em que se individualiza como ser humano. Para compreender, entretanto, cada um precisa percorrer seu próprio caminho mitológico, reconhecer as personagens arquetípicas que ajudam a tecer sua trama, entrar em conversa com sua própria alma: Por quê, para quê e como faço o que faço? São interrogações que um sentido de mito coloca às narrativas na psique.

Sendo a base psíquica poética, Campbell (1990, p. 62) complementa a compreensão de Hillman (2010a) ao afirmar que “o mito provém da imaginação e leva de volta a ela”, não se contrapondo a uma história factual, mas como um modo de ficcionar a urdidura de uma narrativa. A palavra ficção, em sua etimologia, é originada do termo latino *finigo*, com o sentido de formar, moldar, modelar o barro com as mãos, sendo relativa à ação, a um fazer ou saber fazer — ficcionar é *finigere*, que significa **fazer**, e não mentir (Richter, 2008). Por isso, “fingir não é propor engodos, porém elaborar estruturas inteligíveis” (Rancière, 2009, p. 53), e não pode ser pensado na oposição entre real e irreal, ou mentira e verdade, mas como uma coordenação de fazeres que ajudam a criar o que temos como real.

O ficcional não tem contas a prestar quanto à “verdade” daquilo que diz ou mostra, porque, em seu princípio, não é imagens ou enunciados, mas coordenações entre atos que fazem efeito no real ao definirem regimes de intensidade sensível em sua capacidade de abrir e desenvolver outras dimensões de realidade. Quando realidade e ficção fundem-se, não há como retroceder. Nesse sentido, o mundo pode ser abordado/nomeado de outro modo, pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado, rearranjado (Richter, 2008, p. 60).

As ficções da psique, portanto, dizem de processos que não são literais e sim, fazeres imaginais, criativos, fazeres poéticos da psique, que efetivam mundos e modos de agir neles, em cada um de nós. Tudo que sentimos, fizemos, sabemos e dizemos não são restos de memória daquilo que impacta nossa vida ou percepções que reproduzimos. O que contamos não se trata de um relato literal, mas de uma construção psíquica, processos imaginados que não podem ser convertidos ou verificados na lógica dos critérios de verdadeiro ou falso. Não há, portanto, uma história factual e outra da imaginação, mas uma narrativa que é fazer da psique/alma, já que tudo que somos é criação dela.

Nos diferenciamos e nos integramos porque há um mundo que nos afeta, interroga, interpela, entrecruza, emergindo imagens, cultivando alma (Hillman, 2018). Os encontros e desencontros, afetos, acontecimentos, pensamentos, as memórias, os sonhos, as vivências, o consciente e o inconsciente, e o que fazemos de tudo isso em nossa subjetividade, vão como que escrevendo a nossa experiência de estar vivos, a **biografia da alma** (Hillman, 2010a). **Bio** remete à noção complexa de vida, então, a escrita da alma não pode ser compreendida a partir de uma dualidade entre alma e mundo, externo e interno, corpo e mente, ficção e fato:

Em vez disso, temos de ver a necessidade interna dos eventos históricos lá fora, nos próprios eventos, onde “interno” não mais significa privado e pertencente ao um eu, a uma alma ou a um ego, onde interno não é um lugar literalizado dentro de um sujeito, mas a subjetividade nos eventos e a atitude que os interioriza, adentrando-os em busca de profundidades psicológicas (Hillman, 2010a, p. 44-45).

Assim, em vez de opor a narrativa da alma em relação à história dos fatos “em termos de permanência e verdade literal”, podemos vê-las como um “movimento entre alma e história”, como “um processo que é continuamente externalizado e internalizado, ganhando e perdendo insight, desliteralizando e reliteralizando” e, a partir dessa abordagem, em lugar de eventos dicotomizados entre ficção e fato, alma e mundo, seria possível pensar em “duas perspectivas em direção ao evento, uma interna e psicológica e outra externa e histórica” (Hillman, 2010a, p. 45).

As histórias e o que se conhece como História (no sentido dos arranjos documentais feitos por historiadores) seriam, nessa perspectiva, também formas necessárias que a alma utiliza para dizer de si mesma, narrativas de um determinado modo de imaginar a vida, para formar a subjetividade como ficção, para que possamos dar à nossa história algum sentido, uma trama coerente, um sentido de mito. Entretanto, História e histórias não se opõem, “escrever história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade” pois “[...] a ‘razão das histórias’ e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas” (Rancière, 2009, p. 58-59).

As narrativas de vida, por conseguinte, não dizem respeito ao resultado de uma simples ação de contar fatos nus, pura informação, mas são ficções, ou seja, fazer da psique, que encontra formas criativas para conferir coerência e sentido ao que vivenciamos, se apresentando, o tempo todo, como imagens. Compreendo, assim, o biografar da alma como um emergir imagens, o ficcionar que é próprio da instância psíquica, a realidade de cada existência como o modo como a narramos, como criamos uma trama — no sentido dado a esse termo por Hillman (2010a) —, para contar nossas histórias e da História, como damos sentido de mito ao que experienciamos como vida.

Tendo por base uma indistinção entre alma e aquilo que experimentamos pela presença do corpo (Hillman, 2010b; Jung, 2000a), uma biografia se constitui e se atualiza na relação de cada um consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Como afirma Jung (2000a), a alma é condição indispensável de toda a experiência de

encadeamento com o mundo. Tomando-a como parte ou a própria psique, sua escrita se faz como consciência, mas, também, a partir do inconsciente, seja em sua camada individual ou na coletiva, de onde emergem as marcas de biografias universais que também ajudam a constituir a nossa.

2.5 NARRATIVA DE VIDA E INDIVIDUAÇÃO

Tanto o que nos é consciente quanto aquilo que é inconsciente, tanto o que nos é particular quanto o que é coletivo, exerce uma função formativa e transformativa em nossas narrativas, influenciando nossos comportamentos e atitudes e inscrevendo-se como fazer e fazer-se alma. Numa mirada junguiana, transformação traz o sentido também de individuação (Jung, 2016), como uma compreensão mais profunda de si. O processo de individuação consiste na tentativa de reconhecimento e reconciliação entre os antagonismos presentes em nós e as tensões entre o que é individual e o que é coletivo, integrando-os à totalidade do ser quem se é, em relação com o mundo. Esse processo (trans)formador acontece ao longo de toda a vida é muito mais amplo do que os aspectos pessoais da personalidade, incluindo a abertura da consciência também ao universal (Jung, 1987, 2016).

Não se trata, portanto, de uma simples aceitação, mas uma integração do arquetípico, das sombras, contradições, oposições e diferenças que encontramos no mundo e dentro de nós mesmos. Ao abraçar essa multiplicidade de sentidos, somos capazes de alcançar uma compreensão mais profunda da existência. Imagino como se fôssemos compostos por muitas dobras que, a cada momento, vamos desdobrando, possibilitando mostrar o que há sob a camada anterior e nos avessos das dobras, abrindo-se, ao mesmo tempo, como algo maior, que já não é mais e tão somente o que havia antes.

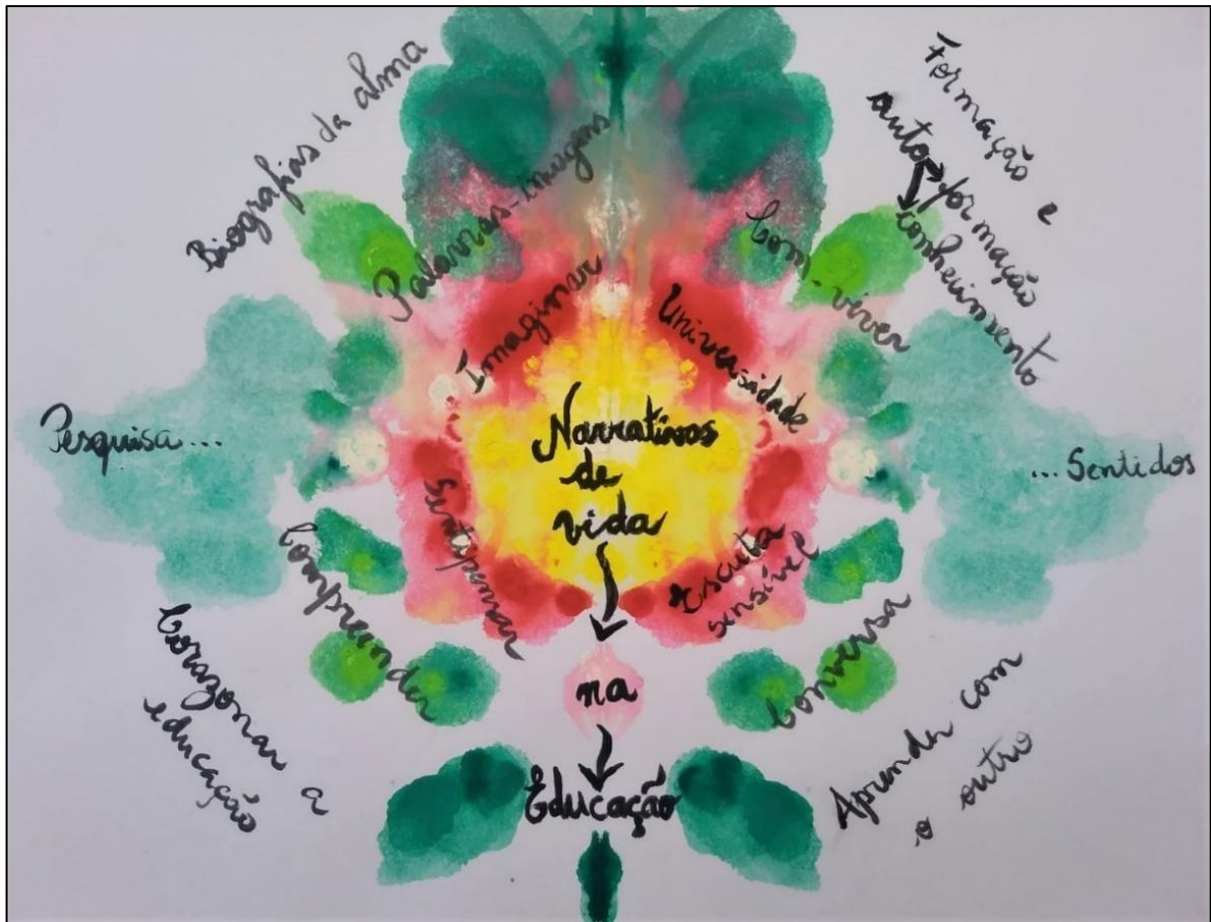
A individuação desdobra-se, assim, em dois movimentos, um analítico, de distinção, e outro, sintético, de conjunção, que podem ser comparados com os processos alquímicos de *separatio* e *coniunctio*. Na alquimia, a separação dos elementos é o primeiro passo e corresponde à uma diferenciação do indivíduo. Em simultâneo, na psique, ocorreria também a conjunção, uma integração consciente de conteúdos do inconsciente coletivo, propiciando uma percepção ampliada de si mesmo (Stein, 2020).

Individuar-se, conforme Jung (1987), refere-se a tomar consciência do individual de sua história e, ao mesmo tempo, perceber-se como parte de um todo maior, que é a vida — diz respeito, portanto, às transformações psíquicas em prol tanto da singularidade quanto da integralidade do indivíduo ao longo da existência, envolvendo o reconhecimento de todos os aspectos da psique e a integração das suas polaridades intrínsecas, como o consciente e o inconsciente, o racional e o emocional e o masculino e o feminino.

3 BIOCENTRANDO CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

3.1 A EMERGÊNCIA DO MANDÁLICO NO MÉTODO

Figura 5 – Mandala de palavras de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal (mandala criado durante o processo de elaboração do projeto de tese).

No final de 2022 e início de 2023, quando ainda buscava dar contorno a algumas linhas do projeto desta tese, sentia-me de certa forma perdida em meio às aprendizagens tão diversas e profundas que vivenciava durante as disciplinas do Doutorado em Educação e encontros do grupo de pesquisa Peabiru, bem como o que davam a pensar a respeito da educação e da universidade. Como dar valor à dimensão da alma nas (com)vivências em educação? Como a academia poderia pensar, para além da formação, na transformação das pessoas? Como as narrativas de vida dos estudantes colaborariam para *corazonar* e colocar a vida no centro das práticas acadêmicas? O que eles tinham a dizer, o que sentiam, como (com)viviam no ensino superior?

Naquele momento, que parecia carecer de um ordenamento interior, busquei, através da atividade imaginativa, organizar as palavras que ganhavam força vital no percurso. Um mandala das palavras de pesquisa configurou-se com potência geradora de um inter-relacionamento e centramento daquilo que emergia como pontos fundamentais na constituição do fazer da pesquisa. Além da síntese e ordenamento de palavras nessa pesquisa, os mandalas se manifestaram em diferentes momentos do estudo, como um modo simbólico de organizar e integrar o que emergia nas (com)vivências com os colaboradores da investigação, em especial durante as rodas de conversa, onde as produções foram organizadas em mandalas, em cada encontro.

Já que a alma é poética, as vivências mandálicas podem ser pensadas como um modo simbólico de acessá-la, em sua mesma linguagem. Na medida em que possibilitaram um movimento entre as imagens da profundidade arquetípica e a dinâmica relacional dos encontros, os mandalas evidenciaram-se como fonte de energia criadora tanto individual quanto coletiva.

Mandalas significam, em sânscrito, círculos. Na cultura indiana, remetem aos desenhos circulares rituais, mas são presentes também em outras diferentes culturas. Em termos psicológicos, podem remeter à noção de uma completude integrada e, ao mesmo tempo, de um centro organizador, simbolizando ordem, equilíbrio e totalidade (Jung, 1990; 2000b; Jung; Wilhelm, 2017). O movimento de circulação que o mandala evoca seria um mover-se em torno de Si-mesmo, envolvendo todos os aspectos que se organizam em favor de uma maior consciência de si e do mundo. O símbolo é uma imagem do mundo, uma concentração e atualização de potências divinas. Para os hindus, é o espaço sagrado central. Os mandalas tântricos, da mesma forma, simbolizam e presença divina no centro do mundo, sendo, ainda, suporte para a meditação, como também o é na tradição tibetana (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Para Jung (1990; 2000b), o mandala simboliza a totalidade psíquica, da qual desconhecemos a essência. Conforme ele, o verdadeiro mandala é sempre uma imagem interior, que se constrói pouco a pouco, através da atividade da imaginação, em períodos de distúrbio do equilíbrio da psique, ou quando se busca um pensamento difícil de ser encontrado, como se fosse uma tentativa de centralização da personalidade, estabilização emocional e aprofundamento, buscando estabelecer alguma ordem ao que é caótico. Um mandala tem uma eficácia dupla, de proteger a ordem psíquica e, também, de restabelecê-la, quando perdida (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Com base na análise de mais de 400 sonhos que considerou de natureza mandálica, Jung (1990) percebeu, no símbolo, tanto um valor cultural, quanto individual. Em termos culturais, os mandalas são um fenômeno universalmente difundido, que se repetem com regularidade, e pertencem aos símbolos religiosos mais antigos da humanidade, podendo ter também um caráter ritual ou mágico em algumas religiões e filosofias. Em seu centro, em geral, há uma figura de extrema significância religiosa. Assim, tende a simbolizar a centralidade de um valor sagrado e transcendente (Jung, 1990). Também pode simbolizar alma, repetindo-se, nos sonhos modernos, a analogia das esferas celestiais descritas em Platão, uma alma universal, onde todas as coisas estariam guardadas (Jung, 1991).

Jung (1990) também percebeu propriedades alquímicas especiais do mandala, que teria as mesmas qualidades do elixir vital (a essência da vida), buscado pelos alquimistas. Paralelamente, é um declarado símbolo de individuação, já sendo conhecido como tal na alquimia medieval (Jung, 1990). Um mandala seria uma alusão ao arquétipo do Si-mesmo (self), como símbolo da totalidade psíquica que procura unir opostos internos, numa dinâmica de centralização e equilíbrio, como o vaso ou cálice alquímico, onde ocorrem as misturas e transformações de elementos na alquimia. Essa busca também é algo que ocorreria na vida de cada um, como um individuar-se,

afinal, cada vida é uma realização de uma totalidade, isto é, de um “Si-mesmo”, motivo pelo qual esta realização também pode ser chamada de individuação. Pois toda vida está ligada a portadores e realizadores individuais e é inconcebível sem eles. Cada um destes portadores recebe um destino e uma especificidade individuais e a vida só encontra o seu sentido quando eles se cumprem (Jung, 1990, p. 235).

O aspecto centralizador de algo que assume grande valor também foi percebido, portanto, na dimensão individual do símbolo, que difere em relação ao mandala enquanto símbolo cultural: em seu caráter psicológico, a imagem mandálica não emerge sob influência de um ritual ou religião, mas é inteiramente espontânea na psique (Boechat, 2014). O mandala simboliza, individualmente, um impulso de realização do Si-mesmo, que não corresponde ao ego ou eu consciente, mas à totalidade do ser com o mundo, em sua integralidade e completude. “Se não estivermos completamente enganados, eles representam um centro psíquico da personalidade que não é idêntico ao ‘eu’” (Jung, 1990, p. 109), pois o transcende.

Jung explica da seguinte forma a função psicológica de um mandala em relação ao processo de individuação:

Seu tema básico é o pressentimento de um centro da personalidade, por assim dizer um lugar central no interior da alma, o qual tudo se relaciona e que ordena todas as coisas, representando ao mesmo tempo uma fonte de energia. A energia do ponto central manifesta-se na compulsão e ímpeto irresistíveis de tornar-se o que se é, tal como todo organismo é compelido a assumir aproximadamente a forma que lhe é essencialmente própria. Este centro não é pensado como sendo o eu, mas se assim se pode dizer, como o Si-mesmo. Embora o centro represente, por um lado, um ponto mais interior, a ele pertence, também, por outro lado, uma periferia ou área circundante, que contém tudo quanto pertence ao Si-mesmo, isto é, os pares de opostos que constituem o todo da personalidade. A isso, em primeiro lugar, pertence a consciência, depois o assim chamado inconsciente pessoal, e finalmente, um segmento de tamanho indefinido do inconsciente coletivo, cujos arquétipos são comuns a toda a humanidade. Alguns deles estão incluídos permanentemente ou temporariamente no âmbito da personalidade e adquirem, através desse contato, uma marca individual, como por exemplo, para mencionar algumas das figuras conhecidas — a sombra, o animus e a anima. O Si-mesmo, apesar de ser simples, por um lado, é por outro, uma montagem extremamente complexa, uma *conglomerate soul*, para usar a expressão indiana. (Jung, 2000b, p. 353).

Essa busca por centralização ocorre como um processo desenvolve ao longo da vida, a partir da integração, na consciência, de opostos que se complementam. Polaridades como masculino e feminino, bem e mal, consciente e inconsciente, racional e emocional, individual e coletivo, e uno e múltiplo são alguns exemplos de pares que estabelecem relação de complementaridade. Em outras palavras, individuar-se nos convida a perceber que não temos em nós apenas o bem ou mal, ou masculino e feminino, por exemplo, mas nos fazemos quem somos em um jogo entre eles, que necessariamente dialogam e se completam em nós e no mundo, tornando-nos uma totalidade complexa.

A intuição de um centro organizador pode ser expressa, entretanto, não necessariamente em forma de círculo, mas permanece sempre um caráter centralizador. Para Jung (1990), a quadratura do círculo é uma qualidade fundamental de um mandala, já que, com conjunto, ele considera sempre haver um elemento psíquico que se exprime através de uma quaternidade. Conforme Boechat (2014), os quatro quadrantes referidos por Jung são uma estrutura que ele percebeu fundamental na organização da consciência humana, um arquétipo do quatro, presente nos ritmos naturais: quatro é o número de estações, de fases da lua, de cores fundamentais e de pontos cardeais, por exemplo, sendo também simbólico em diversas tradições culturais.

Para Jung (1990), a quaternidade simboliza conscientização de um conteúdo do inconsciente. Mesmo em muitas estruturas ternárias (três), há um elemento que precisa ser agregado, para totalizar a quaternidade, como é o caso das categorias de espaço e tempo: o espaço, que se efetiva em três dimensões (comprimento, largura e profundidade), pede o tempo como quarto elemento, para completar a totalidade espaço-tempo, bem como o tempo, expresso em passado, presente e futuro, precisa do espaço como um quarto elemento, para configurar a totalidade da realidade percebida.

Da mesma forma, ao longo da obra de Jung, o arquétipo do quatérnio também aparece em diversas estruturas e dinâmicas, como no processo de individuação, com quatro estágios (ego, sombra, *anima/animus* e Si-mesmo) e nos quatro tipos psicológicos que ele identifica, entre outros exemplos (Boechat, 2014). Conforme Chevalier e Gheerbrant (2023), um mandala é literalmente um círculo, ainda que seu desenho seja complexo e muitas vezes se encerre em um quadrado. O círculo, entretanto, pode ser pensado não como forma, mas como um movimento, já que “[...] mais importante do que a forma circular é a dinâmica em torno de um centro, a busca de centralização” (Boechat, 2014, p. 132).

O aspecto centralizador das imagens também está presente na fenomenologia do redondo, que permeia a constituição de uma poética do espaço, por Bachelard (1978). A partir de trechos de literatura e escritas de artistas, ele exemplifica como imagens circulares remetem, no espaço, às sensações como segurança, proteção, aconchego, unidade, introspecção e centramento. Da obra do historiador e filósofo francês Jules Michelet, ele cita uma passagem que exemplifica a qualidade da redondeza, em um pássaro: “o pássaro, quase totalmente esférico, é certamente o ápice, sublime e divino, da concentração da vida. Não se pode ver, nem mesmo imaginar, um grau mais alto de unidade” (Michelet *apud* Bachelard, 1978, p. 352).

A partir do trecho, considera “[...] o ser pássaro, em sua situação cósmica, como uma centralização da vida guardada em toda parte, fechada numa bola viva, no máximo portanto de sua unidade” (Bachelard, 1978, p. 352). Para ele, a imagem encerra as qualidades de um cosmos, centradas em um único ser — no caso exemplificado, um pássaro, mas é possível imaginar que qualquer ser concentra todo um mundo em si, ou seja, é uma imagem da totalidade.

Torna-se possível pensar que o movimento mandálico opera como um arredondamento do ser, que busca relacionar-se com o diverso e contraditório em si,

nos outros e no mundo, compondo-se como um centro integrador. As imagens redondas se apresentam como concentração da vida, conferindo-lhe unidade, individualidade, uma “redondeza plena”, que não dicotomiza aparência e ser, já que

as imagens da **redondeza plena** nos ajudam a nos congregar em nós mesmos, a nos dar a nós mesmos uma primeira constituição, ao afirmar nosso ser intimamente, pelo interior. Porque vivido a partir do interior, sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo (Bachelard, 1978, p. 350).

Os mandalas expressam uma unidade entre ser e cosmos, onde o todo se reintegra ao ser e o ser se reintegra ao todo, como um sentimento de que a vida encontrou seu sentido e sua ordem, sintetizando as oposições entre uno e múltiplo, interno e exterior, decomposto e integrado, diferenciado e indiferenciado, difuso e concentrado, visível e invisível, espaço temporal e intemporal e extraespacial (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Em termos de pesquisa, observo que os mandalas também podem assumir funções formadoras e, simultaneamente, transformadoras, pois, na relação estabelecida entre consciente e inconsciente, não verbal e verbal, individual e coletivo, é possível ir ao encontro de si, do outro e do mundo, tornando-se mais diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado. Em metodologias de inspiração biocêntrica, a formação de mandalas também evoca uma conexão com o sagrado e a centralidade da vida. Ao mesmo tempo em que possibilitam a autodescoberta pelo conhecimento profundo sobre si e um voltar-se para sua interioridade, também colaboram para que, no coletivo, possamos nos integrar como seres de/em linguagem, coparticipantes da teia cósmica da vida. Pesquisar, em seu todo, pode ser imaginado como um processo mandálico, de concentração e arredondamento a partir de um relacionar-se consigo e com o que/quem é desconhecido, indagando o que já se conhece e o que se desconhece, em um movimento de diferenciar-se e integrar-se com o todo.

3.2 VIVÊNCIAS MANDÁLICAS NA PESQUISA

Figura 6 – Mandalas produzidas nas rodas de conversa



Fonte: arquivo pessoal (montagem com fotos dos mandalas criados com os estudantes durante as cinco rodas de conversa promovidas durante a pesquisa).

É importante dizer do princípio de uma inseparabilidade entre vida e conhecimento, aprender e conviver, e entre vida e pesquisa (Sousa, 2017). Considerando o caráter compreensivo, não generalizante e intersubjetivo de um estudo qualitativo (Gonzalez Rey, 2005), realizei uma investigação de abordagem fenomenológica, vivencial-dialógica e simbólica.

Na experiência de estar juntos, aprendemos uns com os outros em conversa, indagando-nos e (com)vivendo. Compartilhando vivências em linguagem, reconhecemos e estranhamos a nós mesmos no outro e no mundo, nos (trans)formamos, atribuímos ou modificamos sentidos para o conhecido/vivido, numa relação de reciprocidade (Gadamer, 2000). Sendo que busquei compreender modos de imaginar a (com)vivência universitária que emergem com as narrativas de vida dos

estudantes da UFSM-CS, fizemos isso imaginando, juntos, em oportunidades de (com)vivência pedagógica em rodas de conversa.

Restavam-me, entretanto, algumas questões: como as histórias de vida poderiam ser contadas pelos discentes, dentro de uma abordagem de pesquisa que valora o sensível, considerando, ainda, que não é só pela palavra que nos narramos? E como proporcionar um momento de encontro que fosse também (trans)formativo e integrador, em que cada um, individual e coletivamente, tivesse oportunidade de (com)viver e de um (re)encontro com a sua própria história de vida e com as dos demais? Como fazê-lo um lugar de acolhimento, valorização e respeito às narrativas, onde cada um ficasse à vontade para expor-se em profundidade? E será que eles aceitariam o convite ao encontro?

A partir desses questionamentos pelo caminho, encontrei inspiração na Educação Biocêntrica (Cavalcante; Góis, C., 2015), que parte da complexificação pela ação compartilhada, na qual se integram o dialógico, o vivencial, o reflexivo e a atividade humana, gerando transformação, construção de conhecimento e individuação coexistente — a ênfase é articular o singular e o coletivo, o participativo e a amorosidade. Para além do estudo, tive a oportunidade de um aprofundamento na compreensão das práticas biocêntricas, durante um curso oferecido pela UNISC, no primeiro semestre de 2024, que teve como educadora a própria Ruth Cavalcante, psicopedagoga sistematizadora da Educação Biocêntrica. Ela movimentou um grupo de acadêmicos de pós-graduação, professores da instituição e de escolas e graduandos de Psicologia, em vivências pedagógicas biocêntricas. O curso fortaleceu, ainda mais, uma compreensão de que podemos aprender no movimento e sensibilidade dos corpos em presença, sentipensando na conversa, olhando no olho, abraçando, lendo, escutando, usando a intuição, tocando e sendo tocados. Nos processos educativos biocêntricos, podem ser vistas “a presença ativa, alegre, afetiva e interessada dos participantes, sua inteireza espontânea” (Cavalcante; Góis, S., 2015, p. 169), ganhando destaque a vivência, a experiência acumulada, as práticas e saberes de cada um, o compartilhamento de sentimentos e ideias e a reflexão tanto sobre o mundo quanto sobre si.

Partindo da vivência como o “instante vivido de um mundo vivido, pleno de sensações, sensibilidade e emoções-sentimentos”, as vivências pedagógicas biocêntricas são práticas que geram vida e são integradoras, porém aplicadas no âmbito dos processos educativos de aprendizagem (Cavalcante; Góis, S., 2015,

p. 175). A partir do que ensinam Ruth Cavalcante e Sara Cavalcante Góis (2015), a vivência pedagógica fundamentada na Educação Biocêntrica emerge dos processos educativos que se desenrolam de maneira epistemológica, estimulando ao conhecimento, e ao mesmo tempo ontológica, impulsionando para o ser em si. A ênfase ocorre em estratégias como o exercício da reflexão e do diálogo, a vivência e a ação compartilhada.

Na pesquisa com os estudantes da UFSM-CS, as (com)vivências pedagógicas foram organizadas a partir do convite a eles para participarem de rodas de conversa, com o intuito de imaginar e expressar narrativas de vida na universidade pela modelagem em argila e a oralidade, aprofundando-as em conversa e pela amplificação simbólica. Considerando que o inconsciente se torna acessível por meio de suas manifestações simbólicas, a amplificação visou a enriquecer, ampliar e aprofundar os aspectos desconhecidos dos símbolos que emergiram, a fim de colaborar para sua integração na consciência.

O que reverberou durante as rodas de conversa foi registrado em fotografias, anotações em diário de bordo e transcrição de narrativas a partir de gravação de áudio. Ao longo das próximas subseções, busquei aprofundar e explicitar cada ferramenta metodológica que foi se constituindo, mandalicamente, no percurso, e como elas se relacionam na (com)vivência pedagógica.

3.2.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa como ferramenta metodológica foram uma ressonância da imagem do hábito ancestral de acender o fogo e sentar-se à sua volta, para escutar e contar as histórias de origem, para receber os sonhos e mitos que nos povoam, como ensinam as sabedorias indígenas. Conversar deriva do termo latino *conversatio*, que tem o sentido de viver com (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2023). Conforme Ribeiro, Souza e Sampaio (2023), em livro que convida a pensar a conversa como metodologia de pesquisa,

a conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2023).

Conversar é uma ação pedagógica, tomando como ponto de partida a ideia de que “educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida [...]” (Skliar, 2023, p. 12). A conversa tem a vida como centro, buscando, entretanto, não somente pontos de acordo, mas mantendo acesas as questões que a permeiam, pois “como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas”, buscando suas ressonâncias em nós e, portanto, “[...] conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo” (Skliar, 2023, p. 12).

Assim, a opção pelas rodas de conversa como formato para possibilitar o entrecruzamento de narrativas de vida se deu pela potência afetiva que é percebida nesse tipo de encontro, tendo em vista que permite a vivência e a reflexão dialógica. Esse (com)viver se dá em linguagem, pois é nela que articulamos sentidos para as nossas vivências. Conversar ajuda a nos diferenciar e, ao mesmo tempo, compartilhar o mundo que sentimos/pensamos (Skliar, 2011). Minha existência singular afeta o outro e sou também afetado por ele — também único e que me é estranho, é diverso de mim e, por isso, me provoca, me perturba, me desacomoda (ou incomoda), me fazendo pensar.

As rodas que foram construídas ao longo da pesquisa são embasadas nas práticas de Educação Biocêntrica, que são inspiradas pelos círculos de cultura de Paulo Freire, método de expressão e aprendizagem criada pelo educador nos anos 1960, na alfabetização de adultos (Cavalcante; Góis, S., 2015). Conforme Brandão (1981), que se dedicou a explicá-los em um livro intitulado “O que é método Paulo Freire”, os círculos de cultura envolvem uma atividade comum em que todos ensinam e aprendem, tendo o diálogo como método de estudo. Mais do que a aprendizagem individual, “[...] o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar” (Brandão, 1981, p. 43-44). Uma roda de conversa, portanto, não diz apenas de uma forma como as pessoas se organizam no ambiente, mas também de uma abertura à própria circulação da palavra e dos sentidos. A Educação Biocêntrica resgata o círculo de cultura de Paulo Freire e agrega a vivência biocêntrica (Cavalcante; Góis, S., 2015).

Foram organizadas cinco rodas de conversa ao longo do segundo semestre de 2023, uma com cada um dos cinco cursos de graduação da UFSM-CS: Arquitetura e Urbanismo e Engenharias Agrícola, Mecânica, Elétrica e de Transportes e Logística.

No total, 27 estudantes compareceram às rodas de conversa e formalizaram o aceite ao convite para participar do projeto de pesquisa através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — documento constante do projeto de pesquisa, encaminhado ao Comitê de Ética da UNISC (Apêndice A). O convite para as rodas de conversa foi encaminhado por mim, via e-mail, para a lista de discentes dos cinco cursos de graduação. Aqueles que desejassem participar deveriam responder, informando seus dados para a participação, podendo, ainda, entrar em contato para sanar eventuais dúvidas.

3.2.2 Narrativas de vida pela argilapalavra

Nossas narrativas de vida são criações de mundo, pela imaginação. Não se encerram, portanto, na sua literalidade, mas se revestem de uma multiplicidade de sentidos, ficções que vão fazendo mundos pelas diferentes formas que assume a linguagem. Buscando diferentes modos de estar em linguagem, que não somente pela palavra, surgiu o entusiasmo pela argila, durante uma modelagem produzida em um encontro do Grupo de Pesquisa Peabiru, que ressoou em mim com muita profundidade. Naquele momento, ecoavam também no grupo os relatos de vivências interculturais do Projeto Aprendizagens Interculturais com os Guarani e Kaingang na Educação Básica⁸, em escolas, onde se vinha utilizando a argila como manifestação expressiva. Por que não propor algo parecido na universidade?

Tive um pouco de receio de que não fosse bem aceita pelos graduandos a ideia de propor que o barro fosse utilizado, conjuntamente com a palavra oral, como ferramenta metodológica na expressão imaginal de suas narrativas. Será que se disporiam a uma vivência profunda com a argila? Confiei na sensibilidade dos educandos, pois a proposta era um convite à reconexão de cada um à sua própria

⁸ Conforme Menezes (2024), a pesquisa aproxima estudos realizados no PPGEDU da UNISC, aldeias Guarani e escolas, a partir da proposição de um diálogo transdisciplinar sustentado no princípio do impacto da cultura na ciência e na inovação social. Na convivência com a palavra Guarani e Kaingang, com os Guarani como principais interlocutores, o projeto de pesquisa tem como objetivo compreender processos educativos interculturais que permitam promover abertura a outros modos de interrogar a educação das infâncias. A relevância do estudo para o campo da pesquisa educacional está na ampliação das fronteiras nos modos de investigar, de intervir, de sentir e de pensar como estratégia teórico-metodológica que favoreça uma aproximação complexa às ciências humanas. O projeto é financiado por bolsa de Produtividade em Pesquisa (modalidade PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

história, religando sentimentos e pensamentos, como sentipensamento. A sugestão do professor Dr. Felipe Gustsack (um dos pareceristas durante o ritual de qualificação do projeto), de que se poderia explorar diferentes maneiras de narrar, também provocou a reflexão e a coragem de que necessitava para assumir os riscos de uma pesquisa que se propunha a um cultivo de alma.

A modelagem em argila foi proposta não como uma ilustração ou representação visual de uma narrativa oral, mas compondo, em uma relação de complementaridade entre elas, manifestações expressivas do imaginar a história das (com)vivências e (trans)formação de cada um. Uma narrativa que une a argila e a oralidade, portanto, é uma apresentação de imagens pelo amalgamento entre barro e palavra: a **argilapalavra**, como uma biografia da alma, uma maneira de emergir sentidos sensíveis e sensatos (Nancy, 2014), em linguagem.

A argila permite entrar em contato com as memórias do inconsciente ao concretizar imagens que surgem no modelar, promovendo o encontro do indivíduo com a profundidade do seu ser, atuando também como elemento organizador e centralizador dessa interioridade (Lopes, 2021). O processo de modelagem com o barro atua como expressão, conhecimento e autoconhecimento (Pellegrini, 2005), o que, na argilapalavra, ganha ainda maior potência, pois a palavra também tem um poder organizador na consciência. As palavras são criações imaginais de mundo (Hillman, 2010a). Elas têm “força de proferir uma existência, e o seu sentido vai delineando uma ação”, não como “um veículo de transmissão, nem uma expressão de uma anterioridade, mas uma força capaz de gerar vida”, como diz Menezes (2021b, p. 50), a partir de reflexão sobre a palavra para os indígenas Guarani.

Conforme Penna (2004), as técnicas expressivas, como é o caso das vivências com narrativas pela argilapalavra e envolvendo o conversar, que ocorreram ao longo dessa pesquisa, favorecem a apreensão simbólica, sendo utilizadas como meios para acessar material inconsciente, de forma a integrá-los na consciência, como produção de conhecimento e autoconhecimento. Durante cada roda de conversa, as produções em argila foram organizadas em um mandala, que também pode ser considerado, no contexto desse estudo, uma forma simbólica de expressão da concentração, circularidade e integração do conhecimento que aconteceu em cada um dos encontros.

3.2.3 Amplificação simbólica

A amplificação simbólica, com base em Penna (2004), foi empregada como forma de compreender e analisar o que emergiu nas narrativas pela argilapalavra dos estudantes, durante as rodas de conversa. Essa metodologia parte do paradigma junguiano, que considera a existência das dimensões consciente e inconsciente da psique, bem como a concepção das esferas individual e coletiva do inconsciente.

De acordo com esses pressupostos, o inconsciente se torna acessível por meio de suas manifestações simbólicas, sendo o símbolo, portanto, não uma representação, mas um fenômeno apreensível e compreensível, que atua como uma espécie de ponte para o mundo arquetípico. Assim, o símbolo é o que viabiliza o conhecimento e a individuação, à medida em que os conteúdos do inconsciente e da realidade existencial, antes desconhecidos, passam a fazer parte da consciência, realizando o seu potencial transformador (Penna, 2004).

Conforme Hillman (2018), um símbolo não pode aparecer de outra forma que não contextualizado em uma imagem. “Todo processo psíquico é uma imagem, disse Jung. Os símbolos aparecem, só podem aparecer, em imagens e como imagens” (Hillman, 2018, p. 22). Para Jung (2016), uma imagem é simbólica quando adquire sentido para além daquilo que é literal ou manifesto, tendo um aspecto inconsciente mais amplo, uma dimensão tanto singular quanto coletiva, que não conseguimos definir ou explicar totalmente, porque estão fora da compreensão humana.

Conforme Penna (2004), é a experiência numinosa que ele provoca o que confere a um fenômeno a qualidade de símbolo, ou seja, é a energia psíquica, a força vital que o faz significativo para a pessoa, no caso de símbolos individuais, ou para a comunidade, no caso de símbolos coletivos. A sua relevância é dada pelo valor arquetípico, tanto em um nível quanto no outro. Conforme Jung (2015), a compreensão simbólica opera por associações, comparações, analogias e pela busca de sentido e integração ao consciente.

Partindo da sistematização metodológica proposta por Penna (2004), a amplificação simbólica iniciou com a apreensão dos fenômenos, durante as rodas de conversa, pela manifestação expressiva das narrativas de vida dos educandos pela modelagem em argila e pela oralidade. Os recursos expressivos favorecem a apreensão de material simbólico (Penna, 2004). Cada estudante compartilhou os sentidos individuais que reverberaram na sua narrativa. Na roda de conversa —

pesquisadora com o grupo — outro momento que se seguiu foi aquele em que também compartilhamos sentidos e outras imagens que cada narrativa ressoava para o coletivo.

Por fim, ocorreu a análise e compreensão do material por meio do processamento simbólico, por esta pesquisadora, onde se deu o encontro com o mito do herói/heroína e uma aproximação com o arquétipo da totalidade nas narrativas. O processamento simbólico ocorreu por meio de associações, comparações e analogias entre diversas áreas do conhecimento e diferentes funções da consciência, como sentimento, pensamento, intuição e sensação. “A integração das funções da consciência promove uma produção de conhecimento de ordem intelectual, perceptiva, valorativa e intuitiva” (Penna, 2004, p. 87).

No processamento simbólico do material, também foram observadas a causalidade, que são os porquês conscientes ou inconscientes, a finalidade, que é o para quê, e a sincronicidade entre as imagens que se apresentaram. Conforme Stein (2006), o termo sincronicidade foi utilizado por Jung para definir uma coincidência significativa no tempo, entre dois acontecimentos, um psíquico e um objetivo, aparentemente aleatórios. “A sincronicidade fala da profunda e oculta ordem e unidade entre tudo o que existe” (Stein, 2006, p. 177).

As compreensões singulares que emergiram nas argilapalavras produzidas nos encontros foram enriquecidas, ampliadas, interrogadas e aprofundadas coletivamente durante as rodas de conversa, o que seguiu também em meu processo de elaboração posterior pela escrita, não como uma busca de significados ocultos — como um isto representa aquilo —, mas buscando indagar ressonâncias e interconexões possíveis, amplificações com e em outras imagens, símbolos e reflexões, a fim de atingir sua integração na consciência.

O processo partiu também de uma correlação do simbólico com as dimensões individual e coletiva. Conforme Penna (2004, p. 84), “do ponto de vista individual, o conhecimento do ser humano se dá por meio das suas manifestações subjetivas, como os sonhos, fantasias e sintomas”, enquanto, de um ponto de vista coletivo, “[...] se dá por suas manifestações coletivas, isto é, culturais, tais como na mitologia, no folclore, na arte, nos eventos históricos e sociais”, em processos dinâmicos que fluem a partir da intersubjetividade, dialeticamente. Uma imagem, portanto, pode apresentar-se tanto em sua face individual assim como, também, como apresentação daquilo que Jung (2000b) chama de um inconsciente coletivo.

A amplificação simbólica considera os fenômenos, portanto, tanto no âmbito da experiência pessoal, bem como também em seu âmbito coletivo, “[...] desde que revestidos de valor simbólico, seja para o indivíduo ou a coletividade que os produz e os vivencia psicologicamente” (Penna, 2004, p. 90). Dessa forma, na pesquisa, o processamento simbólico ocorreu nessas duas perspectivas.

No primeiro âmbito, de um conhecimento individual, o próprio participante atribuiu sentidos ao que se manifestou simbolicamente em sua argilapalavra. Durante a atividade, os participantes foram convidados a se colocarem disponíveis às imagens que poderiam emergir na vivência sensível com a argila e a compartilhar com os demais os sentidos e significados que vieram à sua consciência durante a atividade.

Boechat (2014, p. 98) identifica quatro verbos necessários ao processo de confrontação com as imagens interiores: “esvaziar”, liberando de si conteúdos do cotidiano para que novas imagens possam emergir; “deixar acontecer”, suspendendo a interferência da consciência para que as imagens possam se apresentar livremente; “engravidar” as imagens, para que elas cresçam e criem densidade; e “confrontar”, em que o consciente toma uma atitude ética em relação ao outro do inconsciente.

Em interlocução com a perspectiva individual de aprofundamento das imagens, a amplificação simbólica também ocorreu na dimensão de um conhecimento coletivo, através de analogias, comparações, associações e interconexões com mitos, contos populares, lendas e narrativas ancestrais, buscando compreender o que as imagens reverberavam de cultural, ou seja, como ressoavam relações entre as argilapalavras e o inconsciente coletivo.

Algumas questões nortearam as amplificações simbólicas tanto na dimensão individual quanto coletiva: O que as imagens que se apresentam nos dizem ou dizem de nós? Como repercutem em nós? Que outras imagens se interconectam de modo sensível e inteligível, ressoando amplificações e aprofundamentos? Em que mitos encontram ressonâncias?

Cabe destacar que a amplificação simbólica se processa de modo complexo e dinâmico na relação que se dá entre a consciência, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. O que fizemos durante as rodas de conversa e que seguiu no prosseguimento do processo de pesquisa, pela amplificação simbólica, alarga, mas não esgota as possibilidades de conhecimento a partir do material produzido, permanecendo a sua dimensão de mistério e multiplicidade de sentidos e interconexões.

O critério de escolha das narrativas que foram trazidas à escrita final da tese foi a possibilidade de amplificação simbólica que elas evidenciaram durante as rodas de conversa e nos processos posteriores da pesquisa, contemplando a força arquetípica que repercutiram, abrindo outras possibilidades de seguir imaginando e aprofundando-as pela interconexão com mitos, contos populares, lendas e narrativas ancestrais.

3.2.4 Registros das vivências de campo

O registro do vivido nesse estudo assumiu diferentes formas ao longo do caminho, permitindo resgatar da memória e reelaborar os acontecimentos da pesquisa, organizando-os e aprofundando sua compreensão. Fizeram parte dos registros as produções e anotações em diário de bordo, fotografias das produções em argila e a transcrição dos registros em áudio das narrativas dos discentes durante as rodas de conversa. Optei por não recolher as modelagens em argila, mas sim, fotografá-las, deixando as produções originais com os colaboradores, para que cada um pudesse dar a elas o tempo da completa secagem, transformá-las, guardá-las ou dar-lhes o destino que lhes conviesse. Não fazia sentido tomá-las para mim, como algo que eu devesse ou pudesse possuir.

Para fazer as transcrições das gravações de áudios das rodas de conversa, foram necessárias diversas reescutas e releituras do transcrito. Acho importante destacar, sobre as transcrições, que elas se aproximam das transcrições, buscando, no campo de estudos da tradução, um termo utilizado pelo poeta e tradutor Haroldo de Campos (2006), para quem traduzir textos criativos é recriação. Uma transcrição, nesse sentido, não se trata somente de fazer uma transposição literal palavra a palavra, mas também restituir o espírito daquilo que é traduzido. No caso das transcrições das rodas de conversa, busquei respeitar as palavras ditas e seus contextos, e o sigilo da identidade dos graduandos, conforme pactuado com os meus companheiros de pesquisa. As adaptações que foram necessárias consideram apenas que há diferenças entre um discurso oral e um escrito, e, entre fala e escrita, não há uma correspondência linear.

A escrita não é cópia da fala, assim como uma fala não se pauta pelas regras da escrita. Também ressoam diferentes modos de produzir sentido os suportes em que se dão as escritas, pois, “[...] não há compreensão de um escrito, qualquer que

ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (Chartier, 1990, p. 127). Assim, para maior possibilidade de compreensão pelo leitor, busquei colocar as falas, a escuta e escrita em relacionamento, tentando reconstituir (sem deturpar), por exemplo, conectivos nas falas, pausas, pontuações e palavras misturadas com outras que se sobrepueram na conversa.

4 FAZER JUNTO, REPARTIR O PÃO

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Figura 7 – (Com)vivência



Fonte: arquivo pessoal (fotografia produzida durante uma das rodas de conversa da pesquisa).

Compartilhar o pão ao longo da jornada foi se constituindo no estar junto com os colaboradores da pesquisa, no ritual que foi se estabelecendo na organização de cada uma das cinco rodas de conversa da pesquisa: preparar um canto com uma mesa, onde cada um poderia servir-se de café e algum bolo ou cuca. Inicialmente, isso foi pensado como um gesto de cuidado e vínculo — os encontros ocorreram sempre em horários do meio para o final de tarde, quando parte dos estudantes já haviam saído das aulas ou estavam chegando ao campus para o turno da noite, e aquela era uma forma de expressar que eram bem-vindos, que, amorosamente, recebia-os.

Foi, justamente, compartilhar, simbolicamente, o que nos nutre, o que se reveste de sacralidade em nossas vidas, o que nos uniu e nos diferenciou no que fizemos ao longo das rodas de conversa — e que fazemos em outros momentos na (com)vivência na universidade, trançando nossas narrativas. Creio que seja importante destacar, entretanto, que compartilhar não se refere somente a unir, mas também é distinguir. Quando se reparte o pão, é necessário separá-lo em pedaços. Assim, os movimentos, nas rodas de conversa, foram de integração e simultaneamente, também de diferenciação de cada pessoa, reconhecida em sua singularidade.

Participaram das rodas de conversa, ocorridas no segundo semestre de 2023, um total de 27 estudantes, todos maiores de 18 anos, em situação de matrícula regular que frequentavam, em 2023/2, algum dos cinco cursos de graduação da UFSM-CS, situados em diferentes semestres ou pontos do percurso acadêmico: desde calouros (ingressantes na formação) até graduandos que já se aproximavam da integralização curricular.

A escolha por graduandos para o convite às rodas de conversa deu-se por considerar que já trilhamos juntos alguns percursos na convivência universitária. Questionava, no entanto, que muito poderia estar passando despercebido a mim, nas entrelinhas da cotidianidade do trabalho no campus. Pesquisar **com** eles fazia sentido, portanto, para o meu trabalho, para a minha narrativa de vida e em relação às minhas indagações.

Buscando garantir a não identificação dos colaboradores da pesquisa, algo que foi pactuado com eles a fim de garantir a maior liberdade de expressão, não identifiquei na escrita o curso específico de cada um, individualmente e, também, não utilizei os nomes dos participantes, atribuindo-lhes nomes fictícios/codínomes, cada um deles inspirado em alguma imagem simbólica que emergia em interconexão com a narrativa.

Como os discentes nem sempre conseguem manter uma relação entre semestre de matrícula e semestre das disciplinas cursadas, por reprovações, trancamentos ou cursarem maior ou menor número de disciplinas ofertadas a cada semestre, torna-se difícil situar qual semestre cursam, por isso optei por não identificar isso, ao longo da escrita. Houve tanto a participação de pessoas que começaram a cursar graduação no mesmo ano em que se iniciaram as atividades acadêmicas no Campus de Cachoeira do Sul da UFSM, 2014, bem como a presença de ingressantes

naquele mesmo semestre da vivência das rodas de conversa, sendo estes últimos em menor quantidade do que os veteranos — apenas dois eram iniciantes no segundo semestre de 2023; os outros 25 haviam ingressado em anos ou semestres anteriores. Possivelmente, a menor presença dos calouros nas rodas de conversa se deu por conta do momento que eles viviam naquele semestre, o primeiro do percurso universitário deles, o que geralmente demanda muita energia para dar conta das novas rotinas de estudo e dos desafios da integração acadêmica.

As idades também variaram, entre 18 e 61 anos. A diversidade da faixa etária possibilitou aprendizagens intergeracionais, a partir de diferentes modos de biografar-se. A quantidade de participantes em cada encontro também variou (entre três e oito participantes por roda de conversa), tendo em vista que se optou por utilizar a metodologia do convite a todos os estudantes regulares maiores de 18 anos, ou seja, a decisão da participação foi individual e voluntária, partindo da vontade, disponibilidade ou interesse de cada um.

Como tratou-se de uma pesquisa qualitativa, o que se buscou foi exercitar uma escuta e conversa em profundidade, a partir da singularidade de cada um e, portanto, a preocupação não foi numérica, mas a disposição genuína de participar. O número de discentes presentes por roda de conversa e curso foi de quatro de Arquitetura e Urbanismo, seis de Engenharia Agrícola, três de Engenharia Elétrica, seis de Engenharia Mecânica e oito de Engenharia de Transportes e Logística. A realização de rodas de conversa por curso foi uma escolha de ordem prática, para operacionalizar a realização em dias da semana ou horários que se evidenciavam, por observação cotidiana, menos sobrecarregados de atividades em cada curso, o que facilitaria a participação e, ainda, por prever que, com os estudantes reunidos em grupos menores e do mesmo curso, haveria menos resistência ao convite e à participação, já que, possivelmente, sentir-se-iam mais à vontade entre seus pares e em menor número.

Outra diversidade foi a dos locais de origem dos presentes, naturais de diferentes cidades e estados das regiões Sul, Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, o que reflete a diversidade cultural no Campus de Cachoeira do Sul, pois este recebe, semestralmente, ingressantes de diferentes lugares, através dos processos seletivos do Sistema de Seleção Unificada (SISU), editais para públicos específicos e, desde 2023, também do vestibular. Cada um com seu sotaque, sua narrativa, seu lugar no mundo, vai ensinando e aprendendo na (com)vivência.

Apenas 10 entre os 27 presentes foram mulheres, quatro delas futuras arquitetas e urbanistas e as outras seis, divididas entre as Engenharistas. A minoria feminina é uma realidade ainda presente nos cursos de Engenharistas, que são quatro dos cinco cursos do Campus de Cachoeira do Sul. Talvez isso possa ser pensado em relação com um modo de imaginar a formação culturalmente instituído nesses cursos, historicamente de predominância masculina, o que impacta as (com)vivências de mulheres que escolhem por essa área de graduação.

Um outro detalhe percebido ao longo das rodas de conversa foi a participação de dois graduandos com alguma deficiência ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) que, devido ao fato de já ter havido contatos anteriores, eu tinha conhecimento. No decorrer das rodas de conversa, nenhum deles fez qualquer referência a essas condições e, por isso, não houve também a identificação desses casos ao longo da escrita. Isso, entretanto, me provocou indagação: Teria havido receio de expor essas situações aos demais? Até que ponto uma pessoa precisaria narrar-se ou ser narrada a partir de uma deficiência ou de um transtorno?

O que a escuta durante as atividades e a reescuta e transcrições posteriores ressoaram é que nenhum deles precisa ou precisou se limitar a algum rótulo — expressaram suas narrativas de (com)vivência e (trans)formação da maneira que acharam melhor no momento, com suas alegrias, dores, dificuldades, aprendizagens, memórias e esquecimentos, sem a necessidade de prenderem-se a qualquer condição para conseguir contar de si com riqueza e profundidade. Isso reverbera, entretanto, a reflexão de que, muitas vezes, é a sociedade (e, dentro dela, as diferentes instituições) que limita as suas possibilidades de fazer e fazerem-se história. No ensino superior, em especial, ainda pode ser percebida certa relutância de alguns em relação à criação ou execução de mecanismos que garantam maior equidade, não apenas no acesso, mas em relação à permanência e conclusão do ensino superior. Talvez, o necessário, é que as escutas daquilo que contam é que não sejam limitantes, que não os reduzam a seus diagnósticos, mas abracem a diversidade como valor, compreendendo que são as diferenças (e não a homogeneidade) que enriquecem e aprofundam a experiência mundana compartilhada e, e em especial aquela que acontece na universidade.

Ancorada na abordagem qualitativa desse estudo, do total de 27 estudantes que estiveram presentes nas rodas de conversa promovidas, as narrativas de vida de oito deles recebem maior ênfase nessa tese, sendo trazidas a essa escrita. O critério

de escolha foi a força simbólica evidenciada em suas narrativas pela argilapalavra, durante as rodas de conversa, provocando amplificações e interconexões no coletivo, bem como a possibilidade de aprofundamento das mesmas nessa escrita, em relação aos objetivos da pesquisa. Não foi uma preocupação garantir número igual de participantes por curso de graduação, por não se tratar de uma investigação quantitativa e, ainda, pela escolha ter se dado em relação à totalidade de narrativas compartilhadas nos encontros, independentemente de curso.

As narrativas de Lótus, Mercúrio, Perseu, Kujá, Sirena, Selkie, Cora e Vênus (nomes fictícios/codínomes) compõe material de aprofundamento da amplificação simbólica no estudo, mas não desconsidero a importância da colaboração, na pesquisa, dos demais participantes das rodas de conversa, tendo em vista o entrecruzamento de narrativas de vida que se deu pela (com)vivência, o que ajuda a trançar essa escrita, bem como a potência das reflexões e da afetividade nos encontros, onde todos nos (trans)formamos no estar em conversa. A potência do estar junto, dos bons encontros, ressoou e continua ressoando de diferentes formas na pesquisa e em nossas vidas, pois não são somente as nossas afinidades e afeto que nos unem, mas também as nossas diferenças. É afirmando nossa diversidade como valor que nos complexificamos e que conseguimos nos colocar em conversa — e não em monólogos de narrativas que nunca se interpenetram.

4.2 SOLO ONDE GERMINA O FAZER JUNTO

Figura 8 – Chão da vida



Fonte: arquivo pessoal (fotografia produzida durante vivência no Doutorado em Educação da UNISC).

Para melhor compreensão do solo onde germinam as (com)vivências da pesquisa, busco aqui retomar um pouco do contexto de atuação do serviço de apoio pedagógico na universidade e da história do Campus da UFSM em Cachoeira do Sul. Até 2023, eu fui a única servidora atuando, no referido campus, no cargo de pedagoga e em serviço de apoio pedagógico. Cabe destacar, aqui, que o campus de Cachoeira do Sul ainda é relativamente jovem: as aulas iniciaram em agosto de 2014, com a oferta de cinco cursos, sendo quatro da área das Engenharias e um de Arquitetura e Urbanismo, com 190 vagas para novos discentes a cada semestre.

A criação do campus ocorreu através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e foi fruto de mobilização comunitária e interesse da UFSM em expandir o ensino superior (UFSM, 2024). A UFSM possui, além das unidades a ela vinculadas no seu campus sede, em Santa Maria/RS, outros três campi fora da sede no RS, em Palmeira das Missões, Frederico Westphalen e, o mais recente, em Cachoeira do Sul. A instituição soma 26.201 estudantes (dados relativos ao semestre 2024/2) em 275 cursos, além de

2.048 docentes e 2.493 TAEs. No Campus de Cachoeira do Sul, estão 744 desses acadêmicos, nos cinco cursos oferecidos — Engenharias Mecânica, Agrícola, Elétrica e de Transportes e Logística e Arquitetura e Urbanismo —, além de 89 docentes e 40 TAEs (UFSM, 2024).

Cabe destacar, contudo, que ampliação de acesso ao ensino superior, somente, não garante a permanência ou mesmo a qualidade dos processos de aprendizagem, que dependem de diferentes variáveis e requerem múltiplos olhares. Dentro desse contexto, passaram a fazer parte da agenda das universidades, em especial, das públicas, também as demandas dos discentes por diferentes formas de assistência e serviços de apoio, como é o caso do apoio pedagógico, entre outros (Dias; Sampaio, 2020). Na UFSM, conforme Fiorin e Pavão (2020), as ações voltadas ao apoio à aprendizagem existem desde 1970 e, em 2016, constituiu-se, na estrutura da instituição, uma Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), que teve implantados três núcleos de atuação, de Acessibilidade, Apoio à Aprendizagem e de Ações Afirmativas. Nos campi fora da sede da UFSM, como é o caso do Campus em Cachoeira do Sul, foram se constituindo serviços de apoio pedagógico.

No chão da vida na academia, no dia a dia da atividade, o atendimento individualizado aos educandos ocorre mediante a procura por eles, ou encaminhamentos feitos pelos professores (com conhecimento e consentimento do graduando). À medida que as questões vão sendo trazidas ao encontro, vão formando-se entre nós os primeiros vínculos afetivos, de confiança e respeito mútuo, que entendo necessários na relação que vai se estabelecendo ao longo dos atendimentos. A partir dessa relação, desses **entre-nós** que vão se entrelaçando nas conversas, outros temas, que vão muito além daqueles motivos iniciais da busca ou encaminhamento, vão emergindo nos encontros, como projetos de vida, questões familiares, interculturalidade, discriminações, preconceitos, sonhos, memórias, lutas, sentidos, desafios, sentimentos, valores, saberes, esperanças, reflexões, alegrias e dores, entre outros. Cada vez que converso com um acadêmico, sou perturbada por questionamentos, ineditismos, imagens e reflexões. Vamos entrelaçando as narrativas de vida, aprendendo um com o outro e nos transformando na convivência.

5 DESCENDO AO PROFUNDO: MITO DO HERÓI/HEROÍNA

5.1 UM ENCONTRO COM O MITO DO HERÓI: O PRIMEIRO PAJÉ KAINGANG

Figura 9 – Mandala de narrativas indígenas



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de mandala formado por literatura indígena, durante vivência de linha de pesquisa, na edição 2022 do Seminário Avançado I do PPGEDU da UNISC).

Cada um dá pistas de si e do seu lugar no mundo naquilo que narra, carregando, para além daquilo que é vivenciado individualmente, também, as experiências inconscientes de uma coletividade, como uma espécie de trançamento entre o singular e o plural ancestral no narrado, que opera na jornada de cada um, ao longo da vida. A busca que cada um empreende por uma narrativa própria que, ao mesmo tempo, o integre a uma coletividade, como um processo de individuação

(Jung, 2016), ressoou em diferentes momentos como uma jornada heroica nas argilapalavras dos estudantes da UFSM-CS, durante as rodas de conversa dessa pesquisa.

As imagens do mito de herói/heroína, como modos de imaginar a (com)vivência universitária em suas narrativas de vida, emergiram nas ampliações simbólicas que ocorreram durante e após os encontros, sob diferentes formas, tramas e personificações, evidenciando a sua força geradora de sentidos pela conexão do narrado com as manifestações expressivas do inconsciente coletivo e o aprofundamento das vivências.

Conforme Campbell (2007), a aventura mitológica do herói, independente de uma orientação de gênero da pessoa, amplia a fórmula presente em rituais de passagem que ocorrem em diferentes culturas, marcando a alteração de uma determinada condição a outra. Assim, pelas etapas de partida (ou separação), iniciação e retorno, ele reconhece um percurso padrão, um monomito, assim resumido:

Um herói vindo do mundo do cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes (Campbell, 2007, p. 36).

Busco uma narrativa sobre o primeiro pajé Kaingang, em livro da escritora indígena Vāngri Kaingáng (2016), para exemplificar esse desenvolvimento do mito do herói, que também é presente (e mais amplamente conhecido) em diferentes contos de fada, mitos gregos e outras expressões da literatura ou da mitologia. A leitura dessa e de outras escritoras indígenas fizeram parte do meu processo de pesquisa/(trans)formação (em especial, no grupo de pesquisa Peabiru), ajudando-me a aprofundar uma compreensão intercultural das narrativas indígenas como histórias que partem de um lugar onde o individual e o coletivo se mesclam nas narrativas.

A lenda indígena do primeiro pajé (Kaingáng, 2016), que resumo muito brevemente aqui, conta que, há muito tempo, quando não existiam pajés nas aldeias, as pessoas viviam acometidas de doenças e tinham poucos remédios. Por isso, numa noite, uma estrela foi à terra e se casou com uma jovem indígena, que gerou em seu ventre um menino. Como havia espíritos maus que, por saberem que a criança estaria destinada a ser muito poderosa, colocavam a vida de sua mãe em perigo, a avó, Lua,

transformou-se em uma bela jovem para ajudá-la. O pai, Estrela, lutava contra as investidas dos maus espíritos mas, já cansado, convidou a esposa para, junto com o filho, irem todos morar no céu, junto com sua mãe, Lua, e o pai, Sol, mas mulher não aceitou, preferindo fugir com seu filho de volta para a aldeia, junto com seu povo.

A avó Lua transforma-se, então, em uma anciã, para, na aldeia, poder ajudar o menino que viria a ser o primeiro pajé, ensinando-lhe coisas como conversar com os animais e os segredos da mata e das plantas medicinais. Quando jovem, o rapaz enfrentou várias batalhas contra os espíritos que atacavam as aldeias, causando males e doenças. O primeiro pajé conseguiu que as aldeias Kaingang pudessem viver em paz e, durante muitos anos, tratou das pessoas.

Quando a anciã Lua ia partir, disse ao kujá (que significa sábio da medicina tradicional indígena) que, quando ele sentisse a proximidade da morte, deveria também passar o seu conhecimento para a próxima criança escolhida para ser seu substituto, “porque a alma imortal daquele que fora o primeiro pajé dos Kaingang nunca deixaria de existir e nunca deixa de ajudar aquela grande nação tão amada por ele” (Kaingáng, 2016, p. 21).

Aquele que seria o primeiro pajé teve sua jornada heroica iniciada com seu nascimento já destinado a resolver um problema do seu povo, ao que se segue toda uma preparação e o desenvolvimento das habilidades que necessitaria para a sua batalha contra os espíritos que causavam doença nas aldeias. Tendo recebido a ajuda sobrenatural da anciã (avó Lua), ele venceu as batalhas, tornando-se o pajé que possibilitava a saúde e a paz ao povo Kaingang, ou seja, retornando da aventura com o poder de trazer benefícios à comunidade.

Compreendendo os mitos que nos povoam, nos conectamos tanto com o universal e profundo da nossa humanidade quanto com a nossa potência individual — uma integração entre consciente e inconsciente, que é a meta do processo de individuação (Jung, 2016).

5.2 ENTRE MITOS, LENDAS E CONTOS DE FADA

De acordo com Franz (1990), a totalidade psíquica (self) é tão complexa, difícil e distante de compreender em seus diferentes aspectos, que, centenas de mitos, contos e lendas e milhares de versões são necessários para que esse fato desconhecido penetre na consciência. Expressando diferentes imagens arquetípicas,

como nuances ou fases da completude psíquica, essas narrativas não esgotam, contudo, possibilidades de circunscrever o self, pois cada povo e cada pessoa têm suas próprias formas de experienciar a realidade da psique.

Há, entretanto, uma distinção entre expressões mitológicas mais sofisticadas e os contos de fada. A partir dessa mirada, os elementos arquetípicos dos mitos se ligam às estruturas básicas psíquicas a partir do consciente coletivo cultural do povo no qual se originou, ou seja, expressam grande quantidade de material da cultura, estando, assim, mais próximo da consciência e do contexto histórico conhecido. Já os contos de fada, expressam uma base humana universal, muito menos específicos em termos de material cultural, sendo, por isso, uma forma mais simples e pura de expressão dos processos psíquicos do inconsciente coletivo (Franz, 1990).

As lendas compartilham um dos atributos dos mitos, que é a conexão com aspectos da cultura — o que pode justificar a confusão que é muito comum entre eles. Por outro lado, a lenda não integra uma outra dimensão do mito, a cosmogônica, de perpetuação de uma história de criação, de origem e princípio do universo. As lendas, assim como os contos de fadas, não cumprem, portanto, as mesmas funções dos mitos, estando mais primariamente ligadas ao inconsciente. Partindo disso, penso que talvez seja justamente por conta disso que a lenda, muitas vezes, tenha o seu valor depreciado, pois temos uma tendência natural de negação do desconhecido, daquilo que está na esfera da inconsciência. Assim, compreendo que perceber o valor das lendas para pensar o humano é nos deparar com nossas próprias sombras, tanto individuais quanto coletivas.

Apesar das diferenças entre mitos, lendas e contos de fada, compreendo que é possível pensar em uma dinâmica de continuidade entre eles, a partir da consideração de Franz (1990, p. 24) sobre as sagas e mitos e os contos de fada: “para mim os contos de fada são como o mar, e as sagas e os mitos são como ondas desse mar; um conto surge como um mito, e depois afunda novamente para ser um conto de fada”.

Para Franz (1990), os mitos, lendas, contos de fadas e outras histórias arquetípicas se originam da mesma forma: uma experiência individual de profundo significado psíquico, ou seja, numinosa, na qual irrompe um conteúdo do inconsciente coletivo. Quando essa experiência é compartilhada com um grupo, passa a ser ampliada, ganhando interconexões com outros temas já conhecidos, que o complementam e vão ajudando a seguir desenvolvendo a história, que vai adquirindo

novas versões e atualizações. Assim, as manifestações do inconsciente coletivo no campo de experiências de uma única pessoa, podem, de tempos em tempos, criar novos núcleos de histórias, como lendas e contos de fadas, por exemplo, ao mesmo tempo em que mantêm vivos os materiais já existentes, como os mitos, se comportando como ponto de partida e também como aquilo que as mantêm vivas.

Franz (1990) também pondera que não há diferenças em termos de valor entre as diferentes imagens arquetípicas que se apresentam seja nos mitos, nas lendas ou contos de fada, já que não há uma hierarquia entre arquétipos, sendo, cada um deles, somente um aspecto do inconsciente coletivo, mas que manifesta, simultaneamente, também o seu todo. Como os arquétipos em si escapam à possibilidade de conceituação, um significado psíquico essencial se apresenta como diferentes imagens simbólicas, que são o que permite integrá-lo à consciência.

5.3 HEROÍNA, DEUSA, MULHER SELVAGEM: ENCONTRO COM O FEMININO

Figura 10 – A deusa



Fonte: arquivo pessoal (desenho produzido durante estudo de deusas da mitologia, em atividade de seminário avançado do PPGEDU da UNISC).

Os modos femininos de biografar-se podem ter tonalidades distintas em relação aos masculinos. Em um mundo que parece pensado por e para o masculino, as mulheres nem sempre vivenciam o padrão heroico exatamente com as mesmas características descritas por Campbell (2007). Conforme Murdock (2022, p. 17), nós, mulheres, “negamos quem somos quando medimos sucesso, realização ou satisfação pelos marcos da jornada do herói” (Murdock, 2022, p. 17). Surgiram, então, imagens de uma jornada da heroína — ou da deusa, ou da mulher selvagem, por exemplo —, para amplificar sentidos do processo de individuação como a busca de uma conexão com o feminino interior. É uma jornada que abarca, sobretudo, um processo de conhecimento de sua própria autenticidade e de sua potência geradora para realizar a sua existência.

A partir de Murdock (2022), é possível, entretanto, pensar o masculino e o feminino não em relação a sexo ou gênero, mas como **forças arquetípicas** que operam dentro de cada um de nós, independentemente dessas orientações. A ideia de uma heroína interior com a qual qualquer um pode dialogar também é presente em Pearson (2023a). Estés (2018), por sua vez, apresenta o arquétipo da mulher selvagem para falar de individuação em uma perspectiva do feminino.

A jornada da heroína, descrita por Murdock (2022), apresenta alguns contrastes ou nuances em relação à jornada do herói. Entre os principais conflitos relacionados à jornada de individuação feminina, estão a separação em relação às expectativas e padrões sociais, o caminho de provas feminino, a descida e encontro com a deusa, a reconciliação com o feminino, e a integração de feminino e masculino. Há várias etapas cíclicas descritas por ela, que adverte que elas não são fixas, e que o que ela apresenta não se aplica, necessariamente, à experiência de todas as mulheres, a todas as idades e, também, que não se limita a elas (o que precisa ser considerado, no atual contexto social, de uma maior fluidez das identificações de sexo e gênero). O que se destaca, em sua abordagem, é que a jornada da heroína inicia com a separação ou desconexão do feminino e termina com a integração dos princípios masculino e feminino.

O movimento dessa jornada é cíclico e ocorre de forma contínua, partindo de uma espécie de chamado à busca de uma identidade própria, quando a heroína percebe que vem vivendo mais de acordo com as expectativas e padrões sociais do que com a sua natureza, e sente o impulso a uma vivência mais autêntica.

Esse “chamado” ocorre não numa idade específica, mas quando o “antigo eu” já não serve mais. Isso pode acontecer quando a jovem sai de casa para começar uma faculdade, para trabalhar, viajar ou iniciar um relacionamento. Ou na meia-idade, quando a mulher se divorcia, volta a trabalhar ou estudar, muda de carreira ou se depara com o “ninho vazio” (quando os filhos crescidos deixam o lar). Ou então simplesmente no momento em que a mulher se dá conta que não tem uma identidade própria (Murdock, 2022, p. 25).

A jornada da heroína se desenvolve para a cura da desconexão com a dimensão feminina e a integração com a masculina, em equilíbrio com a natureza — um reconhecimento e valorização tanto das necessidades dos outros, quanto das suas próprias. A jornada da heroína (ou da deusa) é circular, o que remete a uma profunda ligação do feminino com os ciclos naturais, como, por exemplo, o menstrual, das colheitas ou das estações, por exemplo. Enquanto a jornada do herói é mais pensada em termos de busca de uma espécie de elixir da vida, tesouro secreto ou Santo Graal, a heroína, no enfrentamento das dificuldades e desafios, entre separações e reencontros com sua essência, compreende o paradoxo do “não saber as respostas e a disposição a dar ouvidos à nossa sabedoria interior e à sabedoria do planeta, que implora por mudanças” (Murdock, 2022, p. 31).

Na perspectiva da jornada da heroína, inclui-se também a deusa. Conforme Woolger e Woolger (2007), uma deusa é a imagem que um arquétipo feminino pode assumir em uma narrativa mitológica. Reconhecer a deusa como linguagem do feminino requer um envolvimento profundo com as forças femininas que vivem em nós e por nosso intermédio. “Temos de aprender a conhecê-las como presenças espirituais e psicológicas — o que o psicólogo Carl Jung chamou de arquétipos, que vale dizer, transformadores vivos da nossa vida e da nossa consciência” (Woolger; Woolger, 2007, p. 12). Para Pearson (2023a, p. 436), cada figura arquetípica ilustra diferentes faces da alma e “[...] contribui para a descoberta de uma dimensão humana necessária que pode ajudar a você a saber quem é e o que veio fazer”.

O arquétipo da mulher selvagem (Estés, 2018) é outra forma de compreender a energia geradora do feminino na individuação. Ela chega a esse arquétipo a partir da constatação de características psíquicas em comum entre as mulheres e animais selvagens, como os lobos, “no que diz respeito à sua vivacidade e à sua labuta” (Estés, 2018, p. 16). O uso do termo selvagem, longe do sentido pejorativo de algo fora do controle, remete ao seu sentido original, de uma vida natural, de uma integridade inata da criatura.

A mulher selvagem é uma forma de se referir à natureza instintiva, que pode ser reconhecida em diferentes histórias, como “La loba”, recolhida por Estés (2018, p. 41-42) e da qual dou um vislumbre: uma anciã, que vive em diferentes lugares do imaginário cultural, tem como trabalho recolher ossos, em especial, de lobos. Quando ela consegue reunir um esqueleto inteiro do animal e remontá-lo por completo, ela escolhe uma canção que começa a cantar. À medida que *La Loba* canta, a criatura-lobo ganha vida, até sair correndo. Em algum ponto da corrida, o lobo, repentinamente, se transforma em uma mulher, “que ri e corre livre na direção do horizonte” (Estés, 2018, p. 42).

De acordo com o Estés (2018), o arquétipo da mulher selvagem é a alma feminina, engendrando a força dos ciclos de vida-morte-vida. Embora com tonalidades distintas em relação à jornada mitológica do herói, que é baseada na fórmula separação-iniciação-retorno, o processo de individuação, na dimensão do feminino, também guarda relação com o sentido de passagem de um estado a outro da relação com seu interior profundo, a partir da compreensão de seus ciclos próprios. Para além da mulher selvagem, a natureza intrínseca feminina pode ser personificada de diferentes formas: “[...] é sempre uma megera criadora, uma deusa da morte, uma virgem decaída ou qualquer uma de uma série de outras personificações” (Estés, 2018, p. 21).

Assim como as mulheres selvagens, deusas, heroínas, ou como o primeiro pajé dos povos Kaingang e outros heróis, os estudantes, dentro e fora da universidade, também protagonizam suas próprias jornadas heroicas, como foi possível amplificar, a partir da dimensão simbólica de suas narrativas de vida, com as quais converso nas próximas seções. Busquei aprofundá-las a partir da perspectiva individual de cada um, bem como em seu aspecto de coletividade, em suas interconexões com imagens arquetípicas expressas através dos mitos, lendas, contos populares e narrativas ancestrais.

No trançamento entre o modelar com a argila e a oralidade nas rodas de conversa, emergiram as argilapalavras de cada colaborador da pesquisa, como imagens grávidas de sentidos, que segui adensando pela amplificação simbólica (Penna, 2004), não para extrair-lhes um significado, mas para aprofundá-las em imaginação, pela linguagem, *corazonadamente*.

6 BIOGRAFIAS DA ALMA DOS ESTUDANTES

6.1 LÓTUS: UM HERÓI QUE EMERGE DO CENTRO DE SI MESMO

Figura 11 – Modelagem em argila criada pelo estudante Lótus



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

A primeira narrativa de vida que trago é a do colaborador de pesquisa que recebe o nome fictício de Lótus — uma flor carregada de forte simbolismo, em especial, na cultura oriental, onde é relacionada ao sentido mandálico de totalidade e centralização, bem como crescimento espiritual, transformação interior, perfeição e

harmonia cósmica (Chevalier; Gheerbrant, 2023). O estudante, de 27 anos, deixa emergir, pela argilapalavra, a sua partida heroica em busca de um (auto)conhecimento:

Ele tem um círculo na barriga: o conhecimento, ele é circular e infinito. Mais embaixo, o que todo mundo achou que eram outras coisas ou pedras, é uma cadeia. Por mais que o conhecimento esteja ali, ele está preso em algum lugar. Estudar, conhecer, pesquisar, é uma forma de tirar esse conhecimento que está preso em algum lugar. A gente não sabe onde, muitas das vezes. E a gente vai procurar em um artigo, em um livro, em uma aula, em alguém. Muitas das vezes, conhecimento não é só sobre as coisas que a gente gosta, noventa por cento não são só as coisas de que a gente gosta. A gente não precisa daquelas coisas, mas a gente tem uma sociedade em que a gente precisa participar (trecho de narrativa do estudante Lótus).

No mito do herói, a crise que motiva a empreender a jornada é o momento que Campbell (2007, p. 59) identifica como o “chamado da aventura”. Assim como, na narrativa indígena do surgimento do primeiro pajé (Kaingáng, 2016), a disseminação das doenças e males na aldeia é o que provoca a necessidade de alguém nascer destinado a buscar a redenção daquele povo, Lótus parece perceber que tem uma missão que precisa cumprir em uma sociedade da qual deve participar, buscando desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários a isso, na universidade.

Tal como o primeiro pajé, em sua jornada, Lótus se defronta com desafios ao longo dos seus anos no ensino superior, o que dá a imaginar quando diz que:

Esse boneco é tão grande porque diz dos nove, dez anos que estou aqui. Ano que vem, chegarei a dez anos para me formar, o dobro do tempo de pessoas normais. E um quarto a mais do que pessoas medianas” (trecho de narrativa do estudante Lótus).

Expectativas e frustrações ajudam a compreender o processo de (com)viver na academia. Um exemplo disso se dá em relação ao que muitos discentes esperam em relação ao próprio desempenho. A possibilidade de um insucesso acadêmico parece, para alguns, servir também para predizer um fracasso de si como pessoa e, ainda, do seu futuro em um mercado de trabalho que é competitivo e valoriza a eficiência, ponto de vista que, por vezes, é reforçado em sala de aula.

Conforme Teixeira *et al.* (2008), ao universitário, em geral, cabe um estudo mais autônomo, a sua organização de estudos, gestão do tempo, observação das datas de trabalhos e provas e zelar pela sua própria frequência às aulas. Isso é necessário porque o contexto universitário se organiza de maneira diferente em

relação à escola, o que exige maior esforço do educando. Ele passa a ser responsabilizado pelo seu aprendizado, o que antes era centrado na escola (Teixeira *et al.*, 2008). Quando ele falha, portanto, nada parece mais lógico do que depositar unicamente a ele a culpa e a responsabilidade.

A argilapalavra de Lótus instiga a refletir sobre essa dimensão classificatória e excludente que ainda se encontra bastante impregnada nos espaços educativos. Quando se define o que é normal ou está na média, há, de certa forma, também uma prescrição, em que a pessoa é enquadrada em relação àquilo que é certo ou errado fazer, ser, sentir ou pensar. Compreender a história de cada um como uma jornada singular-plural, a partir de uma diversidade que nos une e não que, somente, nos separa, ajuda a questionar essas lógicas uniformizadoras ainda tão arraigadas.

O participante Lótus, apesar dos desafios, já vislumbrava o retorno de sua (trans)formação como um benefício para a comunidade:

Todo aquele conhecimento que estava preso em algum lugar, eu consegui absorver. E tenho expectativa de, talvez, já ir para um mestrado. E de ir trabalhar na indústria. Metas, isso é o que mais me motiva a sair daqui (trecho de narrativa do estudante Lótus).

A volta com um benefício para a comunidade, através do simbólico elixir da vida, a transformação da qual se torna portador, é a etapa que encerra o ciclo do herói, conforme Campbell (2007). A jornada, entretanto, tem uma dimensão mandálica, com a busca de um aprofundamento que segue, circularmente, ao longo da vida, como é possível perceber também na história do primeiro pajé, que beneficia a aldeia com a cura das doenças e males por um longo período, mas, ao aproximar-se da morte, deverá garantir o encontro de um novo pajé para seu povo, para assegurar a continuidade do próprio mito.

O graduando Lótus faz uma espécie de balanço do aspecto (trans)formador do qual seu percurso universitário se reveste, tendo alcançado

[...] a maturidade de aceitar que eu não vou entender tudo, nunca. Eu tinha sempre a expectativa que iria sair daqui sabendo tudo. Pensava: vou fazer um mestrado, um doutorado, e estudar só as coisas que eu gosto, e eu vou ser um ótimo especialista naquilo que eu vou estudar. Mas eu nunca vou saber tudo, sempre vou ter pessoas para me agregar conhecimento, eu não vou estar estudando tudo a vida inteira, ou a mesma coisa a vida inteira. Eu posso, pelo meio do caminho, achar algo tão interessante quanto aquilo que eu julgava que gostava, realmente. Eu vim para cá, inicialmente, gostando de uma determinada disciplina. Ela, hoje em dia, não é a minha área. Hoje, compreendo o porquê (trecho de narrativa do estudante Lótus).

Aprofundando-se na narrativa de sua (trans)formação, Lótus compartilha, em momento de forte emocionalidade para o grupo reunido na roda de conversa, uma batalha importante que enfrentou ao longo do seu percurso na universidade. O que por um lado, causou-lhe intenso sofrimento, por outro, talvez possa ter sido um caminho imaginativo para um conhecimento profundo de si, na medida em que ele percebe que se moveu da situação anterior em que se encontrava:

A depressão prendeu o meu conhecimento, não me deixava passar nas disciplinas, me forçava, de certa forma, a não querer terminar uma cadeira. Só rodei três vezes porque eu larguei das três primeiras vezes que eu fiz. Não larguem as cadeiras, sempre foi muito importante, façam até o final. A parte mais transformadora foi o autoconhecimento que eu tive aqui. Infelizmente, eu precisei tentar suicídio para entender que eu queria continuar. E, ao longo desse percurso, eu percebi que aquele conhecimento que eu já tive e sempre tive, desde pequeno, aquela curiosidade, aquela vontade de conhecer e de aprender, continua conectada a mim. Aquilo que estava preso até aqui, não está na cabeça, mas continua em mim. Então por mais que agora tenha percalços, tenha um muro, uma bagagem, uma dificuldade a se passar, que é a depressão, eu continuo conseguindo achar esse conhecimento e produzir mais conhecimento. Eu continuo gostando de fazer isso tudo. Antes, eu havia achado que tinha perdido esse gosto. Mas depois de me tratar e de muito tempo de pensamento autocrítico, eu percebi que não (trecho de narrativa do estudante Lótus).

Conforme Hillman (2010a), temos a necessidade de historiar, de viver um sentido de mito. Quando, no entanto, deixa de existir uma coerência interna na narrativa de vida, patologizar se torna uma necessidade, como um caminho da psique ou alma para restituir congruência à trama. Quando “[...] o indivíduo não consegue mais juntar os eventos e lhes dar um sentido, não consegue mais prover um modo de experimentar” (Hillman, 2010a, p. 31), precisa buscar uma nova ficção mais inteligente, mais criativa, que restabeleça a lógica do seu enredo.

Patologizar, assim, é algo que fala da narrativa e para a narrativa, como uma linguagem da psique. Diz respeito a uma “[...] habilidade autônoma da psique para criar doença, morbidade, anormalidade e sofrimento em qualquer aspecto de seu comportamento”, experimentando e imaginando a vida “[...] através dessa perspectiva deformada e aflita” (Hillman, 2010b, p. 135). É como se fossem várias pessoas ou deuses a povoarem a psique. Dessa mirada, cada história carregaria as personificações dos seus complexos, pois

nas entrelinhas de cada biografia e nas linhas de cada face podemos ler uma luta com o álcool, com o desespero suicida, com uma terrível ansiedade, com lascivas obsessões sexuais, crueldades íntimas, alucinações secretas, ou espiritualismos paranoicos (Hillman, 2010a, p. 133).

A alma fala, e fala de si, patologizando. A característica criadora é inerente e o que dá riqueza à vida psíquica, o que me dá pensar que, quando rotulamos as pessoas a partir de apenas **uma** perspectiva — o deprimido, o ansioso, o hiperativo, o desatento, o mau aluno etc —, talvez estejamos limitando a nossa capacidade e a do outro de prover diferentes e novas narrativas de si, talvez mais imaginativas.

Há uma tendência de transformar o que experimentamos como história em substantivos. Se conto que me sinto como estando à beira de um abismo, o nome dado é depressão, se digo de algo que me faz tremer, é fobia, se não sei dizer o que sinto, será um especialista que poderá dar um nome ao que eu mesma não consigo dizer, entre outros inúmeros exemplos de palavras aprisionadas na unicidade das nominalizações. Para além das palavras que rotulam, que outras imagens trabalham em uma narrativa? O que suas queixas dizem da alma? E o que ela pode estar dizendo a partir de suas queixas?

Como elos entre o individual e o coletivo, as imagens arquetípicas, que emergem com um senso de valor, através, por exemplo, dos mitos, remetem à pluralidade de perspectivas psicológicas que podem trabalhar numa trama, apresentando-se a biografia da alma, por vezes, pela linguagem das queixas, sofrimentos ou sintomas — já que “arquetípico, em outras palavras, significa fundamentalmente humano” (Hillman, 2010b, p. 34-35).

Um detalhe, que chamou atenção do grupo que participava daquela roda de conversa junto com o universitário Lótus, foi que o círculo a partir do qual centrou sua narrativa emergiu na barriga da figura de argila que modelou. Ele, assim, foi engravidando os sentidos que ressoavam do modelado:

Eu não consegui colocar na cabeça o conhecimento, no geral, da natureza, do corpo, da vida, de tudo que a gente conhece. Muitas religiões e conhecimentos céticos dizem que o nosso ser habita ao longo do nosso corpo, tanto o espiritual, o mental. A barriga é um ótimo lugar para mostrar isso, principalmente quando se trata de mulheres, porque a barriga é o que gera outro ser, é o que gera outro ser pensante, capaz de conversar comigo. Então, ali, tem a barriga, tem o coração e a cabeça (trecho de narrativa do estudante Lótus).

Nossas narrativas de vida são criadas na relação que estabelecemos como corpo no mundo pois, como afirma Merleau-Ponty (1999), somos corpo — e não, temos um corpo. Assim, é como corpo que conhecemos e nos autoconhecemos, que podemos ser sentipensantes. É como corpo que nos situamos no mundo e situamos o mundo em nós, transformamos o sensível em inteligível. O corpo é local das transformações e, mais especificamente, o ventre, simbolicamente, pode ser comparado ao laboratório de um alquimista (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Na abordagem junguiana sobre a alquimia (Jung, 1990), as transformações da matéria física correspondem às metamorfoses psíquicas do próprio alquimista. No vaso alquímico, recipiente que contém a matéria primeira, ainda não processada, ocorre o encontro de opostos que resultam na transformação. O vaso, retorta ou alambique que era usado para as misturas e processos pelos alquimistas, pode emergir como um útero onde é gerado um novo nascimento ou ainda, como um reservatório de vida em transformação (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

O ventre, entretanto, também carrega, na dimensão simbólica, a sombra, pois, conforme Chevalier e Gheerbrant (2023, p. 1022), “é refúgio, mas é também devorador”, um aspecto duplo que estaria relacionado às imagens maternas mitológicas de deusas mães como nutrizes tirânicas, dominadoras e ciumentas, o que pode ser assustador, caso não se consiga aceitar a sua própria porção instintiva, que foge à razão intelectual.

A argilapalavra de Lótus reverbera o profundo da sua narrativa de vida na universidade e, ao mesmo tempo, o quanto nem sempre essa profundidade é percebida nas relações que se estabelecem no cotidiano da (com)vivência universitária: *“então, é a gente entender as pessoas com as quais a gente está convivendo. Mas, muitas vezes, as pessoas não buscam entender, ficam só na superficialidade rasa daquilo que está ali”* (trecho de narrativa do estudante Lótus).

6.2 MERCÚRIO: O ALQUIMISTA E O ARQUÉTIPO DO MAGO

Figura 12 – Modelagem em argila criada pelo estudante Mercúrio



Fonte: Arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

Outra narrativa trazida é a do participante que recebe o nome fictício de Mercúrio, o mesmo do elemento químico e deus mestre dos ensinamentos alquímicos, cujo correspondente grego é o deus Hermes. O discente estava com 25 anos na época em que participou de uma das rodas de conversa dessa pesquisa. Em seu processo de manifestação expressiva pela argilapalavra, emerge a metáfora alquímica como um modo de imaginar a (com)vivência universitária:

Eu fiz uma analogia com a química, com um cozinheiro. Tu vais sempre fazer a tua receita. A outra pessoa pode fazer uma receita igualzinha, mas vai ser diferente. Não importa a forma que tu vais fazendo, naquele momento em que tu estás no teu escritório, tu estás trabalhando, criando a tua receita, criando o teu pensamento, evoluindo no curso. Vai sair uma experiência sempre

diferente, vai sempre sair um bolo diferente. Eu enxergo essa construção no curso, como o que está saindo do caldeirão (trecho de narrativa do estudante Mercúrio).

A linguagem alquímica oferece outras formas de imaginar a vida, transcendendo a rigidez da literalidade e de uma unilateralidade. A transmutação, processo de elevar a matéria de uma circunstância a outro nível, superior, de sua manifestação, é a sua ideia fundamental e possibilita uma riqueza metafórica em relação aos fazeres da alma. “A alquimia é arte da transformação; almeja atingir o coração das coisas” (Barcellos, 2011, p. 7).

Na alquimia, a imaginação das cores presentes na descrição de seus processos, correspondem a atividades psíquicas, que vão do preto da decomposição (nigredo) ao branco da clareza de reflexão (albedo), passando pelo azul e o amarelo, até atingir o vermelho, relacionado à vitalidade e à condição pulsante da existência (rubedo), simbolizado pela pedra ou ouro filosófico (Barcellos, 2011).

Os fazeres da alquimia não se restringiam a transformar materiais, mas também ampliavam a compreensão dos fazeres da psique e da multiplicidade de sentidos que cada vivência pode conter — uma diversidade que permite abarcar oposições, contradições e diferenças, favorecendo a liberdade inventiva psíquica (Hillman, 2011). O colaborador da pesquisa, Mercúrio, faz uma relação entre a alquimia e o cozinhar (transformar alimentos crus em preparos nutritivos), indo adiante, com a bruxaria, para, a partir dela, também estabelecer uma similaridade com aquilo que vivencia em sua (trans)formação acadêmica:

E daí, eu comecei a fazer todo o ambiente ao redor que tu tens, todo esse amparo da cozinha, e também essa energia aqui (da roda de conversa), que me lembrou uma bruxinha. É a tua vida que está aqui dentro, todas as experiências. Cada um faz diferente... É uma bruxinha, é como se eu estivesse no meu escritório, produzindo, criando. Eu sempre achei isso muito legal, porque a gente tem quatro projetos e todo mundo aqui é diferente. E dentro de uma sala de aula, é o mesmo terreno, são as mesmas condicionantes, e sempre saem projetos muito diferentes. Sempre achei isso muito interessante, eu vejo isso como uma alquimia. Acho que essa é a palavra, na cozinha, para essa parte artística que o curso tem. E para a construção da nossa vida aqui no curso (trecho de narrativa do estudante Mercúrio).

Da imagem do cozinheiro que precisa de seus utensílios para cozinhar, ou de uma bruxa, com seu caldeirão, emerge uma compreensão de que nos fazemos recipiente para nossa própria (trans)formação. A partir disso, penso o alquimista,

também, como uma das faces da jornada heroica em busca de uma maior consciência do Si-mesmo.

Somos o próprio vaso alquímico que contém e, ao mesmo tempo, está aberto a metamorfosear-se pelas vivências. Conforme apontei em meu diário de bordo da pesquisa, pude perceber, durante as rodas com os universitários, como diferentes tipos de receptáculos, como panelas, barriga, ninho, lago, potes, cestos e corpos reverberaram força arquetípica nas narrativas de vida dos participantes na pesquisa, com compreensões relacionadas tanto à guarda, acolhimento e contenção daquilo que se mostra como valor para cada um, como o conhecimento, a família, sentimentos, emoções ou as memórias, quanto a um operar mais consciente que (trans)forma — *“cada um é um vaso aberto, sem, no entanto, deixar esvaziar-se de si”* (anotação em diário de bordo).

Uma outra interconexão que se apresenta na metáfora alquímica, que emerge na narrativa de Mercúrio, é com o arquétipo do Mago. Consoante Pearson (2023b), ele é mais uma personificação do mito do herói, estando presente em todas as grandes religiões, nas histórias de figuras que fazem algo mágico ou milagroso — mostrando-se presente, também, na história do primeiro pajé (Kaingáng, 2016), resumida anteriormente. Em seu aspecto positivo, esse arquétipo nos ajuda a assumir responsabilidade pelas escolhas que fazemos (Pearson, 2023b). Cada um escolhe a receita que vai preparar, ou o que vai criar no escritório (utilizando as imagens que se apresentaram a Mercúrio). *“Você pode pensar em si mesmo como um xamã, pisando no centro de uma roda de cura, ou círculo mágico, para fazer magia”* (Pearson, 2023b, p. 222), quando consegue perceber um senso de propósito naquilo que escolhe fazer.

Conforme Pearson (2023b), quando a pessoa sabe que há algo que só ela pode fazer, a sua receita, uma missão em que pode utilizar suas vivências anteriores (sejam boas ou ruins), ela pode contribuir para a comunidade. *“Dessa perspectiva, podemos pensar nossas experiências difíceis como fornecendo caldeirões que ajudam a refinar nossa consciência”* (Pearson, 2023b, p. 224), como reverbera no narrar de Mercúrio:

Era para ser em determinado tempo o curso, daí foi aumentando. Teve uma pandemia... Eu entrei totalmente assustado, caí de paraquedas. Agora estou tentando aproveitar o máximo que eu consigo ainda, no campus, pensando que eu estou indo para outra fase. Então, são muitas, muitas coisas. Muito abstratamente, é isso que eu vejo, além das disciplinas. Tu vêes o conhecimento, amadurecimento que tu tens (trecho de narrativa do estudante Mercúrio).

Da mesma forma que as aptidões do herói, as habilidades mágicas do mago são resultado da disciplina em suas práticas, o que nem sempre é livre de dificuldades e desafios, ou de um aspecto obscuro da vivência do arquétipo, seja individualmente ou no grupo em que se esteja inserido, já que, “quando ao arquétipo do Mago emerge, o aspecto da sombra nunca está longe” (Pearson, 2023b, p. 23), como emerge na fala de Mercúrio:

Tem um nível em que tu tens que chegar. Não é competição, é o trabalho, existe a demanda. Tem um nível a que tu precisas chegar, se não, tu não passas... Não é competição, mas é uma coisa muito malvada, porque tu podes virar a noite e rodar, porque não entregou o suficiente, porque não está bem feito. Então, ela acontece mesmo, a exigência. Não que a gente aceite, mas a gente sabe quando está deficiente, a gente sabe o que é um projeto malfeito, dá para comparar com projetos de semestres mais antigos ou de outras faculdades. Tu vês quando não é um projeto tão completo. Eu acho que o curso é muito grande, tu terias que ter mais tempo, porque no mundo real, tu vais fazer um prédio em um ano, com uma equipe de dez pessoas. Aqui, tu fazes em um mês, sozinho. E ok... só que não é ok! Não está certo, mas, ao mesmo tempo, eu entendo (trecho de narrativa do estudante Mercúrio).

O desafio de integrar as sombras, conforme Pearson (2023b) trata-se de buscar reconhecer no grupo e, sobretudo, em nós mesmos, o que pode nos destruir, em vez de elevar e, ao mesmo tempo, encontrar um lugar para o todo de quem somos. “O Mago passa a entender o precioso equilíbrio no universo e como os indivíduos ajudam a promover esse equilíbrio ou perturbá-lo pelas escolhas que fazem para suas vidas” (Pearson, 2023b, p. 235).

A argilapalavra do colaborador da pesquisa Mercúrio provoca a questionar algumas narrativas que são bastante naturalizadas na universidade, como aquelas do precisar “virar a noite” estudando e a dicotomia do “mundo real *versus* mundo acadêmico”. As instituições operam cada vez mais na engrenagem mercadológica hegemônica, buscando atender, com a formação, o que satisfaz ao mercado, muitas vezes, se assemelhando a uma empresa, com metas, resultados rápidos, calculáveis, focada no desempenho e na capacidade empreendedora de si mesmo tanto dos discentes quanto dos docentes, “em detrimento de aprendizagens de outras esferas da vida humana, que levem à reflexão e possibilitem o protagonismo ativo e criativo de estudantes e professores” (Generoso; Nunes; Silveira, 2021, p. 127).

É interessante notar, entretanto, que essas engrenagens são tão naturalizadas que se torna difícil escapar a elas. O tema do esgotamento, na expressão do “virar a

noite” (passar a noite em claro, estudando ou fazendo algum trabalho acadêmico), emerge como uma imagem dos imperativos atuais. Essa narrativa dá a pensar que nós todos, de uma forma ou de outra, encaramos a pressão hegemônica do tempo (acelerado) nas escolhas que fazemos, diárias, mas nem sempre pacíficas, negociamos até o momento do sono, buscando priorizar isso ou aquilo em nossa vida. Descanso ou estudo, trabalho ou lazer, estudo ou trabalho são apenas alguns dos dilemas temporais que tensionam nosso dia a dia. Isso não significa, entretanto, que não haja questionamento dessas hegemonias que, por vezes, podem fazer acreditar que há um modo único de (com)vivência acadêmica, ou, talvez, de uma sobrevivência acadêmica.

Dicotomias como a do mundo real *versus* a vida acadêmica ou o mercado de trabalho *versus* a universidade provocam a refletir se a vida e a academia não estão desconexas, emergindo, novamente, a imagem do desanimado, destituído de alma. Compreender a academia como um espaço-tempo de vida, talvez, passe por reconhecer que, para além dos conhecimentos e habilidades, ela seja local para um aprofundamento. Mas como reanimar o ensino superior, com currículos determinados pelas necessidades de um mercado que parece cada vez mais desalmado? E com docentes e discentes sobrecarregados pelas exigências desse mesmo mercado? Não será o desânimo uma expressão de uma certa decepção quando o acadêmico não percebe uma relação entre aquilo que ele vivencia em sala de aula e a futura profissão ou o seu trabalho, seu modo de viver, seus valores, ou, ainda, não vê sentido naquilo que está sendo apresentado como conhecimento?

A gente tem que fazer um prédio comercial, em um estilo (famoso), de vidro. Só que, uma construtora que vai fazer um prédio desse tipo é uma construtora gigantesca, em São Paulo, em que tu só vais conseguir trabalhar por indicação. As pessoas vão sair da faculdade e vão fazer (habitações do programa) “Minha Casa, Minha Vida”, que é o que eu fazia em uma construtora em que eu trabalhava. E a gente não sabe nada sobre isso. Nada. A gente não sabe nada sobre prefeituras, sobre como construir uma casa, como fazer um banheiro. Eu sei apenas que janela eu devo usar para fazer um prédio comercial, mas... A gente não está aprendendo... Tem que agradar o(a) professor(a), o(a) professor(a) é o(a) cliente (trecho de narrativa do estudante Mercúrio).

Pensando o sentido como “aquilo que emerge da ação humana e, portanto, como produção dos seres humanos no bojo de sua ação sobre a realidade (Pellanda, 2008, p. 1071), a desconexão dele com o conhecimento, que algumas vezes se descortina na academia, desperta indagações como: Qual o valor dos conhecimentos

veiculados pela universidade? Há uma crise na educação, que é uma “crise das instituições e filosofias herdadas” (Bauman, 2008, p. 164), principalmente porque a tarefa de produção e disseminação de conhecimento não é mais exclusiva da academia, e que exigiria, da academia, rever seus conceitos e rearticular seu papel no mundo, ou seja, operar o poder transformador do arquétipo do Mago.

Possivelmente, não deve haver uma receita única para reanimar as práticas da instituição. Podemos, quem sabe, pensar em pedagogias dos entre-nós, de entrelinhas, dos avessos, das dobras, que possam, para além do contorno das linhas retas e unidimensionais do cotidiano da academia, fazer alma pela (com)vivência, pela escuta sensível e ampliada, possibilitando formação para a diferença e não para uma hegemonia de conhecimento e modos de ser-estar. Tal como os alquimistas e magos, quem sabe possamos testar nossas próprias combinações de elementos, buscando transmutá-los em energia de vida para uma (trans)formação mais imaginativa no ensino superior, criadora de outras possibilidades de mundos.

6.3 PERSEU: ENFRENTANDO DRAGÕES

Figura 13 – Modelagem em argila criada pelo estudante Perseu



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

Apresento as argilapalavras de outro colaborador da pesquisa, que recebe o codinome de Perseu, o semideus que enfrentou a monstruosa Medusa, tornando-se um dos mais emblemáticos heróis da mitologia grega. O acadêmico Perseu tinha 23 anos à época das rodas de conversa. Durante a modelagem em argila, o participante deu vida a diferentes formas para imaginar as vivências da chegada à universidade, dos dragões com que se deparou em sua jornada e das memórias da pandemia de COVID-19, que revivia em sua narrativa de vida.

Como é que eu vou falar? Os professores, logo no início, quando fui para a faculdade, começaram a me tratar bem mal. Então, eu comparava eles com jacarés. Porque eles tinham uns dentes gigantescos e tu não podias fazer nada. Não dá para se mexer, porque, senão, eles vêm te pegar (trecho de narrativa do estudante Perseu).

É instigante perceber que o colaborador fez uma analogia dos professores com jacarés, animais de sangue frio e pele seca e escamosa que guardam,

simbolicamente, semelhança com os dragões, amplamente presentes na mitologia e nos contos de fadas. De acordo com Müller (2017), para muitos povos da cultura ocidental, o dragão personifica os poderes primordiais que ameaçam as pessoas e a ordem. Em diferentes mitos de origem da vida dessas populações, eles são imaginados como criaturas do caos, da desordem e das trevas, cujo contraponto é a luz, a ordem e os deuses e heróis, concebidos como doadores do conhecimento que, matando o dragão, possibilitam surgir o mundo.

Um dos motes centrais do caminho herói é simbolizado pela luta com o dragão, que pode ser relacionado com os diversos problemas e perigos que ele necessita enfrentar em seu percurso transformador. Retornando à história do surgimento do primeiro pajé (Kaingáng, 2016), é possível recordar a batalha que ele precisou empreender contra os maus espíritos que causavam doenças e males à aldeia, reverberando o sentido de uma luta com dragões, que não são literais, no entanto.

Em Chevalier e Gheerbrant (2023), encontro outra história, de origem bíblica, que também remete à simbólica do dragão: a de Jonas, que foi engolido por uma baleia e, tendo matado o monstro, reconquistou a juventude eterna. Já Müller (2017), traz, da mitologia grega, que Zeus, pai dos deuses da Grécia, enfrentou o dragão Tífon, meio homem, meio animal, que era o maior monstro que o mundo conheceu, vencendo-o depois de longa luta, tendo arremessado, sobre ele, o vulcão Etna. Nos contos da literatura, é comum que o herói precise derrotar um dragão alcançar algo valioso ou para adentrar ao castelo onde a princesa está aprisionada. Franz (1984), ao aprofundar-se sobre o tema da individuação nos contos de fada, observa a constante presença de algo perigoso ou avassalador com o qual é necessário se defrontar, pois

[...] onde quer que se encontre uma pérola ali está um dragão a cobri-la com seu corpo, e onde quer que haja um tesouro lá também se encontra uma serpente enroscada nele, e onde quer que esteja a água da vida, ali está o leão a guardá-lo (Franz, 1984, p. 71).

A narrativa de vida de Perseu provoca a imaginar quão amedrontadoras podem ser as relações que se estabelecem na (com)vivência universitária, em especial naquele momento em que os graduandos são recém-chegados:

Eu achava isso mais visível, principalmente quando eu estava estudando na pandemia, e não podia ter o contato com o professor. Como incomodou, mas

eu não pude fazer nada naquela época. Às vezes ainda me incomodo um pouco, mas não tanto como lá no início, em que eu estava precisando de ajuda, precisando de conhecimento. Mas, agora, está mais tranquilo (trecho de narrativa do estudante Perseu).

A universidade é lugar de começos (às vezes, recomeços) e, por isso, importa indagar como são recebidos os que a ela chegam. Em alguns casos (que, com certeza, não são generalizados), percebo que nem sempre se consegue uma aproximação entre docente e discente durante a formação, como se, no ensino superior, não houvesse espaço para relações mais horizontais, que pulsassem mais *corazonadamente*.

Viver nos coloca sempre em novas situações, que nos desafiam, se apresentando como se fossem dragões. Na argilapalavra de Perseu, o novo enfrentado a partir do seu ingresso na graduação se misturou, logo adiante, com o vivido durante a pandemia de COVID-19:

Eu estou aqui há quatro anos. Eu fui meio mal na pandemia, porque eu nunca tive aulas à distância. [...] Foi uma tormenta, e isso me marcou muito. Foi a pandemia, a situação em que se viveu. Eu vim de escola pública, e não tive uma base de ensino muito boa. Isso marcou bastante, porque logo que entrei para a faculdade, vivia indo mal. Às vezes, chegava em casa e começava a ligar para o meu pai. Desesperado, começava a chorar que nem um louco (trecho de narrativa do estudante Perseu).

Em uma situação inédita na vida da grande maioria da população atual, viver tempos pandêmicos foi uma experiência desafiadora, da qual emergiram muitos tensionamentos do (com)viver universitário, como as perdas, os lutos, o isolamento, as dificuldades financeiras, a exclusão tecnológica, o acesso aos serviços públicos de saúde, o distanciamento social e o ensino mediado pelas tecnologias, entre outros.

Conforme Santos (2020), há uma característica discriminatória das pandemias em relação às pessoas em situação de vulnerabilidade social e/ou econômica. Grupos como os dos trabalhadores informais, precários ou autônomos, mulheres, deficientes, moradores da periferia das cidades, desabrigados, refugiados, imigrantes e idosos, que, mesmo antes da COVID-19, já viviam em situação similar à de uma quarentena, isolados do poder de consumo, das políticas públicas ou das condições de subsistência, sofreram de maneira mais acentuada a pandemia e, possivelmente, continuarão vivenciando seus efeitos ainda por muito tempo, mesmo já tendo sido findada a emergência sanitária.

Na universidade, na pandemia, ao mesmo tempo em que tivemos que nos conectar às telas, parece que fomos desconectados do corpo, nas salas de aula virtuais. A partir desse contexto, percebi a importância que adquire, nesses momentos desafiadores, sentir que é escutado como inteireza, que é parte de um grupo e estabelecer laços de reciprocidade e pertencimento.

No ensino superior, tempo em que se inauguram novas perspectivas e modos de imaginar o estar-sendo-no-mundo-com, um dos desafios parece ser reconhecer que cada um vive uma jornada heroica que é própria, mas que podemos colaborar para que ela não seja tão solitária. O dragão se apresenta, simbolicamente, como um guardião de tesouros ocultos ou a encarnação do mal. Por outro lado, não seriam, entretanto, os dragões, justamente, aqueles que podem nos ajudar a reconhecer a coragem em nós?

O encontro com o tenebroso e negativo pode propiciar um reconhecimento do que nos causa medo, para que possamos dar-lhe um enfrentamento mais consciente, pois “o dragão está primeiro em nós” (Chevalier; Gheerbrant, 2023, p. 410). Desde quando nasce, até a morte, o ser humano luta com seus conflitos, já que a imagem do dragão condensa na imaginação os medos existenciais do ser humano, que são expressos em todos os tempos e culturas — são, assim arquetípicos, ou seja, experiências universais básicas do humano (Müller, 2017).

Conforme Müller (2017, p. 105), “em geral, o dragão só é perigoso porque fugimos dele” e, por isso, o que nos é estranho, pode também ser encarado como uma nova possibilidade de continuar aprendendo, podendo ser trabalhado pela alma como “[...] aspectos desconhecidos do nosso Si-mesmo com os quais ainda não estamos familiarizados”. O sentido da luta com o dragão, nessa perspectiva, não tem como objetivo dominá-lo ou matá-lo, mas integrá-lo como um conhecimento mais profundo, ressoando a dimensão criadora latente do dragão.

Esse aspecto positivo do dragão pode ser reconhecido a partir das culturas do Oriente, onde o dragão simboliza fertilidade, longevidade, sabedoria e a força criativa (Müller, 2017) e, também, o poder divino, ordenador e criador — o que o torna, naturalmente, em alguns países, símbolo do imperador (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Uma outra imagem, de fertilidade, como um aspecto da positividade da (com)vivência universitária, também repercute da argilapalavra do acadêmico Perseu:

Esse cogumelo se mostra como o que a terra fértil faz para a sociedade. O que o campus faz para a sociedade, produzindo vários trabalhos e conteúdos que ajudam bastante as empresas, ajudam bastante as outras pessoas, a sociedade. Vou trabalhar é para a sociedade, não é? A universidade traz bastante conhecimento aos alunos. Muitos jovens, às vezes, não têm nenhum tipo de perspectiva de vida. E aqui se consegue levar eles a um patamar tão alto de conhecimento! Se não fosse esse campus, eu possivelmente não estaria fazendo faculdade nesse momento. Venho de uma família bem pobre, então eu possivelmente não estaria a fazer uma faculdade, não conseguiria alcançar esse conhecimento que eu estou alcançando a cada dia. Então, a universidade é terra fértil (trecho de narrativa do estudante Perseu).

Figura 14 – Terra fértil



Fonte: arquivo pessoal (fotografia da modelagem em argila criada pelo estudante Perseu).

O campus, como terra fértil, remete à etimologia das palavras homem e humanidade, a partir do termo latino *humus*, que significa a parte orgânica do solo. A vinculação da terra com fecundidade é presente em muitos mitos de origem do humano e, simbolicamente, em diferentes culturas, também se conecta à dimensão feminina e materna. O cogumelo também tem sua simbologia atrelada à renovação da vida. Para os povos bantos do Congo central e, também, outros povos, remete à

alma e à vida regenerada pela fermentação e pela morte (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Pela argilapalavra de Perseu, a universidade personifica e se liga à mesma positividade do dragão: pelo caminho simbólico, como se fosse o escudo de um outro Perseu — o herói da mitologia grega —, que o permitiu encarar indiretamente Medusa, sem ser petrificado pelo seu olhar monstruoso, podemos compreender a função criadora e fecunda que a imagem pode repercutir nos seres humanos. Em solo fértil, cada um pode ser a semente heroica que germinará a boa colheita.

6.4 KUJÁ: A ALEGRIA DE COMPARTILHAR A JORNADA COM OUTROS

Figura 15 – Modelagem em argila criada pelo estudante Kujá



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

As contradições fazem parte do que se pode imaginar como o percurso universitário. A narrativa do participante Kujá (nome fictício, inspirado no termo usado pelos indígenas Kaingang para identificar os sábios da medicina tradicional), com 61 anos na época da pesquisa, dá a pensar que, enquanto, para alguns, a universidade pode ser imaginada como lugar de sofrimento e adoecimento, para outros, pode ser lugar também de cura e da alegria em compartilhar os tesouros da sua jornada. Na argilapalavra do discente Kujá, emerge uma imagem simbólica de conexão com a vida e com as pessoas:

É uma casa. São a minha esposa e meus dois filhos que estão aí. E tem uma mesa também. Então, a mesa...o que é que isso para mim? É a união. Um filho de cada lado, a minha esposa e a mesa. A gente tem um hábito de,

sempre que possível, fazer as refeições juntos. Tem um filho meu que mora no litoral, mas a gente tem que contato todos os dias. O outro filho mora aqui, então, no mínimo uma vez por semana a gente procura fazer umas das refeições juntos. Sempre. Há muitos anos eu já faço isso. E para mim, a família, a esposa e os filhos, são a minha base de tudo. Eu tive dificuldades na minha área da saúde, bastante sérias. E ali (a família) foi o meu alicerce, até para vir para o campus, com as medicações muito fortes que eu tinha que tomar. Eu fazia quimio e eles tinham que trazer e me levar (trecho de narrativa do estudante Kujá).

A família, que geralmente é a primeira comunidade de convivência de uma pessoa, reverbera os lugares do afeto e suporte na jornada de Kujá, principalmente no momento em que enfrentou grandes desafios. A mesa, onde busca se reunir com sua família, pode ser lugar de colaboração e, também, de diferenciação, pois é onde cada um pode expressar suas opiniões, sua diversidade. Mais do que o lugar da refeição, é também onde são acolhidas as alegrias e sofrimentos, é lugar de intimidade, proximidade, relacionamento, afeto, onde se pode ficar frente a frente e olhar nos olhos.

A mesa pode repercutir diferentes sentidos e assumir simbolismos variados para diferentes pessoas e grupos — pode ser altar, liturgia, associação ou aliança, comunhão, provisão divina, transcendência, sistema de regras (como puro/impuro), ou salvação, só para citar a variedade simbólica presente, por exemplo, em religiões cristãs (Teixeira; Silva, 2013). Conforme Souza (2020), a mesa, do latim *mensa*, dá origem ao termo comensalidade, um sistema simbólico complexo e característica significativa da sociabilidade humana, envolvendo elementos sociais, políticos, culturais e morais, bem como compartilhamento de experiências e sentidos a partir do conviver à mesa (que também pode ser um tapete, uma roda ou outro, conforme a cultura) e partilhar alimentos.

Foi na (com)vivência que o colaborador de pesquisa Kujá buscou o apoio necessário para enfrentar sua jornada de cura:

Eu fiquei sabendo no final da pandemia. Tive que fazer uns exames, normais, porque eu sempre fazia. Daí, tinha um problema de próstata, tratei próstata. Daí foi para o rim, do rim, foi para o estômago, hoje está no pulmão. Mas o campus, para mim, é o que eu tiro de letra para a saúde. Aqui, para mim, é uma maravilha. Eu vinha fazendo o Enem desde 2014. E, em 2018, pensei: agora vou fazer alguma coisa. Meus filhos ficavam dizendo: Ó pai, o que você vai fazer no meio da gurizada, lá? E eles me perguntam até hoje, ainda. Olha, não tem coisa melhor do que estar no meio da gurizada! Serve como uma terapia para mim. Então a prioridade minha aqui é tratar, é cuidar. Não porque eu vá depender depois de formado, mas eu pretendo me manter ativo sempre (trecho de narrativa do estudante Kujá).

As pessoas com quem convive no campus universitário ganharam uma importância que Kujá compara à da sua família. A imagem do acolhimento brota no narrado em sua dimensão (trans)formadora, ao possibilitar que o acadêmico consiga superar as dificuldades que encontrou quando ingressou na graduação:

Então, aqui dentro, a minha família, tem muito a ver com o campus. Eu não sou de faltar aula, não sou de chegar atrasado. E as provas, nem sempre vou bem. Quando eu cheguei no campus, eu estava há 31 anos sem entrar numa escola. [...] Estudar era uma coisa que eu sempre quis fazer. E deu certo. O campus trouxe à minha vida muitas coisas boas. O pessoal todo que eu convivo aqui dentro, sabe? Eu não tenho restrição com ninguém. E se vier a ter alguma coisa, eu não quero saber de complicação com ninguém, não é isso aí. É amizade, a coisa que fortalece a gente são as amizades, são as companhias, e a família. Todos esses aspectos eu valorizo muito (trecho da narrativa do estudante Kujá).

As relações afetivas que são nutridas no espaço-tempo acadêmico podem ser sentipensadas em termos de algo que (trans)forma e aprofunda. Como seres sociais, languageiros e culturalmente mediados, fazemos e somos feitos nas interações que se dão ao longo da vida. A diversidade de (com)vivências no espaço universitário, que vão das culturais, de gênero, até as geracionais, por exemplo, podem ser desafiadoras. As diferenças, entretanto, não impedem que relações afetuosas frutifiquem no conviver — podem, inclusive, ser fator enriquecedor da experiência acadêmica.

Nas rodas de conversas com os graduandos, foi bastante presente a importância dos laços que são constituídos na convivência para que se sintam acolhidos e como fatores, também, para a integração em atividades que alargam a vivência universitária. Com maior sentido de pertencimento, muitos discentes passam a se engajar mais na sala de aula, em projetos, colegiados, comissões, coletivos, práticas solidárias, campanhas e em iniciativas de ensino, pesquisa, inovação e extensão universitária.

Para Kujá, apesar do apoio que afirma receber de diferentes pessoas, a consciência do querer estudar, como uma vontade acalentada há muito tempo, também é fator que o motiva ao percurso universitário e que funcionou como um chamado para iniciar essa jornada. No mito do herói, o chamado da aventura significa um sentir-se convocado a sair da situação em que se encontra para desbravar o desconhecido (Campbell, 2007). Entretanto, esse chamamento, algumas vezes, é recusado, por diferentes motivos — no caso de Kujá, voltar a estudar era algo que ele

disse sempre querer fazer, mas acabou se concretizando vários anos depois de sua experiência escolar anterior.

No início da graduação, o manejo das ferramentas da computação foi um dos desafios que, simbolicamente, tiveram caráter iniciático para Kujá, que contou com a ajuda de colegas nessa iniciação tecnológica: *“eu tenho grande dificuldade, porque eu não fui criado com um tablet, um computador, [...] para mim era um bicho. Hoje, eu faço com a ajuda do pessoal”* (trecho de narrativa de Kujá). Por outro lado, a partir de sua experiência de vida, ele sente-se em condições de também dar sua colaboração ao coletivo, pois, como foi ajudado, faz questão de dar sua contribuição:

Tem algumas pessoas, às vezes, que pensam em desistir do curso. Com quem eu tenho uma certa proximidade, eu convido para tomar um cafezinho, no barzinho. E três pessoas, pelo menos, não desistiram depois disso. E consegui trazer algumas pessoas também, que não pretendiam estudar mais, ou jovens (trecho da narrativa do estudante Kujá).

Um encontro entre a narrativa de Kujá e o mito do herói dá a pensar, em consonância com Pearson (2023b, p. 30), que “os heróis não são apenas pessoas que crescem e mudam e trilham suas jornadas; são também agentes de mudança”. Há uma dimensão coletiva na jornada do herói, pois é na comunidade que ele poderá realizar a sua função transformadora, ou, como diria Campbell (2007), o herói é o patrono não daquelas coisas que se tornaram, mas daquelas que estão em processo de tornar-se. Essa postura integrada no mundo emerge como uma etapa de renascimento ou retorno, uma subida, que só se torna possível porque há uma descida.

Conforme Boechat (2014, p. 57), o motivo da descida é comum aos rituais de iniciação presentes em sociedades tradicionais, onde “o herói deve descer ao mundo dos mortos para ser renovado, vencer a morte e só depois retornar ao mundo dos vivos, já transformado”. Após esse caminho para baixo, que pode ser concebido com um aprofundamento da alma, o herói ressurgue com uma nova vitalidade, “ele percebe o milagre e o presente da vida em todo o seu paradoxo e beleza, e começa a celebrá-la com amor” (Müller, 2017, p. 118). Conforme Campbell (2007, p. 195), o círculo do herói se completa, requerendo que ele inicie agora o trabalho de trazer os símbolos da sabedoria, “[...] de volta ao reino humano, onde a benção alcançada pode servir à renovação da comunidade, da nação, do planeta, ou dos dez mil mundos”.

Reverberando da imagem da descida como um aprofundamento, recordo uma das leituras que fiz, “Eu sou macuxi e outras histórias”, livro em que a escritora indígena do povo Macuxi, Julie (Truduá) Dorrico (2019), narra, entre outros, um dos contos de sua avó, recolhido da sua infância: um homem da terra, atraído por uma mulher, filha das águas, filha de Makunaíma, mergulha nas profundezas de um rio. Lá, aprendeu sobre tudo que era cuidado pelos seres “encantados” (espirituais) das águas, tornando-se um membro importante daquela comunidade. Já idoso e sem ter esquecido sua família, entretanto, o ancião um dia retorna ao povo da terra, “e é por isso que hoje sabemos cultivar, sabemos como são as estações para o plantio, celebrar os rituais da menina-moça, os tempos de pescar, caçar e coletar” (Dorrico, 2019). Para colaborar com sua comunidade com esses conhecimentos, ele teve que deixar-se descer ao profundo, entender, para poder subir mais consciente de si.

A partir da subida, o “homem da terra” do conto da avó de Dorrico (2019) pode compreender-se em consonância com a dinâmica da vida e com a sua própria jornada, dando vazão à totalidade em sua existência humana. A realização do Si-mesmo, entretanto, não tem um final, nunca somos coisa pronta e acabada, “[...] não é nenhum estado monótono e monocromático”, podendo ser imaginado como “[...] um jogo alternado, cintilante e dinâmico das mais diversas facetas do ser, através das quais a luz da vida se revela em nós” (Müller, 2017, p. 137).

É fundamental reconhecer que essa jornada não segue uma ordem única. As etapas presentes no mito do herói, conforme observadas por Campbell (2007), não podem ser pensadas como uma estrutura rígida ou linear, pois ciclos podem se repetir, mesclar, sobrepor-se, serem eliminados, interconectados, transformados, criados, refletindo a circularidade do processo de individuação e a complexidade e riqueza das narrativas humanas, que não podem ser confinadas em uma estrutura fixa. Ainda, cada história é trançada com outras histórias de vida que se entrelaçam na teia do (com)viver, trazendo novos desafios e aprendizagens, pois individuar-se é um processo contínuo de autoconhecimento e transformação, que se dá em uma dimensão individual, mas, também, coletiva das vivências.

Em seu modo de imaginar essa aventura que é a vida, apesar das dificuldades que, por vezes, o desafiam, Kujá mantém a resiliência e convida a pensar a universidade como lugar de cura:

No final do semestre passado eu tive uma agravação bastante séria na parte da saúde, bem na época das provas. Daí, meu filho disse: agora você vai parar, fique em casa. Eu disse assim: não, filho, conversei com os professores. Daí eu pude fazer as provas, algumas provas em casa, algumas no hospital... Consegui fazer. Tudo isso é um conjunto, desde os colegas, o pessoal que é de outras turmas, quem a gente não conhece, os professores, tudo faz um conjunto, e se vê aquela coisa sadia que tem na universidade. Então, para mim, tem essa parte muito sadia da minha vida aqui dentro (trecho de narrativa do Kujá).

A jornada transforma quem a vivencia, e o tesouro que se acessa tem a vida como centro, já que “a recompensa heroica é um sentimento de comunhão: com eles mesmos, com outras pessoas e com a Terra” (Pearson, 2023b, p. 27-28). Ser é ser com os outros, com o mundo, em relação de reciprocidade e em favor da vida, o que remete ao cuidar como essência do humano e sua relação com curar, que também emergem na narrativa do educando Kujá.

Uma das possibilidades da origem latina da palavra cuidado, conforme analisado por Boff (2014), é *coera* (cura, que expressava atitude de cuidado), sendo que outra vertente a deriva de *cogitare/cogitatus* e outras variantes. Tanto curar como cogitar, no entanto, compartilhariam o mesmo sentido, de colocar a atenção, pensar em, zelar por, preocupar-se com, dar importância. Cuidar, assim, não é uma atitude egóica ou egoísta, já que, para importar-se com alguém ou algo, é preciso descentrar-se, mudar o foco de si para outro ponto. Quando nos dispomos a isso, nos damos a participar da vida de um outro, seja nos responsabilizando, nos envolvendo ou nos preocupando com ele.

O Mito do Cuidado, conforme traduzido por Boff (2014), a partir da versão latina da fábula de Higino⁹, provoca uma compreensão do cuidar como essência do ser humano. No mito, Cuidado é quem dá forma humana ao barro, possibilitando que essa criatura recebesse espírito, corpo e nome. Cuidado pediu a Júpiter, a dimensão celeste, que soprasse espírito em sua obra, o que assim o fez, exigindo que, à criação, fosse dado seu nome. Surge, então, Terra, que também reivindica dar nome à criatura, já que ela fora feita de barro, mesmo material do corpo terrestre. Em comum acordo, pediram à Saturno, dimensão da história e da utopia, que decidisse a questão, o que o fez, definindo que, à Júpiter, por ter dado espírito àquele ser, receberia de volta esse mesmo espírito, quando da morte da criatura. O corpo, na ocasião da morte, retornaria

⁹ Conforme Boff (2014), a versão latina da Fábula-mito de Higino foi por ele livremente traduzida do texto encontrado no volume I da obra “Ser e Tempo”, de Martin Heidegger.

à Terra. Como Cuidado havia sido quem, primeiro, moldou aquela criatura, ela ficaria sob sua responsabilidade, enquanto vivesse. Em relação ao nome, decidiu que se chamaria homem, ou seja, feito de húmus, terra fértil.

O cuidado personifica, assim, um modo de ser, ou seja, de interrelacionar-se no e com o mundo, com os demais e com a vida, configurando a realização de um modo de existir e de coexistir. Assim, a natureza do cuidado é ontológica, pois não temos, mas **somos** cuidado (Boff, 2014). Em sua essência, assim, é cura: reanimar, ou seja, devolver alma, recuperar o sentido fértil, feminino e bendito da vida. É *corazonar*. É uma atitude que se expressa pelo amor, compreendendo o afetual como a base do cuidado.

A partir do sentimento é que nos ligamos e cuidamos uns aos outros e nos sentimos parte da vida (e não seus donos). Casamos, criamos filhos, atuamos profissionalmente, educamos, respeitamos a natureza ou nos tornamos pertencentes a comunidades a partir dos nós afetivos, que são geradores do cuidado. Nos relacionamos com — e no mundo — a partir do sensível, que evoca as afeições (e desafeições), que nos realizam como seres humanos.

Sentipensar a universidade como lugar de cuidado também germina como um convite a reforçar seu caráter biocêntrico, afirmando a vida como centro do seu mandala. No acolhimento das diferenças e como terreno de tensão entre seus próprios paradoxos, a academia pode ser imaginada como tempo-espço de realização da essência humana do cuidado.

6.5 SIRENA: SAIR DO NINHO, BUSCAR ABRIGO

Figura 16 – Modelagem em argila criada pela estudante Sirena



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

Apresento a argilapalavra da estudante que recebe o codinome de Sirena, inspirado pelos seres dos mitos que eram metade mulher e metade pássaro (que seriam a origem mitológica das sereias). Ela tinha 20 anos quando participou de uma das rodas de conversa da presente pesquisa. Após a atividade de modelagem em argila, a colaboradora engravidou sentidos que brotaram naquele momento, buscando também relacionar-se com aquilo que o próprio barro pareceu ir sugerindo ao longo da vivência.

Inicialmente, eu tinha pensado em representar a faculdade como um potinho, porque eu vejo muito a UFSM como um lugar de troca de ideias, sabe? Você está no seu mundinho, na sua bolha, e você vê uma pessoa que tem uma vida que é totalmente diferente [...] (O pote como) o guardar coisas. você está naquela fase de preparar. Quando você está cozinhando, por exemplo, você vai usar um pote para poder misturar e aquilo vai se transformar em algo maior. Então, tem a ver com a faculdade também. Então, você está aqui, você mistura todo mundo e daí fica naquela incerteza do que vai sair, de como vai ser depois que eu me formar, e depois. Não sabemos (trecho de narrativa da estudante Sirena).

A ideia inicial de Sirena, de modelar um pote, entretanto, foi se transformando no contato das mãos com a argila. A plasticidade do barro permite o fazer e o desfazer, amassar, moldar e transformar. A sensibilidade também é estimulada pelo cheiro, textura e temperatura do material, em uma relação que ganha intimidade entre quem cria e o que é criado. A argila, inicialmente massa fria e sem forma, vai assumindo o calor das mãos, ajudando a definir sua forma, que vai mostrando-se na interação. Modelar a argila parece ter a capacidade amplificar sentidos e acionar o campo das emoções, já que “muitas vezes, as mãos sabem resolver enigmas que o intelecto em vão lutou por compreender” (Jung, 2000a, § 180). Aos poucos, vai brotando em sua narrativa uma relação simbólica com um ninho, como um modo de imaginar relacionado a um momento em que a jovem parece estar equilibrando sua busca por independência com a necessidade de segurança e pertencimento:

Eu, lá em São Paulo, trabalhava e achava que, com 20 anos de idade, eu já não iria estar dependendo dos meus pais, eu já iria estar morando sozinha. Aí eu vim para cá, e aconteceu totalmente o oposto. Tenho 20 anos e ainda estou morando com eles, dependo bastante deles e sou muito ligada com a família. Mas essa questão de vir aqui, ver outras realidades, foi muito importante para mim. Fazer amizades novas também, principalmente numa cidade onde eu não conhecia ninguém (trecho de narrativa da estudante Sirena).

Me pus a imaginar a tarefa dos pássaros a construírem um ninho: tudo começa por encontrar um lugar onde será possível fazer isso, um local onde todos se sintam seguros e protegidos das principais ameaças. Depois, os pássaros voam em busca dos materiais que darão suporte a essa construção, que podem ser gravetos, ramos secos ou o barro, por exemplo. Pronta a moradia, será o lugar de colocar e chocar os ovos, dos quais, em breve, eclodirão novas vidas. Mais adiante, esses pequenos pássaros começarão a treinar seus próprios voos, até que, um dia, sairão em revoada, em busca, quem sabe, de fazer os seus próprios ninhos, reinaugurando o ciclo.

Os ninhos, que são produzidos por diferentes espécies de animais, têm sido, desde os tempos mais antigos, em diferentes culturas, relacionados com valores de proteção, repouso e maternidade, simbolismo do qual o ovo é também participante. No ninho, é vivida a contradição entre sair e deixar-se ficar, pois, para voar livremente, será necessário deixar aquilo que reconhece como mundo, a segurança que acalenta, mas que, também, pode ser enclausurante (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

O ninho não é um lugar literal, necessariamente, podendo ser personificado, por exemplo, pela mãe, como podemos observar na narrativa indígena do surgimento do primeiro pajé (Kaingáng, 2016). A progenitora dele o protege, ainda em seu ventre, das investidas dos espíritos maus. Para além de ser ninho uterino, quando o menino nasce, ela busca abrigo e acolhimento na aldeia, que também assume esse valor simbólico. Da mesma forma, ocorre com a ancestralidade, personificada pela avó Lua, que se transformou em anciã para garantir o apoio necessário e a preparação para que o jovem pudesse assumir o seu destino, bem como, com o pai Estrela, que lutou para defendê-lo.

O momento de chegada à universidade, principalmente para os mais jovens, muitas vezes, pode ser imaginado como uma saída do ninho ou, ainda, da casca de um ovo — mesmo que, efetivamente, isso não signifique uma saída da casa da família, como foi o caso de Sirena, cujos pais transferiram a cidade de moradia para acompanhá-la, quando ela ingressou no ensino superior:

Quando a gente veio pra cá, foi uma hora em que estava muito confuso. Meu pai estava com a mãe dele no hospital. Eu passei, mas estava achando que ia vir só no próximo semestre. Na verdade, a gente teve um mês para mudar e aí, nesse um mês em que a gente estava organizando a mudança, a mãe do meu pai faleceu. Então, foi até bom que ele veio para cá junto, para não ficar pensando só naquilo. E a minha irmã não conseguiu. O marido dela não está. Ela está totalmente sozinha. Agora vamos ver se ela consegue vir também (trecho de narrativa da estudante Sirena).

Ao ingressar na graduação, Sirena esperava morar sozinha, simbolizando sua busca pela independência e autonomia. No entanto, o fato de ela continuar morando com os pais sugere uma necessidade de segurança e apoio emocional, que se mostram essenciais nesse processo. Morar com os pais, durante esse período, pode ser pensado como uma etapa em que ela, como um pássaro, vai consolidando suas forças internas, ao mesmo tempo em que já vivencia seus primeiros voos no percurso universitário. Jung (2016) descreve símbolos como expressões arquetípicas do

inconsciente coletivo que se manifestam na vida cotidiana. O ninho, nesse contexto, pode se apresentar como um espaço de proteção, onde a base emocional da jovem está fortemente enraizada.

No dia a dia da (com)vivência universitária, muitos estudantes vivem a tensão entre a conquista de uma maior liberdade e o distanciamento daquilo que, afetivamente, tem sentido de ninho. Embora a contemporaneidade destaque o caráter fluido, menos duradouro e superficial dos relacionamentos, estar longe das pessoas com as quais se mantém os laços afetivos mais próximos pode ser impactante na (com)vivência no ensino superior. A respeito desse impacto, Teixeira *et al.* (2008) afirmam que a perda do contato cotidiano com as figuras parentais traz a exigência de desenvolverem um senso de maior responsabilidade por si mesmos e, ao mesmo tempo, reconfiguram laços familiares. Nesse sentido, noto que muitos acadêmicos do Campus da UFSM em Cachoeira do Sul vêm de outros estados ou cidades e que, a cada feriado, férias ou folga letiva mais prolongada, o que muitos pretendem (ou gostariam) é voltar para a casa da família por alguns dias, para recarregarem-se afetivamente no ninho familiar.

Afeto e proteção também têm lugar na narrativa de vida de Sirena, quando afirma:

Por mais que eu queria ser independente, morar sozinha, eu gosto muito. Eles estão aqui comigo porque eu preciso deles e eu não gosto de ficar sozinha. Então, em tudo que eu quiser fazer, eu sinto que eles estão aqui, para qualquer coisa. E é o que acontece às vezes... Eu estou fazendo algo, estou atrasada no trabalho, não tenho nem tempo de comer, daí chega meu pai lá com um pratinho e um copo de suco. Eu acho isso muito fofo (trecho de narrativa da estudante Sirena).

Para Bachelard (1978), cada espaço íntimo possui uma poética própria, ressoando diferentes imagens. O ninho, especificamente, pode ser imaginado como um espaço intimista e privado, de refúgio da interioridade. Um outro aprofundamento que ele traz é que ele suscita um paradoxo de sensibilidade: “o ninho — nós o compreenderemos imediatamente — é precário e, entretanto, desencadeia em nós o devaneio da segurança” (Bachelard, 1978, p. 264). Mesmo sendo uma construção frágil, o ninho evoca sentimentos profundos de proteção e aconchego, mostrando como a imaginação humana transcende o material e como a natureza pode oferecer metáforas poderosas para a vida.

Assim, ao contemplarmos o ninho, estamos na origem de uma confiança no mundo, recebemos um mínimo de confiança, um apelo à confiança cósmica. O pássaro construiria seu ninho se não possuísse seu instinto de confiança no mundo? (Bachelard, 1978, p. 264).

O ninho, pela imaginação, extrapola os limites de sua fragilidade física para se tornar um poderoso símbolo de intimidade e segurança psíquica. Na narrativa da colaboradora Sirena, pode ser imaginado como um elemento de integração simbólica de sua jornada de individuação, apresentando profundidades do inconsciente que ilustram uma complexa dança entre autonomia e dependência, crucial no processo de tornar-se um ser completo e integrado.

A academia, onde novas relações afetivas vão se configurando no (com)viver, também pode alcançar uma qualidade de ninho para os educandos, ao menos provisoriamente — já que, em algum momento, precisarão deixar o espaço-tempo universitário. Assim como o novo ser que eclode de um ovo ou o pássaro que anseia pelo primeiro voo, “o estudante sente-se fechado no seu universo (universidade), aspira a sair dele, quebrando sua casca. Aceita o desafio para viver” (Chevalier; Gheerbrant, 2023, p. 750). Como é possível depreender, a partir de Bachelard (1978), o mundo é o seu ninho, assim como ele é o ninho do mundo.

6.6 SELKIE: ENCONTRAR A PELE DA ALMA

Figura 17 – Modelagem em argila criada pela estudante Selkie



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

Trago a argilapalavra de mais uma estudante da UFSM-CS, que recebe o nome fictício de Selkie, nome dado pelos povos celtas aos seres mitológicos que viveriam no mar, como focas, mas mudam a pele para se tornar mulheres, na areia. Na época em que participou de uma das rodas conversa, ela tinha 18 anos. A narrativa da colaboradora de pesquisa, em uma sociedade pensada pelo masculino e para o masculino, dá a pensar como os percursos femininos de (trans)formação envolvem movimentos cíclicos de separação e reencontro com sua própria natureza. Foi bastante impactante escutar, de Selkie, que ela já havia sentido como se estivesse morta ou enraizada:

Uma boa parte da minha vida eu estive assim. Não exatamente morta, mas enraizada num lugar... Um dia eu acordei e eu tive que ter 18 anos. E eu tinha coisas para fazer. E eu só sabia que tinha que fazer aquilo. Eu não me sentia mais viva. Eu sentia que cada vez que eu voltava para casa sozinha, e eu me deitava, eu me enraizava um pouco naquela cama. E a faculdade, por mais que eu esteja aqui há menos de um ano, sinto que me salvou. Desde antes de eu entrar aqui, foi alguma coisa que surgiu como algo que me deu uma vontade de soltar essas raízes, de levantar da cama, e de voltar para casa (trecho de narrativa da estudante Selkie).

A vontade de desprender-se de algo, como raízes que podem, em um aspecto, ser aprisionadoras, que era sentida por Selkie, emerge como aquilo que, consoante Estés (2018), pode ser um impulso feminino à sua força interior, mais autêntica e intuitiva. Explorando diferentes mitos e contos populares que exemplificam a perda/roubo e o encontro dessa energia psíquica instintiva feminina, Estés (2018) percebe ressoar o arquétipo da mulher selvagem como força geradora de sentidos para a individuação. Embora ela dirija-se muito às mulheres em sua análise — o que pode ser discutido neste momento em que vivemos, de uma maior fluidez das identificações de gênero —, considero que suas colaborações podem ser tomadas de uma forma mais ampliada, independente dessas questões, como nuances do feminino presentes na jornada de um ser humano.

Uma das histórias narradas por Estés (2018) colabora para amplificar simbolicamente a narrativa de Selkie, como uma jornada de reencontro com a sua autenticidade e os seus ciclos. “Pele de foca, pele de alma”, segundo ela, “nos fala de onde viemos, do que somos feitas e de como todas nós precisamos, com regularidade, usar nossos instintos e descobrir o caminho de volta ao lar” (Estés, 2018, p. 294).

A foca é um dos símbolos do inconsciente. Em lendas gregas, as ninfas perseguidas pelos deuses se transformavam em focas. Poseidon, deus dos mares, possuía um bando de focas, cuja guarda era confiada a Proteu, deus das metamorfoses. Assim como o seu senhor, portanto, as focas também tinham essa capacidade de transformação — da mesma forma que o inconsciente. Conta-se de focas fêmeas que, desprendidas de suas peles à beira-mar, passeiam pelas praias como belas mulheres (Chevalier; Gheerbrant, 2023).

Resumidamente, na versão de Estés (2018) para o tema, uma mulher-foca, enquanto dançava em sua forma mulher, junto com outras, em uma rocha próxima ao mar, teve sua pele de foca, que havia sido despida e depositada na rocha, roubada por um caçador solitário, que por ela se apaixonara. Tendo ela, inicialmente, recusado casar-se com ele, pois era de outra natureza, ele prometeu que devolveria sua pele em sete verões, caso ela se casasse com ele, o que ela, relutante, aceitou. Eles tiveram um filho, Ooruk.

À medida em que o tempo foi passando, a sua pele de mulher foi ressecando, escamando e, por fim, rachando. Como já havia decorrido o sétimo verão, ela cobrou do esposo a devolução da sua pele de foca, com o que o marido não concordou, pois perderia a esposa e, Ooruk, a mãe. Considerando a mulher má, ele se afastou,

violentamente. O filho chorou até dormir, quando foi chamado pelo nome por um estranho vento, o que o guiou a correr até um penhasco, de onde se via o mar e, na água, uma foca prateada.

Descendo o penhasco, o menino encontrou a pele de foca roubada e a levou para casa, entregando à sua mãe. A mulher, mesmo amando muito o seu filho, sentia que algo a chamava. Ela vestiu sua pele de foca, soprou alento dentro dos pulmões do filho, e mergulhou no mar profundo, com ele. No fundo do mar, encontraram a foca prateada, que era a mãe da mulher. O menino, entretanto, precisava voltar à terra, pois ainda não era o seu tempo de permanecer nas profundezas. A mãe-foca, ao se despedir, garantiu que estaria sempre com ele, bastando que ele tocasse algum objeto que fora tocado por ela, para que ela soprasse, em seus pulmões, um fôlego especial, para que ele cantasse suas canções.

O menino cresceu, tornando-se um famoso tocador de tambor, cantor e criador de histórias, o que, conforme diziam, decorria dele ter sobrevivido, quando foi carregado para o mar, pelos espíritos das focas. Ooruk podia ser visto, em dias nebulosos, sentado no penhasco, parecendo conversar com uma foca. A mulher, na forma de sua alma instintiva, era conhecida como a foca brilhante e sagrada, cujos olhos retratavam expressões, “aquelas expressões sábias, selvagens e amorosas” (Estés, 2018, p. 299).

De acordo com Estés (2018), as imagens simbólicas de cativo ou roubo de algo significativo são comuns em processos de individuação de grande parte das pessoas (independente de gênero), apresentando-se em momentos de rupturas, enfraquecimento do sentido de identidade, interferência ou interrupção de algo de valor vital, por exemplo. Ela analisa, a partir dessas situações, que “[...] o fato de ser roubado evolui definitivamente para uma misteriosa oportunidade de iniciação arquetípica para aqueles enveredados na situação... o que se aplica a quase todo mundo” (Estés, 2018, p. 301).

Nesse processo de iniciação, a mulher selvagem, quando não se encontra em consonância com seu interior profundo, pode sentir, tal qual a mulher-foca, como se tivesse tido sua pele roubada.

Muitas vezes, no começo, no primeiro semestre, foi horrível. Eu tinha muito medo de ficar sozinha de novo, porque eu sempre estive sozinha. Tanto que, no primeiro semestre, eu praticamente nem comia, porque eu tinha medo de ir almoçar sozinha. Então, na maioria dos almoços, eu ficava no banheiro,

chorando. Pelo menos metade do primeiro semestre passei assim (narrativa da estudante Selkie).

Estar longe da sua própria natureza faz esvair a potência de vida, desvitaliza, já que “toda mulher afastada do lar da sua alma acaba se cansando” (Estés, 2018, p. 303). Volta a reverberar para mim, na argilapalavra de Selkie, uma imagem do desanimar que se repetiu em outras narrativas no dia a dia acadêmico, com sentido de um esvaziamento de quem se é, a perda de sentido. “Quando somos jovens e a vida da nossa alma entra em colisão com os desejos e as exigências da cultura e do mundo, nós realmente nos sentimos perdidas, longe de casa” (Estés, 2018, p. 308). Como, no entanto, todos vivemos processos psíquicos de vida, morte e renascimento incessantemente, parece inevitável que haverá momentos em que estaremos mais perto e, em outros, mais distantes da mulher selvagem.

É possível, contudo, tomar consciência do caráter iniciático desses instantes de distanciamento que, em sua positividade, podem nos convidar a uma observação mais atenta aos ciclos que cada um percorre em torno de um senso de completude interior, como Selkie dá a imaginar:

E aí, eu tive que ter uma consciência por mim, de ter que fazer isso por mim, acordar todos os dias, levantar. E colocar na minha cabeça: hoje eu vou comer sozinha porque eu preciso comer, porque eu preciso fazer isso, sozinha. E eu comecei a fazer isso e parece que isso abriu muita coisa (narrativa da estudante Selkie).

Constela-se para mim, na argilapalavra de Selkie, o senso de necessidade de encontrar a mulher selvagem em si, de precisar fazer isso, sozinha, pois se intui que será preciso desprender-se de qualquer opressão para poder sentir a energia criadora da mulher-foca. Muitas vezes, aqueles papéis que a sociedade, enquanto expressão de uma cultura (alimentada não somente por homens), atribui às mulheres (e não só a elas), parecem tornar necessário que elas se revistam de uma espécie de casca para conseguir se proteger ou se acomodar a determinados comportamentos esperados, como Selkie relata em sua narrativa:

Quando ela (o que foi modelado em argila) começou a rachar, eu quis deixar ela rachada, porque, para mim, quando eu olho para aquilo ali, eu vejo uma casca. Eu vejo a casca de um eu. Eu consigo me imaginar, ver a minha imagem ali, e eu consigo ver essa casca quebrando e alguma coisa saindo depois disso, que é o que a faculdade me trouxe, de certa forma (narrativa da estudante Selkie).

Assim como a mulher-foca, Selkie parece compreender que a casca não corresponde à sua pele da alma. A casca é uma camada que pode envolver diferentes partes de vegetais, como caule, fruto e semente, assim como a pele também recobre o corpo de diferentes animais (entre eles, os humanos). Ambas têm um sentido de proteção. A casca pode ser associada, também, como um símbolo da persona, que, na abordagem junguiana, corresponde a uma espécie de máscara utilizada pela pessoa para ajustar-se às circunstâncias e expectativas em geral: “esta máscara, ou seja, a atitude assumida *ad hoc* (por agora), eu a denomino persona” (Jung, 2015, § 754). Enquanto uma casca social, a persona revela mas também oculta, porquanto o seu oposto é a sombra, o lado obscurecido da personalidade de cada um.

A persona é como se fosse a casca de um eu que, de certa forma, também protege:

Tem a entrada no aquário (sala de convivência), tu és um pedaço de carne desfilando pelo campus. Isso foi uma situação totalmente desagradável, por muito tempo. E aí, o que aconteceu para mim? Eu não ando sorrindo, nunca andei, nunca gostei de andar, mas aqui, eu vi mais ainda uma necessidade de ter que ter uma cara feia, de não ser aberta. Tanto que as pessoas com quem eu comecei a conviver, começam a conversar comigo e todos falavam: eu tinha medo da tua cara, porque tu estás sempre com a cara fechada. Mas essa foi a forma que eu dei para conseguir caminhar por aqui, para conseguir estar nos lugares ou, por exemplo, entrar no aquário sozinha e sentar. É o único jeito de você ficar bem, é ter uma casca. Porque sem isso eu me sinto totalmente inferiorizada (trecho da narrativa de Selkie).

A máscara pode ser imaginada como uma espécie de disfarce, que possibilita circular mais facilmente em uma cultura que tem o masculino como ponto de vista e que, às vezes, parece hostil à presença das mulheres e da dimensão feminina, como dá a refletir Selkie:

Há aulas em que, às vezes, eu sou a única guria entre os 30. Aí chega a hora de perguntar alguma coisa, todo mundo se sente sem voz ali no meio. Eu sento na frente. Eu tento ignorar todo o resto que está atrás de mim, mas, mesmo assim, eu sinto aquela coisa, como se muita gente me olhasse, pensando: “esse não é o teu lugar. Esse não é o lugar de uma mulher”. Não que alguém vá falar isso, mas é um sentimento. [...] E se um menino vai mal na prova, é porque a prova é difícil, se é mulher, é porque é burra... [...] eu acordo todos os dias sabendo que eu vou ter que fazer o dobro, porque sou mulher. (trecho da narrativa de Selkie).

Quantas vezes nos sentimos mulheres ou pessoas reprimidas, depreciadas e insuficientes? E quantas vezes até negamos a dimensão feminina em nós, por conta disso? Quantos desafios enfrentamos em nossas escolhas pela jornada? E como

perde toda uma humanidade quando não podemos ser quem somos, em todo potencial de nossa existência?

A partir da interconexão entre a narrativa trazida por Estés (2018) e a da estudante, elaboro que o processo de encontro com a própria autenticidade parece exigir que reconheçamos tanto as cascas que vestimos para estar em conformidade com a sociedade quanto aquilo que faz parte de nossa autêntica pele, mas que mantemos como sombras na profundidade do inconsciente, para poder integrá-los como um **sentir-se na sua própria pele**, retornar ao seu próprio lar:

O meu lugar sou eu, hoje. Há muito tempo, eu sinto que eu não tenho um lar, mas eu aprendi a resignificar isso em mim. Eu sou meu lar, não importa se estou aqui ou vou para outro lugar, eu vou para um lugar em que me sinta melhor, porque eu sou meu lar, e eu vou me sentir em casa quando eu me sentir bem (trecho de narrativa da estudante Selkie).

O encontro simbólico de Selkie com sua potência pode ser imaginada em paralelo com o encontro da mulher com sua pele de foca, que a convida a se aproximar de sua porção intuitiva e mais livre das opressões. A pele, que arrepia quando sentimos frio e, também, o medo, relembra da parte instintiva em todos nós. Consoante com Estés (2018, p. 305), ninguém consegue permanecer somente na sua pele selvagem o tempo todo, pois vivemos em sociedade, mas se poderia restringir os roubos/perdas dela ao dar “[...] ouvidos à voz que chama de casa e voltar ao âmago do self onde o conhecimento imediato é pleno e acessível”, ou seja, mantendo-se o mais próximo possível da pele da alma.

6.7 CORA: DESCIDA DA DEUSA

Figura 18 – Modelagem em argila criada pela estudante Cora



Fonte: Arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

Apresento a argilapalavra de mais uma colaboradora da pesquisa, a quem dou o nome fictício de Cora, inspirada em uma variação de Koré, o outro nome da mitológica deusa grega, Perséfone. Ela estava com 36 anos à época da participação nesse estudo. A partir do processo de modelar a argila com suas mãos e se expressar pela oralidade, na roda de conversa, ela vai deixando vir à tona, aos poucos, algumas nuances da sua jornada de (com)vivências e (trans)formação na graduação.

Um lago: independente que seja a vida acadêmica ou a nossa vida, está tudo ali, parquinho. Tem a vida, tem tudo ali dentro... E, do nada, algo que acontece parece que põe o dedinho ali, e sacode tudo, embaralha tudo. É assim que, às vezes, a gente vive aqui na universidade. A questão de estar tudo muito bem e, chegando no final do semestre, movimenta-se toda a água da tua vida, seja uma prova, seja uma reprovação inesperada (trecho de narrativa da estudante Cora).

Em um grande lago, quem vê a lâmina de água que pode ser, aparentemente, tranquila em sua superfície, não consegue supor o quão profundo ele é. As águas têm sido, simbolicamente, fonte de vida, purificação e regeneração em diferentes culturas, através dos tempos. Massa indiferenciada, representa “*a infinidade dos possíveis*”, contendo uma virtualidade, “[...] todas as promessas de desenvolvimento, mas também todas as ameaças de reabsorção” (Chevalier; Gheerbrant, 2023, p. 59).

É curioso imaginar como Cora também parece fazer uma analogia do lago com uma espécie de vaso cósmico: tudo está ali dentro, contido e, ao mesmo tempo, suscetível. O caos irrompe dissolvendo a ordem e, paradoxalmente, de um outro ponto de escuta, ele também pode simbolizar o surgimento de uma outra ou nova organização do todo. Segundo Murdock (2022), muitas mulheres retomam a imagem do vaso como o aspecto feminino voltado para o interior, como se fosse um refinamento do vaso, tanto por dentro como por fora, necessário porque, da sua qualidade, depende o que pode acontecer dentro dele, como transformação — uma imagem herdada da alquimia e sua necessidade do vaso alquímico adequado para comportar os processos que nele ocorreriam. “Descobrir sobre **ser**, e não **fazer**, é a tarefa sagrada do feminino” (Murdock, 2022, p. 148).

Conforme Murdock (2022), o caminho feminino para a individuação não se dá movendo-se para a luz, para o alto e para fora, como os heróis, mas pela descida ao profundo de si. O começo da descida pode ser acompanhado de diferentes sensações, “pode haver um período aparentemente interminável de ausência de rumo, tristeza e fúria; deposição de reis; de busca pelas partes perdidas de si mesma e de encontro com o feminino sombrio” (Murdock, 2022, p. 28). Em sua narrativa de vida, Cora parece trazer matizes desse processo de descer às profundezas:

Eu sou uma pessoa que tem um problema de ansiedade, acho que todo mundo já sabe, faço tratamento com medicação, psiquiatra e psicóloga. Lido com isso porque, na vida da gente, é o lidar com isso, conviver com isso como uma parte de ti que vai estar ali todos os dias. E tu vai ter que saber que tem dias que ela vai estar aflorada, tem dias que ela vai estar calma, tem dias que tu nem vai lembrar que ela existe. É como uma parte do teu corpo que está sempre ali, só que, às vezes, aflora bem mais. É quando o nosso laguiinho dá uma mexida, quando algo aparece ali e mexe em tudo. E aí, bagunça. É bem complicado, porque eu acho que a universidade não está preparada para lidar muito com isso, e pouco se fala disso. Pouco se fala, porque a gente escuta muito sobre produtividade, a gente tem que produzir, tu tens que tirar boas notas, tu tens que passar, tu tens que ir para frente. Tu tens que ser um aluno modelo, ou tu tens que ser a referência do curso, tu tens que estar sempre bem disposto, tu tens que estar sempre com o sorriso no rosto (trecho de narrativa da estudante Cora).

A argilapalavra da discente emerge com a energia arquetípica da deusa da mitologia grega Perséfone, que, de acordo com Pearson (2023a), é constelada quando nos sentimos aprisionados ou que precisamos nos conectar com o profundo de nós mesmas, para além das funções ou papéis aprendidos socialmente. A história do rapto de Perséfone (ou Koré), conforme recontado por Pearson (2023a), a partir do clássico mito grego, traz que Koré, a donzela, filha de Deméter, deusa da colheita e da fertilidade, e de Zeus, o deus dos deuses, é raptada por Hades, o deus do submundo, onde vivem as sombras, as almas dos mortos. Apaixonado por ela, a leva para o mundo das sombras, para ser sua esposa. Desesperada com o desaparecimento de sua filha, Deméter procura por Koré, incansavelmente. A deusa mãe se recusa cumprir suas responsabilidades de garantir a fertilidade da terra, até que possa ver a filha novamente, o que causa fome a toda terra.

Zeus, confrontado por Deméter e preocupado com a sobrevivência da humanidade, intervêm, enviando Mercúrio para escoltar Koré de volta à superfície. Contudo, o marido, Hades, oferece a Koré uma romã e, ao comer algumas sementes, ela engravida, o que a tornaria obrigada a retornar ao submundo por alguns meses a cada ano. Quando Koré reencontra sua mãe e, ainda, a avó Hécate, relata que, no início, sentia-se com medo e desorientada no submundo, mas que encontrou forças nos ensinamentos que recebeu da mãe, sobre confiar em si mesma e em sua integridade vital, “[...] a fim de que pudesse se sentir em casa onde quer que estivesse” (Pearson, 2023a, p. 46).

Na versão de Pearson (2023a) para o mito clássico, Koré, como soberana do mundo dos mortos, informou, no encontro com a mãe e a avó, ter adotado o nome de Perséfone, antiga deusa que costumava cumprir a função de ajudar os falecidos a entenderem sua nova situação. Deméter e a avó, Hécate, se comprometeram, então, a chamá-la por seu novo nome. Perséfone, então, passou a dividir seu tempo entre o mundo das sombras e a superfície, dando origem às estações do ano: quando a deusa sobe à terra, permite que a primavera e o verão tragam crescimento e fertilidade, enquanto sua estadia no submundo corresponde ao outono e inverno, períodos de dormência e morte.

Assim como Perséfone rege as transformações e as estações da natureza, a alma também tem seus momentos de florescimento, como na primavera, tons iluminados e coloridos, como no verão, mas também tem suas fases mais sombrias,

de sentir-se como folhas secas de um outono, e de necessitar recolhimento, como no inverno. A estudante parece, como a heroína, compreender isso, quando diz que vai aprendendo a lidar com o que aflora em si no dia a dia, com maior ou menor intensidade. Perséfone, mais uma vez, se faz guia, pois necessita transitar entre a terra e o mundo das sombras, entre aquilo que é consciente e o inconsciente, o conhecido e o desconhecido.

Para Murdock (2022, p. 113), referindo-se às mulheres (com uma abordagem de alma, entretanto, que pode, a meu ver, ser estendida a qualquer pessoa), embora evitemos a descida, somos compelidos às nossas profundezas, o que “[...] não é uma jornada glamourosa, mas, invariavelmente, ela fortalece uma mulher e esclarece sua noção de individualidade”. Conforme ela, trata-se de um ciclo sagrado, mas que, em nossa cultura, é comumente categorizado como algo que precisa, de forma rápida, ser tratado e eliminado. Nem sempre o tempo próprio do patologizar da alma parece ser bem compreendido:

É todo o dia uma exigência e muitas vezes eu vejo que não se tem muita ajuda. E os professores também não estão muitas vezes preparados para lidar com a demanda de alunos que têm algum tipo de problema psicológico. Os teus colegas muitas vezes não entendem o que é ter um problema de ansiedade, de tu teres crise em sala de aula, de tu passares mal, de tu faltares por semanas ou uma semana porque tu não tens condições de levantar da cama. Não tens condições de tomar banho, que foi o que aconteceu comigo, no semestre passado. Tive épocas em que fiquei deitada em cima da minha cama, que eu não comia, não tomava um banho sequer, porque, para mim, estava muito difícil. E os professores também esquecem que tudo se encaminha, tudo precisa andar junto (trecho de narrativa de Cora).

Nem sempre o sofrimento é percebido como algo que possa ser expresso, que possa ser sentido, dito e que possa, mais do que isso, ser escutado. Da mesma forma, nem sempre nos deixamos escutar a nossa dor: O que ela tem a dizer? O que de mim? Perséfone, nesse sentido, nos inspira ao reconhecimento de que vida, morte e renascimento fazem parte de todos nós, todos os dias. A jornada de aprofundamento em ciclos que perpassam toda a vida parece inspirar também a acadêmica Cora, que finaliza: “*eu sou o laguinho, é a minha vida, eu sou o laguinho*”. O lago simbólico nos relembra que, somente mergulhando na escuridão interior, no seu próprio mundo das sombras, é possível chegar ao mais profundo e compreender sua própria natureza.

6.8 VÊNUS: AMAR-SE, CURAR-SE

Figura 19 – Modelagem em argila criada pela estudante Vênus



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de modelagem em argila).

A última argilapalavra que trago à tese é a da estudante a quem dou o codinome de Vênus, nome correspondente, na mitologia latina, à Afrodite, a deusa grega do amor. Com 23 anos à época em que colaborou na pesquisa, ela contou de si:

O chão rachado, primeiro, o chão rachado... As rachaduras significam os percalços da nossa vida. Não, eu não vou chorar (resposta a um dos participantes, que parece perceber uma forte emoção em sua fala). Quando a gente é menor, parece que nós não temos traumas. E a vida, conforme vão passando o tempo e as situações, tu vais amadurecendo e tu chegas num ponto que tu tens muitas cicatrizes. Esse chão são as cicatrizes, são as nossas feridas abertas, são as feridas que estamos tentando curar, são as feridas (trecho de narrativa da estudante Vênus).

Uma das mais célebres lendas da mitologia grega, a de Eros e Psiquê, do escritor latino Lucio Apuleio, surge como imagem que amplifica sentidos à escuta da argilapalavra de Vênus. Resumo a história, com base na tradução dada por Erich Neumann¹⁰ (2017): Psiquê era uma mortal de tamanha beleza que provocava a inveja da deusa Afrodite e, por isso, foi condenada a núpcias de morte com um monstro. Psiquê, porém não foi morta. O monstro, Zéfiro, a levou ao encontro de Eros, o deus do amor, filho de Afrodite, que, apaixonado por ela, se tornou seu marido invisível, mantendo sua identidade em segredo.

As duas irmãs mais velhas de Psiquê, invejosas, a instigavam a matar Eros, que descreviam como um monstro. Apesar de advertida por Eros, ela decidiu matá-lo. Enquanto o marido dormia, Psiquê, à luz do candeeiro, quebrou a promessa de nunca ver o seu rosto. Ela acabou acordando Eros, com uma gota de óleo fervente, que fere o ombro do amado, que a deixou.

Conforme a versão de Neumann (2017), em sua busca, para que pudesse recuperar Eros, Psiquê enfrentou uma série de tarefas humanamente impossíveis impostas por Afrodite. Com a ajuda dos deuses, ela superou cada prova, mas, ao cumprir uma última tarefa, que era trazer um pouco da beleza imortal de Perséfone em uma caixinha, ela não resistiu à curiosidade e abriu a caixa, caindo em um sono similar à morte. Eros, contudo, já curado de sua ferida e com saudade de Psiquê, foi ao seu encontro para despertá-la, com um toque da ponta de uma de suas flechas. No final, os deuses concederam a Psiquê a imortalidade, e ela foi aceita no Olimpo, onde foi celebrado o casamento com Eros.

A história, como símbolo da integração da alma (Psiquê) e do amor (Eros), possibilita imaginar a jornada feminina como um movimento de encontros e desencontros com a vida vivida:

A mulher em busca de Eros simboliza um movimento de procura de si mesmo, das diversas tarefas que um ser humano necessita atravessar em suas dimensões mais sombrias, até que possa se reconciliar com sua natureza e assim, celebrar o tempo da vida, na qual a alma encontra o amor, num incessante ir e vir (Menezes, 2021a, p. 14-15).

¹⁰ Conforme nota constante em Neumann (2017), sua interpretação dada à história de Eros e Psique baseou-se na tradução para o alemão, do original latino, por A. Schaeffer.

O caminho da acadêmica Vênus, assim como o de Psiquê, em sua busca por Eros, também ressoa como uma procura por uma conexão com o amor autêntico, o que não se dá sem passar por sacrifícios, dos quais é lembrada pelas rachaduras que carrega como se fossem marcas deixadas por cada uma das tarefas que já cumpriu nessa busca que a religa com a energia criadora da vida. Essa energia está nela mesma:

E, em cima, o bonequinho. Ele está com a mãozinha no joelho. Porque você tem que ser o maior amor da sua vida. Você tem que ser a pessoa que mais se preocupa consigo, de impor limites, de saber o sim, o momento de dizer sim, o momento de dizer não. A tua família, ela vai te ajudar. Vai servir como um apoio, mas, no final, quem vai querer conquistar seus sonhos? Quem vai querer cumprir suas metas é você, e se você não se amar, você não consegue amar outra pessoa (trecho de narrativa da estudante Vênus).

Eros não aparece como um homem, mas como o seu o amor-próprio, com quem Vênus parece chamada a se reenlaçar. Essa jornada é também por um por um sentir-se bem em sua própria companhia, tendo o seu corpo como lar — uma busca do amor, mas não como um sentimento romântico, mas sim, de conexão vital, como a discente reverbera em sua narrativa:

Então, por exemplo, é igual àquela palavra da bíblia: ame os outros como você ama a si mesmo. Isso significa que você tem que se amar para você poder amar outra pessoa. Se você está tratando o outro mal é porque você não tem amor-próprio. Você trata o outro de acordo com o jeito que você se trata (trecho de narrativa da estudante Vênus).

Para a individuação de Psiquê, confrontar-se com a face do esposo Eros e, depois, perdê-lo, foram fundamentais, pois são o que impulsiona todo o desenvolvimento da trama. Só quando ela, ao tentar matá-lo, o encara à luz do candeeiro, torna-se capaz de reconhecê-lo como o amor e não mais como um possível dragão, pois, conforme Neumann (2017, p. 100), “somente com o conhecimento, à luz do conhecimento de Eros, ela ama”. A perda do amante é, assim, de acordo com ele, um momento crucial, que permite a Psiquê assumir o seu destino.

A partir de ciclos de separação, provações e reencontro é que Psiquê poderá realizar a si mesma. Esses movimentos em busca de Eros também integram a história de Vênus:

Estou passando por um momento difícil na minha vida de novo. Um amigo meu está quase se perdendo no mundo da droga. E eu perdi um melhor

amigo meu, ao qual eu não fiz nada, porque ele teve um surto de ciúme. São pessoas que quebraram muito minha confiança. Eu acredito que, desde o meu término, que amizades quebradas e, ainda mais, melhores amizades quebradas, te corroem muito mais por dentro do que um relacionamento, porque a amizade você considera como um irmão, eu assim considero meus amigos. Eu tenho, hoje em dia, três amigos que considero como meus irmãos. Dentro do meu limite estabelecido, que eu me sinto confortável, eu tento estar sempre presente e eu sempre falo: eu estou aqui, eu estou presente. Eu não falo para a pessoa que eu amo o tempo todo. Não fico abraçando o tempo todo, porque, para mim, amizade é estar ali quando você precisa. Quando eu precisei delas, elas estavam lá comigo e são pessoas muito bem selecionadas (trecho da narrativa da estudante Vênus).

Para Menezes (2021a, p. 12), a procura por Eros diz, simbolicamente, de uma busca de realização e completude, em que “a alma reclama de uma falta de autenticidade da mulher e clama pela individuação, por um centro, por uma luz” — são momentos de turbulência emocional que são também “[...] de beleza e de reencontro com o feminino e o masculino”.

A força de Eros emerge como uma compreensão da complementaridade entre opostos na psique. Vênus, assim como Psiquê, também reverbera essa potência, em sua narrativa de vida:

Enfim, é você se amar, você se curar. E está tudo bem você ter cicatrizes, você ter traumas, você ter feridas abertas ou fechadas e criar todo um processo. E esse processo? Ele continua em constante evolução porque é a nossa vida, nós somos seres humanos e eu vejo que a nossa vida não tem graça, se ela fica na mesmice. Nosso sonho é não ter problemas para resolver, mas, ao mesmo tempo, nosso sonho é ter problemas, para que a gente possa evoluir e, no final, chegar lá e falar: consegui (trecho da narrativa da estudante Vênus).

Psiquê convida ao cuidado de si, a uma escuta amorosa de nós mesmos para nos reenlaçar com nossa própria jornada de busca por uma completude. Ela nos chama, ao longo da vida, a “[...] olhar também para dentro da alma para encontrar a nossa natureza divina, a deusa que habita em cada uma de nós” (Menezes, 2021a, p. 89).

Quando, entretanto, negamos a busca do amor em sua autenticidade, nos encontramos tal qual o urutau que aparece em uma outra narrativa, indígena Guarani, “A mulher que virou urutau”, contada em livro de autoria de Olívio Jekupe e Maria Kerexu (2011). Uma bela indígena apaixonou-se por Jaxy, o Lua. Uma prova de amor, entretanto, é necessária para Lua e, assim, ele desce à Terra como um velho. A indígena o despreza. Sua irmã, no entanto, se apaixonou por ele, que acaba preferindo-a e casando-se com ela. A indígena que desprezou Lua, como castigo, foi

transformada em urutau, uma ave cinza de canto rouco e melancólico. O pássaro chora de tristeza e arrependimento por não ter conseguido amá-lo sem preconceitos.

Para os Guarani, simbolicamente, Jaxy, o Lua, é responsável pela dimensão feminina e a menstruação, dizendo-se, sobre esta última, que é uma fase em que a mulher está namorando com a lua (Verá Poty *apud* Menezes; Richter, 2016). Amplificando sentidos para a história que li, a narrativa possibilita imaginar que, quando não se consegue encontrar a si mesmo, com sua natureza, pode-se viver aprisionado em sua própria angústia, sem conseguir realizar-se também em sua totalidade — não se consegue vivenciar, em si, o casamento de opostos, como complementaridades necessárias do self.

Em alguns casos, a desconexão entre as dimensões feminina e masculina geram tamanha desintegração, que se torna muito difícil reconhecer quem se é, e, ainda, reconhecer, no outro, a expressão do amor como elemento fundador da vida. Em outro momento da roda de conversa da qual participei, Vênus provocou essa reflexão, a partir do que é sentido por ela:

A nossa feminilidade é associada com fraqueza em algumas situações. Só que, na verdade, ela é a nossa força. E eu esqueci por muito tempo desse meu lado mais feminino. Eu não sou tão feminina, por exemplo, quanto a minha irmã ou algumas outras amigas minhas, mas é que é o meu estilo, é pelo meu estilo que eu me identifico. O meu estilo de roupa, meu estilo de gosto, enfim, são estilos. Eu pensava muito mais como uma máquina. E isso transparece até no jeito que tu te vestes, até no jeito como que tu te comportas. Há alguns meses, eu estava parecendo um menino, vestida e me comportando, e eu não era assim. Eu não sou isso. Eu não sou um menino, eu posso me comportar de forma feminina. Eu posso me comportar com a minha energia feminina e está tudo bem. E isso não é fraqueza, isso é força, você ser forte num ambiente machista, que te põe para baixo o tempo todo. A minha existência, a nossa existência como mulher, incomoda. Incomoda muito! (trecho de narrativa da estudante Vênus).

A negação da complementaridade de opostos, do outro na alma, parece ser uma ferida, quando as pessoas se mostram incapazes de perceber essa integração como necessária para realização plena de si mesmos. Curar essas feridas nas nossas narrativas é uma tarefa coletiva, de todos nós. Na universidade, por sua essência (trans)formadora, também podemos, a partir do reconhecimento das cicatrizes na cultura acadêmica, repensar algumas narrativas que parecem vir sendo reforçadas há muito tempo, em especial em cursos que se constituíram, historicamente, pensados por e para o masculino.

7 SENTIPENSANDO O QUE EMERGE NAS (COM)VIVÊNCIAS

7.1 RITUAIS E CERIMÔNIAS DO ESTAR JUNTOS

Figura 20 – Celebração da vida no mandala



Fonte: arquivo pessoal (fotografia de mandala criado durante uma das rodas de conversa com estudantes de graduação da UFSM-CS).

Desde os tempos mais antigos, rituais e cerimônias são encontrados em diferentes culturas, nos mais diversos locais do mundo, como expressão da vinculação social e com o sagrado. Ritos religiosos, morais, de iniciação, mudanças e passagens de uma etapa a outra da vida, relacionados aos ciclos da natureza, às festividades, adoração, conquistas, conexão cósmica, nascimentos, casamentos, mortes, plantio e colheitas são exemplos da necessidade humana de metaforizar o que é transcendente.

A partir da perspectiva simbólica adotada nesse estudo (Penna, 2004) e dos princípios da Educação Biocêntrica (Cavalcante; Góis, C., 2015), alguns rituais e cerimônias com intencionalidade pedagógica, integradora e de vinculação com o sagrado foram promovidos durante as rodas de conversa realizadas no decorrer dessa pesquisa. Cada momento foi imaginado para possibilitar (com)vivências de integração de opostos, interaprendizagens e (trans)formação. Na dimensão de um cultivo de alma (Hillman 2010b), os encontros buscaram sensibilizar, propiciar o encontro consigo mesmo e os outros, evocando a importância de cada instante, da vida, de cada um, e as qualidades de humanidade e profundidade.

A primeira cerimônia ocorrida nas rodas de conversa foi a de apresentação, onde cada um de nós fez uma breve apresentação pessoal. Após, foi feita a leitura oral do TCLE, com abertura para perguntas e esclarecimentos, deixando claro aos participantes que, caso alguém quisesse desistir da participação, poderia fazê-lo a qualquer momento. Após a leitura, nas cinco rodas de conversa realizadas, todos que estavam predispostos a participar assinaram o TCLE, do qual também receberam cópia, confirmando sua participação.

Outro momento que seguiu foi o pacto do acordo ético e de convivência entre todos em cada encontro, para que cada um pudesse se expressar, sem temer que aquilo que foi exposto pudesse ser julgado ou compartilhado sem critérios fora daquele ambiente. Percebo que firmar esse compromisso foi importante para que meus colaboradores se sentissem mais à vontade e partilhando de um investimento na pesquisa.

Propus, então, em cada uma das rodas, imaginar, conversando entre nós, pelas e com as imagens que iam emergindo no encontro. Foram apresentadas, ainda no início, algumas questões norteadoras: O que as imagens que se apresentam nos dizem ou dizem de nós? O que repercute em nós a partir delas? Como se apresentam para nós? Como nos tocam? O que nos dão a pensar sobre (com)vivência, formação,

transformação, educação e universidade? Como ampliar tempos e espaços para escuta das narrativas de vida dos discentes? Que outras imagens e sentipensamentos se abrem de modo sensível e inteligível, ressoando amplificações e aprofundamentos?

No ritual seguinte, o da modelagem em argila, os estudantes foram convidados a imaginar, pela argilapalavra, suas narrativas de vida e (trans)formação na universidade. Cada um recebeu um pedaço de argila e utilizou os espaços disponíveis na sala, como mesas, cadeiras ou o chão para trabalhar a argila. O próprio trabalhar a argila tem um aspecto ritual e (trans)formativo: explorar, amassar, modelar, aparar excessos, alisar são ações que se sucedem e correspondem a processos que modificam tanto quem cria quanto o que é criado, na conexão com o material e com sua própria narrativa. Foi um momento de desliteralização, reencontro e simbolização.

Ao irem terminando a produção, cada um expôs o modelado no espaço do chão destinado à criação de um mandala das narrativas de vida. O chamado à organização das argilapalavras em forma de mandala estava presente desde o início de cada roda de conversa, na composição prévia da ambiência da sala. O mandala fazia sentido, simbolicamente, com o biocentrismo evidenciado pela pesquisa, e com organização circular característica de uma roda de conversa. Em um círculo, não há início ou fim, primeiro ou último, mas tudo se encontra em relação, tudo se conecta. O mandala emergiu como celebração e centralização da vida.

No centro do mandala, uma flor e uma vela acesa também reverberavam as intenções integradoras e de conexão com o que é sagrado para cada um naqueles encontros. Com o fogo, pretendia provocar às imaginações o antigo ritual ancestral de acender a fogueira e sentar-se em volta para escutar os mitos de origem, para receber os espíritos e sonhos que nos povoam. Depois que iam formando o mandala com suas modelagens e fazendo a limpeza do ambiente e das mãos, era feita a partilha do alimento — café e algum tipo de bolo colocados presentes na sala — com a intenção de celebrar o estarmos juntos.

O momento posterior, a volta à roda, foi onde cada um que assim desejou deixou emergir a argilapalavra e conversou com os demais sobre as reverberações de sentidos em cada um. Não havia uma ordenação prévia de quem falaria, pois a ideia era justamente a de uma conversa, em que cada um poderia falar ou não falar, sem ordem prévia e contemplando, ainda, a possibilidade de interrupções,

discordâncias, mudanças de assunto — com o devido respeito, logicamente, ao que cada um expressava.

O último ritual nas rodas de conversa foi o que Cavalcante e Moura (2015) chamam, no âmbito das vivências biocêntricas, de celebração da colheita: “a palavra colheita traz em si um sentido de celebração, por estar relacionada aos frutos oferecidos pela abundância da vida, após um tempo de gestação, semeadura e cuidado” (Cavalcante; Moura, 2015, p. 252). Era o momento de recolher as argilapalavras gestadas, semeadas e cuidadas no encontro, levando consigo o que modelou. Também foi a hora dos agradecimentos e sínteses de conhecimento e autoconhecimento.

Algo que pude admirar ao longo dos encontros foi que esses rituais e cerimônias potencializaram a emergência de sensibilidades, emoções (algumas vezes, em forma de lágrimas) e sentimentos, o aprofundamento individual e coletivo e uma conexão profunda com a dimensão simbólica do vivido. As (com)vivências promovidas nas rodas de conversa propiciaram que cada um sentisse o valor de sua narrativa acolhida e, mais do que isso, a sua vida celebrada pelo coletivo.

7.2 O CORPO E A ARGILA NAS NARRATIVAS DE VIDA

Figura 21 – As mãos e a argila



Fonte: Arquivo pessoal (fotografia produzida em roda de conversa).

Criamos nossa narrativa de vida como corpo biográfico, nossa trama que é narrada pelo corpo falado (evocado pelas narrativas) mas também pelo corpo que fala, através dos saberes dos sentidos (Josso, 2012). Nossa experiência vivida “é armazenada no corpo em forma de memória, tanto afetiva, cognitiva ou gestual” e, por isso, reviver essas memórias passa pela narrativa, mas sobretudo “pelo mais sensível de si, que é sua pele, seu corpo” (Santos, 2019, p. 36). Na relação como corpo no mundo produzimos sentidos, pois, para além de uma percepção do corpo como algo que temos, nós **somos** corpo (Merleau-Ponty, 1999).

Nossa ancestralidade está impressa em nosso corpo no mundo, nos sentidos que produzimos, na relação que estabelecemos com o vivido. Carregamos conosco, como inconsciente coletivo, as energias primordiais que se recriam em nossa individualidade, de modos singulares:

Percorremos a mesma floresta, indivíduos diferentes não são sensíveis aos mesmos dados. [...] Mil florestas na mesma, mil verdades de um mesmo mistério que se esquia e que jamais se dá senão em fragmentos. Não existe uma verdade na floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertenças sociais e culturais (Le Breton, 2016, p. 12).

Pude compreender melhor essa relação de continuidade entre corpo e mundo vivido na vivência da modelagem em argila, durante as rodas de conversa, observando algumas falas dos colaboradores, anotadas durante o processo de trabalhar o material: “*modelando o barro, vem uma memória de infância na beira do rio, de onde eu cresci*” (anotação em meu diário de bordo, de um comentário emergido no grupo durante a modelagem). O trabalho com a argila desperta memórias e conteúdos arquetípicos, religando o ser humano com a natureza, os mitos de criação do humano e sua cultura. Me permito, assim, pensar que o ancestral emerge na sensibilidade individual como um sentimento de pertença que forma um campo de possibilidades de sentidos, já que “as percepções sensoriais arremessam fisicamente o homem no mundo, e do mesmo modo no âmago de um mundo de significações; elas não o limitam, o suscitam (Le Breton, 2016, p. 24)”.

Quando a argila deixa de ser matéria fria, e se aquece pelo calor das mãos, algo acontece, conectando a afetividade no modelar e no modelado, possibilitando tanto refazer a si, quanto fazer-se outro. A argila traz à presença, desacelerando o corpo para o movimento sem pressa, movendo a ação da literalidade para a criação

da artesanaria e para outra temporalidade, a do tempo lento, que dá pausas para imaginar. Ativam-se emoções, sensações, memórias e sentimentos ao longo do argilar. A sensação do tocar a argila vai fazendo aflorar uma sensibilidade que torna possível compreender, por meio das mãos, aquilo que não é possível através somente do intelecto, como diria Jung (2000a). Sentimento e pensamento se unem, como sentipensamento.

Foi vivido o tempo longo do entregar-se ao amassar a argila, ao fazer e desfazer, às conexões com o vivido, ao metaforizar, ao trabalho de aparar os excessos do barro: “*é relaxante*” o que é “*coisa rara na universidade, onde tudo parece que é pensado para estressar*” (anotações em diário de bordo, a partir de comentários entre estudantes durante a vivência com a argila). O sentido tátil engloba o corpo como inteireza (Le Breton, 2016), religando coração e razão, de maneira indissolúvel.

Relembrei de um outro encontro, com o Grupo de Pesquisa Peabiru, à beira de uma fogueira, onde o intelectual indígena Verá Poty (informação verbal)¹¹, disse que “o fogo aquece a memória e a faz flutuar”. O calor da mão pode ser pensado como fogo a despertar sensibilidades adormecidas, restaurando vínculos com um conhecimento que ultrapassa as fronteiras do tempo e espaço. O argilar move a narrativa de uma sequência mais linear, cronológica, uma sucessão a que estamos mais acostumados, de um “tudo começou quando... e depois... então”, para um espaço de maior relacionamento dela com uma outra lógica, que parte de um estranhamento e, também, de um reconhecimento diante do desconhecido naquilo que emergiu.

Por outro lado, o manusear a argila também nos restaura a presença no aqui e agora, pelo *corazonar* da ação. Como corpo, vai sendo delineando tanto um modelar quanto sentidos do modelado, em uma relação que é recíproca, pois o barro também vai se impondo. Percorrendo anotações em meu diário de bordo, pude notar que, muitas vezes, a modelagem assumia formas imprevistas em relação à intenção consciente da pessoa, pois se pensava em fazer uma coisa, e era outra forma que emergia, durante o trabalho com o material: “*eu estava tentando fazer alguma outra coisa mas, na hora em que eu amassei...*” (anotação em diário de bordo, a partir de

¹¹ Trecho de fala do intelectual indígena Verá Poty, em 25 de junho de 2022, durante encontro de integração do Grupo de Pesquisa Peabiru — Educação Ameríndia e Interculturalidade, que ocorreu em ambiente da Unisc, em Santa Cruz do Sul, com a participação de indígenas e não indígenas.

comentário escutado no grupo, durante a vivência). A argila, inicialmente massa disforme, vai ajudando a definir o que se apresentará, mostrando vida na intimidade da interação com quem a está manuseando. Ela racha, pede mais instantes para absorver a umidade, se entrega na duração longa do contato, que também é tempo para sentipensar. Aliás, ela põe a indagar: Um mundo faz nascer o que é argilado ou o que é argilado que faz nascer um mundo?

A argila é um material que permite uma experiência sensorial que pode se constituir como uma ponte entre a consciência e o inconsciente. A característica de maleabilidade do barro permite fazer, desfazer, amassar, moldar e transformar, e os sentidos são estimulados pelo cheiro, textura e temperatura da argila, deixando vir à tona ou transformando conteúdos conscientes e inconscientes (Martins, 2018).

Partindo da analogia de Jung (1990) da alquimia com os processos psíquicos, tal como os antigos alquimistas, os graduandos vão percebendo que as transformações ocorrem tanto na matéria modelada quanto em si mesmos. “Os alquimistas começaram a compreender que sua obra se achava ligada, de algum modo, à alma humana e suas funções” (Jung, 1990, p. 269). Nessa perspectiva, o inconsciente é análogo a uma “[...] massa confusa, a *prima materia* do processo alquímico, o caos — termos todos que definem a preciosa matéria-prima do processo alquímico, o ponto de partida da busca da essência do ser” (Jaffé, 2016, p. 357).

O argilar repercute uma força organizadora que impulsiona à completude integrada entre o humano e mundo. A alma do barro e a humana parecem se amalgamar no poder criador do argilar, propiciando (auto)conhecimento, (trans)formação e conexão com a totalidade:

A partir da estrutura oculta do barro o homem vem se descobrindo quando pelo calor de suas mãos faz da terra molhada a confidente de imagens carregadas de emoções vividas e por viver. No barro o homem cria e é criado. Vivencia a si mesmo como criatura e criador. No barro ele encontra o espaço da divindade em si. (Gouvêa, 1989, p. 59).

A argila permitiu a emergência das emoções e o trabalhar com elas, à medida em que o material também ia sendo trabalhado. Parece ter a capacidade amplificar sentidos e acionar o campo das emoções, mesmo que nem sempre seja possível traduzir o processo pela verbalidade, pois surge como algo que “*não consigo explicar, não consigo colocar em palavras*” (anotação em meu diário de bordo, de comentário de estudante na vivência da modelagem com a argila). O barro se liga a diferentes

mitos de criação — assim, pela argila, podemos nos aproximar do mais profundo de nossa própria humanidade, da natureza e, também, da nossa dimensão instintiva (Gonzales, 2020).

A ação de modelar, na perspectiva junguiana, possibilita a integração de aspectos inconscientes, ainda que não se perceba isso, já que “muitas vezes impõe-se a necessidade de esclarecer conteúdos obscuros, imprimindo-lhes uma forma visível” (Jung, 2000a, § 180), o que pode ser feito, entre outras possibilidades, modelando-os. Isso talvez explique o receio ou asco que alguns manifestam em relação ao contato com a argila, como um modo da consciência tentar se proteger daqueles conteúdos que, por serem estranhos ou desconhecidos, precisariam ser mantidos na esfera do inconsciente, como sombra. Nesse sentido, a modelagem pode ser uma forma de compreender o mundo e a busca por elaborar as suas questões existenciais (Martins, 2018).

Dorli Signor (2010), escultora e didata de biodança em argila, compara a abertura de consciência a uma destoca, em analogia com uma parte do processo do preparo do solo para o plantio, em que os tocos das árvores são arrancados, reunidos e queimados, aprontando a terra para receber a semente. O barro permite vir à tona, pouco a pouco, aspectos inconscientes, que podem ser recriados, transformados, ressignificados e integrados no encontro com a argila (Trevizan, 2019). Essa abertura do consciente àquilo que se encontra inconsciente é necessária para que novos sentidos para o vivido possam ser criados, corporificados como um conhecimento de si, no mundo.

7.3 (TRANS)FORMAÇÃO: ARGILANDO UMA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Figura 22 – Argilando



Fonte: arquivo pessoal (fotografia produzida durante uma das rodas de conversa).

Quando propus realizar as rodas de conversas para que, com os estudantes, fosse possível compartilhar e sentipensar as suas narrativas de vida na universidade, um dos receios era que eles pudessem ter dificuldade para expor-se em profundidade, em grupo — algo que já havia percebido em outras oportunidades na instituição, como em oficinas e conversas propostas em turmas de graduação. Algumas vezes, nessas atividades coletivas, percebia que havia um certo receio de falar por parte dos

discentes, um silêncio, que parecia forçado, quando se partia para questões mais pessoais, dando a impressão de que não era uma falta de um quê dizer, ou uma ausência de envolvimento, mas um medo, talvez, de algum julgamento, de risos, ou de um olhar de reprovação, por exemplo.

Expor, como um colocar para fora, implica mostrar-se, apresentar-se, o que nem sempre é algo confortável, tendo em vista que tudo que é exposto está suscetível ao olhar do outro e à possibilidade de algum tipo de avaliação. Um receio que é um tanto paradoxal nos tempos atuais, em que as redes sociais, por exemplo, funcionam como espécies de vitrines, onde as pessoas mostram, a todo momento, versões (geralmente, as melhores) de si.

Mostrar-se em profundidade e em presença, talvez, seja um desafio, tendo em vista, que nas redes, a exposição, muitas vezes, passa por filtros mais controláveis do que na presencialidade física. A mediação das telas, com possibilidades de bloqueios e cancelamentos, pode causar uma sensação de certa proteção. Penso que a superficialidade pode ser um escudo, a nos proteger de nossas sombras, que projetamos nos (temidos) outros.

Pergunto se o silêncio também não é algo aprendido no processo formativo. Percebo algumas queixas, principalmente por parte de alguns docentes de ensino superior (não todos), sobre uma espécie de apatia de estudantes em aula: quando lhes é perguntado, não respondem, quando é solicitado que falem, muitos até faltam. Que tipo de escuta, no entanto, lhes é dada quando falam? Que perguntas são feitas? O que podem e o que não podem dizer em aula?

Lembro da minha própria experiência escolar, quando alguns professores pediam que a turma ficasse em silêncio durante a maior parte do tempo da aula. Será que não aprendemos esse lugar de silêncio desde muito cedo? Não será, essa apatia, fruto de um silenciamento (re)produzido em sala de aula e que vem sendo reforçado pela academia, em suas práticas? E não será o silêncio dos discentes, também, uma forma de fazerem-se ecoar?

Todos temos uma história para contar e, durante as (com)vivências da pesquisa com os meus colaboradores, compreendi que muitos são os modos de dizê-las. O escritor Eduardo Galeano, celebrando a voz humana em um de seus textos, escreve:

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo

a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (Galeano, 2022, p. 23).

A universidade pode ser imaginada como lugar que não é somente de um depósito de conhecimentos, numa concepção bancária de educação, como definiria Paulo Freire (2005). É também espaço-tempo de individuação, no sentido proposto por Jung (1987), como uma tarefa de busca constante e que nunca termina pela ampliação da consciência da totalidade do seu próprio ser, no contínuo da vida. Uma busca que não é individualista, pelo contrário, individuar-se diz de uma integração complexa de si, com o outro, e com/no mundo. Conteúdos são necessários, obviamente, mas não são a totalidade do que se pode compreender como formação, que também é autoconhecimento e transformação, implica em mudanças nas dimensões ético-estético-afetivas, como parte de uma noção mais ampla da educação, como um processo que acontece no contínuo da vida, nos mais diferentes ambientes e das mais diversas formas.

A instituição universitária, entretanto, ainda carrega o peso de uma formação voltada para a instrução — não se trata de menosprezar os conteúdos, que sempre serão importantes, mas problematizar a questão do foco na transmissão, como se o conhecimento fosse algo a ser possuído por alguém, e **passado** para outro como se fosse uma coisa, como um objeto qualquer que posso depositar, doar, vender, comprar e até descartar. As (com)vivências na academia, conforme aprendi com os colaboradores nessa pesquisa, assumem um caráter bem mais profundo, de busca de um caminho para encontrar o Si-mesmo.

Compreendo que a pesquisa com os estudantes foi um percurso (trans)formativo daqueles, incluindo a mim, que partilharam vivências e vínculos com outros, ao longo do caminho. O conhecimento emergiu no sentido de uma questão existencial, ou seja, tem a ver com uma “mudança de uma condição de existência” (Maschelein; Simons, 2014, p. 59), com um confrontar-se com a própria ação no mundo, como individuação, uma a (trans)formação como um processo de aprender com o outro e, também, a partir do outro, na interação.

Penso que, para além dos processos de ensino formais e dos conteúdos, a (trans)formação na universidade pode acontecer em uma relação que não é de consumo de um saber produzido por outros, como se fosse uma via de sentido único. De acordo com Passeggi, Vicentini e Souza (2013) e Josso (2008, 2012), (trans)formar-se é ampliar uma compreensão de si como produtor de seus próprios

saberes, a partir da sua existencialidade singular e, também, plural — ou seja, na (com)vivência. Há uma diversidade de percursos e culturas que se entrecruzam na academia e que colocam em xeque conhecimentos hegemônicos que, muitas vezes, não contemplam a complexidade e a multiplicidade de possibilidades do viver juntos nesse espaço-tempo.

Assim, fui construindo, ao longo da tese, uma compreensão de uma inseparabilidade entre formação e transformação, a partir do termo **(trans)formação**, marcando um entendimento de uma relação intrínseca entre aquilo que nos forma com o que nos transforma estar na universidade. Não há como separar o que operamos, como um conhecer, do (com)viver, do sentir e de um aprofundar-se como ser único e, ao mesmo tempo, parte de um todo que é maior do que nós mesmos. A escuta sensível das biografias da alma dos estudantes vai além do sentido mais comum de formação no ensino superior. A palavra (trans)formação propõe, portanto, um alargamento de sentidos possíveis para a formação, incluindo nela, a dimensão almada, como algo que se aprofunda, incessantemente.

Há muitos e singulares modos de imaginar a (trans)formação que ocorre ao longo da (com)vivência universitária. Compartilhar nossas imagens e conversar a partir delas, e, também, com elas, foi uma potente oportunidade para interaprendizagens. Elas surgem como uma complexificação, em um espaço que não é meu, nem do outro, mas de um **entre-nós**, daquilo que emerge no estarmos juntos, na potência do encontro, como uma rede de interconexões que se ampliam, aprofundam e repercutem da/na relação.

Nos entre-nós, durante as rodas de conversa, precisamos nos abrir ao espanto, à admiração, à discordância, à interrupção, aos paradoxos, às interrogações, ao silêncio, às sombras, ao conflito, ao imprevisível, ao diferente, e, também, à convivência afetiva, percebendo que estamos ligados na vida pelo amor, esse nó-entre-nós que nos conecta, mesmo tão diversos. Na (trans)formação que emergia no (com)viver, no contar de cada um e de todos, cada encontro foi uma oportunidade de cultivo de alma, o que ressoou nas argilapalavras, nos rituais e cerimônias do estar juntos, nas amplificações simbólicas, no sentipensar e, ainda, nos mandalas que foram criados em cada roda de conversa.

Figura 23 – Mandala 1º encontro



Fonte: arquivo pessoal (fotografia).

Figura 24 – Mandala 2º encontro



Fonte: arquivo pessoal (fotografia).

Figura 25 – Mandala 3º encontro



Fonte: arquivo pessoal (fotografia).

Figura 26 – Mandala 4º encontro



Fonte: arquivo pessoal (fotografia).

Figura 27 – Mandala 5º encontro



Fonte: arquivo pessoal (fotografia).

7.4 UMA ESCUTA SENSÍVEL PARA ESCAPAR À FORMATAÇÃO

Emerge, em cada mandala criado na pesquisa, a força da (com)vivência universitária como fonte de centramento de vida. A formação na graduação não precisa ser confundida com uma **formatação**, em que muitas vezes é preciso emudecer ou mutilar quem se é para estar ali, adequado ou adaptado àquela forma. Nessa perspectiva, é possível problematizar a expressão **adaptação à universidade**, que é bastante corrente, pois, algumas vezes, ela parece dar a entender que somente os discentes que chegam precisam modificar-se, a fim de garantir uma determinada conformidade, como se fosse uma espécie de adestramento. E a academia, não precisaria modificar-se com os recém-chegados e a partir das convivências que abriga?

A pesquisa produz uma discussão e um questionamento: não haveria outras expressões mais criativas, interculturais, metafóricas, abertas, que possam ampliar as possibilidades de dar acolhimento à inteireza do ser humano na (com)vivência universitária?

As imagens e sentidos compartilhados durante as rodas de conversa e no compartilhamento das argilapalavras com estudantes da UFSM-CS provocam a sentipensar que a escuta sensível e ampliada das narrativas de vida dos discentes poderia, quem sabe, ser compreendida como uma estratégia para buscar maneiras de escapar à formação universitária como formatação, pois “o sonoro arrebatada a forma”, não a dissolve, mas alarga-a e dá amplitude, como diz Nancy (2014, p. 12), em sua obra dedicada “À escuta”. Quem sabe, com mais tempo para a escuta e a conversa em diferentes espaços e tempos da academia, não poderíamos argilar outros modos de (com)vivência, mais biocêntricos, integrativos, criativos, alquímicos?

Ouvir e escutar, entretanto, são ações diferentes. Ouvir, em sua etimologia, procede do latim *audire*, que significa ouvir, enquanto escutar tem origem do latim *auscultare*, que remete a ouvir com atenção, ouvir às escondidas, obedecer (Carvalho, 2017). Enquanto a primeira é passiva e se limita à capacidade do sistema auditivo, como uma reação mecânica aos sons captados involuntariamente, a segunda é ativa, implica o sentipensar, é uma experiência estética — do grego *aisthesis*, como a capacidade primordial humana de sentir a si próprio e ao mundo (Wenzel; Richter, 2019), que dá origem à estética. A estesia é contrária à anestesia, que diz de um humano que nada sente, ao qual nada nem ninguém afeta. Escutar de modo sensível e amplificador, como corpo inteiro, não diz respeito somente à recepção do que é falado, mas se amplia naquilo que o dizer não consegue dar conta, em outras formas de dizer, para além da sonoridade da palavra, e nos sentidos produzidos em um espaço que está entre aquele que narra e aquele que escuta.

Uma escuta sensível tem como base a compreensão através da empatia, que consiste em conseguir se ligar com o outro nas dimensões afetiva, imaginal e intelectual (de maneira integrada), não para interpretá-lo ou julgá-lo, mas acolhê-lo, para compreendê-lo e aceitá-lo incondicionalmente, como uma atitude de respeito, consideração e valorização do outro em sua legitimidade, complexidade e capacidade criadora (Barbier, 1993). Isso requer uma abordagem integrativa do escutar, ou seja, envolvendo o todo de quem escuta, não dizendo respeito apenas ao aparelho auditivo, já que “a pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente”, assim, “a audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível” (Barbier, 1993, p. 212).

Escutar, nesse sentido, é uma atitude ativa da imaginação que nos permite entrar no mundo do outro e no nosso de numa maneira mais profunda, é fazer alma/psique/imagem que coloca em conversa, em troca solidária e em comunhão de afetos, na relação entre alteridades que, pela linguagem, se entrelaçam. O sensível da escuta permite pensar simbolicamente, “integrar razão à emoção, ontologia à epistemologia, palavra à ação, matéria ao espírito” (Menezes, 2021b, p. 51). Permite, assim, a compreensão da complexidade e o encontro com um saber que, assim como uma flor ou um ventre que se abre à vida, amplifica, organiza e transforma.

Colocar-se à escuta é uma atitude de cuidado que precisa ser desenvolvida, exercitada nos mais diferentes espaços e momentos na universidade, que exige silenciar também, para poder estar em estado atenção, em presença, com todos os sentidos, como corpo indivisível que somos, o que nem sempre nos damos conta na correria barulhenta do dia a dia. Não é possível acolher o dizer do outro sem calar por um momento, abrindo mão dos nossos próprios barulhos, que parecem teimar em nos distrair. Em que momento, no entanto, silenciamos? Quando conseguimos parar para escutar alguém? Quando conseguimos escutar a nós mesmos?

A escuta é um desafio em um mundo que parece dar mais valor ao dizer. Na academia, sobretudo, uma instituição ainda muito atrelada, histórico e culturalmente, a práticas monológicas, parecem necessários, cada vez mais, escutadores sensíveis: para receber e compreender o valor e beleza das diferentes biografias de alma que a povoam, para pensar ações mais interculturais e integrativas, para reduzir índices de abandono e reprovação, para personificar suas práticas humanizadoras. Fazê-la uma instituição mais almada — e menos desanimada, é escutar o que a psique tem a dizer através de todas as coisas do mundo, recuperando, assim, o mundo como lugar da alma (Hillman *apud* Machado; Menezes, 2021).

Lembrando das tantas narrativas que escutei antes e durante o percurso de pesquisa, questiono até que ponto as instituições educacionais colaboram, com suas práticas, para um cultivo de alma. Uma situação que venho observando no dia a dia, que não pretendo aqui tomar como um comentário generalizante, é que, em alguns casos, as conversas acadêmicas são bastante focadas no cognitivo — quando se dialoga, é sobre um conteúdo programático, a aula, o trabalho, a prova, o conteúdo, nem sempre abrindo espaço para diferentes narrativas, e não apenas uma única, absoluta e transparente.

Por conta dessa cultura, muitos entram em conflito com sua própria narrativa, o que chama a atenção para importância das ações de acolhimento nas instituições de ensino superior. Sentindo-se acolhido e incentivado, o educando tem mais condições de se integrar e se desenvolver em suas vivências e aprendizados. Quando há o entendimento da universidade como espaço de aprendizagem transformativa, o percurso acadêmico pode se constituir na experiência do pertencimento.

Com mais escuta, a academia pode ser mais acolhedora aos diferentes modos de imaginar experiência humana. É necessário, entretanto, “um treinamento para ajudá-lo a abrir os ouvidos para que você possa começar a ouvir metaforicamente em vez de literalmente” (Campbell, 1990, p. 61). Cada graduando vive a sua própria jornada heroica, o que precisa ser compreendido com uma atitude de respeito à narrativa de vida e (trans)formação de cada um, percebendo-os como indivíduos capazes de assumir a autoria de suas próprias histórias singulares e, também, das coletivas, interculturalmente.

Escutar não é o mesmo que um ouvir protocolar, como ocorre, por exemplo, nos rituais sistemáticos de avaliações do docente pelo discente ou institucional, em que os estudantes são convidados a preencher questionários. Os colaboradores de pesquisa trazem, nesse sentido, como possibilidade, buscar uma escuta mais consistente no próprio cotidiano, nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro e fora da sala.

Uma leitura bastante interessante¹², de um livro que traz a perspectiva de um psicanalista, Christian Dunker, e de um palhaço, Cláudio Thebas (como se fosse uma espécie de conversa entre eles), sobre a importância da escuta e como ela pode transformar vidas, traz as qualidades de um bom viajante como um modo de imaginar uma escuta mais atenta e interessada que podemos desenvolver:

Há pessoas que viajam com um roteiro fixo em que qualquer contratempo é sentido como uma ameaça. Há outras que tiram tantas fotografias para lembrar-se depois, que conseguem se evadir do agora e não vivem o que define a essência da viagem, que é a arte do encontro contingente. Viajar é redescobrir-se outro, naquele país novo e diferente, e que nos tornará outros quando voltarmos para nosso lugar. Ora, entrar em contato com o

¹² A indicação dessa leitura foi feita pela psicóloga da UFSM-CS, Paula Schneider, com quem tenho compartilhado algumas ações com os estudantes na universidade e muitas conversas na interlocução entre as áreas da Educação e Psicologia. Cito-a, autorizada por ela, como uma forma de reconhecer o importante papel que essas interlocuções desempenham no trabalho na universidade.

desconhecido sem se sentir ameaçado por ele é o que esperamos de alguém disposto a nos ouvir e se surpreender com o que dizemos, como se fosse uma viagem feita com palavras (Dunker; Thebas, 2021, p. 61).

Escutar, como se fosse um viajante a admirar uma paisagem inédita, é um tipo de desafio que precisa ser assumido não apenas pelos serviços de apoio aos discentes, mas também por outros atores, entre eles, os próprios estudantes, para que se possa ampliar a potência (trans)formadora da universidade. Será que essa instituição possibilita suficientes espaços de constituição do ser humano a partir da conversa com outros seres humanos? E quem são os seus escutadores, ou seja, aqueles que escutam+dores? Algumas vezes, a sala de algum professor mais empático e dos apoios pedagógico e psicológico são dos poucos lugares onde o graduando tem espaço institucional para ser escutado em sua inteireza, no narrar de sua alma. Em alguns casos, a academia parece estar num outro modo de operação, num registro que Pellanda (2008, p. 1083) explica como sendo “[...] o da transmissão, o da correspondência simétrica entre o pensamento e a realidade, o da homogeneização, o do não reconhecimento da autonomia de seres que precisam conversar para se construírem na emoção”, o que impacta os estudantes em seu processo viver e conhecer.

Na experiência de compartilhar aquilo que sentipensamos, nos transformamos, atribuímos ou modificamos sentidos ao conhecido/vivido, nos complexificamos de tal forma que “criamos um mundo compartilhando linguagens, emoções e pensamentos”, e juntos, na convivência, “moldamos o nosso mundo coletivo, onde nada existe separado do próprio processo de viver/conviver” (Moraes, 2003, p. 108). A universidade não seria, também, lugar da pluralidade de vozes, de criação desse mundo comum que emerge no imaginar uns com os outros? E a amorosidade, o afeto, não seriam componentes importantes desse mundo compartilhado?

Emerge, como um sentipensamento, a palavra esperança, no sentido dado por Paulo Freire (1992), em sua “Pedagogia da Esperança”, como algo que, enquanto necessidade ontológica, precisa da prática para se concretizar.

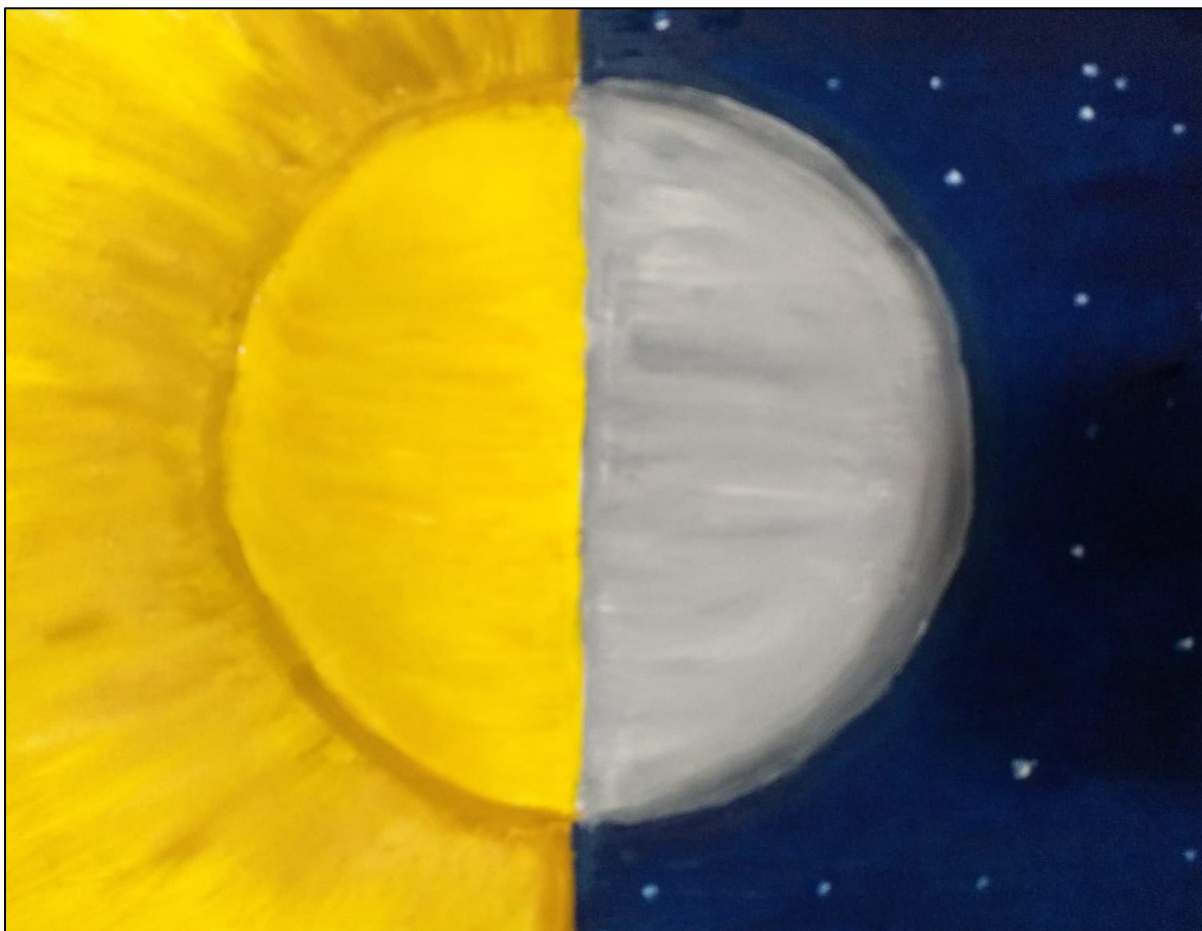
É por tudo isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, esperança vã. Sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (Freire, 1992, p. 11).

O que buscamos, pesquisadora e colaboradores da pesquisa, nas rodas de conversa, foi justamente “esperançar” mais espaços do escutar, do conversar, de interculturalidade e convivência na universidade. Concordo com Pellanda e Chagas (2018, p. 165), quando falam da necessidade de atuar naquilo que chamam “[...] micropolíticas de resistência via educação”, que consistem em ações nas quais conhecimento significa viver junto, assumindo a autoria sobre a própria vida.

Nesse sentido, um dos papéis importantes das atividades do apoio pedagógico, onde me situo como profissional, pode ser o de instigar, junto com diferentes pares, as boas conversas — aquelas que, como costumamos dizer, informalmente, dão muita história para contar.

8 KAMÉ E KANHRU: UMA NARRATIVA ANCESTRAL PARA CORAZONAR A UNIVERSIDADE

Figura 28 – Kamé e Kanhru



Fonte: arquivo pessoal (pintura inspirada por narrativa ancestral indígena).

Conta uma das narrativas ancestrais de origem do povo Kaingang, que tive o privilégio de escutar pela primeira vez do colega doutorando indígena Onorio Isaías de Moura, que Kamé e Kanhru foram os dois irmãos que guiaram a criação daquele povo e de todos os demais elementos da natureza, como as plantas e animais:

Dizem que Kanhru e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções (Moura, 2021, p. 21).

Das duas metades criadoras, com características diferentes, mas complementares, surge a organização de toda a vida Kaingang, seus rituais, arte,

forma de se relacionar com/no mundo, casamentos e funções de cada um na comunidade, por exemplo. Justamente por serem diferentes, os opostos se complementam, como cada ser e cada elemento que sai do ventre da Mãe Terra (Moura, 2021).

A história ancestral é também contada por Maurício Negro e Vãngri Kaingáng (2010), em um trecho do livro “Joty, o tamanduá”. Segundo contam eles, Kamé e Kanhru eram irmãos, almas gêmeas que moravam no interior de uma grande montanha. Após um grande dilúvio, que dizimou toda a Terra, o deus Tope solicitou que os dois saíssem da montanha, iniciando, assim a criação. O primeiro que saiu foi Kamé, que percorreu o lado mais acidentado da montanha. O segundo, Kanhru, foi pelo outro lado, onde havia relva cobrindo toda a encosta. Por isso, acredita-se que sejam tão diferentes um do outro:

Kamé é grande, forte, corajoso e resistente. À força, rompeu rocha e terra, exímio guerreiro, é o líder destemido do seu povo. O Kanhru é esbelto, maleável e delicado, embora mais voluntarioso, é o conselheiro inteligente, mentor e líder espiritual do seu povo (Negro; Kaingáng, 2010).

Tendo os irmãos criado todas as plantas, animais e o povo Kaingang, tudo que existe, desde então, é metade Kamé e, a outra, Kanhru, cada uma com poderes diferentes, mas que se complementam. O sol e os animais do dia teriam sido criados pelos Kaingang Kamé. A lua e os animais da noite, pelos Kanhru. As metades criadoras, para esse povo, estão em tudo, até nos casamentos, por exemplo, que devem juntar, como par, um integrante de cada metade.

Conforme Moura (2021), um mito (ou narrativa ancestral) não é apenas uma história, mas um modo de viver que é encarnado pelos Kaingang, compondo a sua cosmologia, “isso porque o mito afeta o destino do mundo, das pessoas e dos animais, ou seja, de tudo o que nos cerca, tornando-se uma referência para a vida”, assim, “é dele que tiramos nossas sabedorias, reverberando as nossas ancestralidades no mito de origem” (Moura, 2021, p. 24). A complementaridade e reciprocidade exemplificadas em Kamé e Kanhru são presentes e ensinadas a cada geração, nas ações do vivido/narrado, no dia a dia da comunidade. A narrativa ancestral constitui um modo daquele povo organizar suas sabedorias de vida e a sua própria maneira de viver.

Kamé e Kanhru personificam o herói e, juntos, uma imagem da totalidade. Eles simbolizam como a travessia heroica se encaminha para a realização de algo mais

amplo e mais profundo, que Jung (1998, § 57) define como Si-mesmo (ou self), o arquétipo primordial da integridade, a totalidade que se dá pela unificação dos opostos — a “*coniunctio oppositorum*”, indispensável para se chegar à completude integrada. Em termos junguianos, o Si-mesmo é transcendente, ou seja, não é definido nem contido pelo domínio da psique, estando, pelo contrário, além dela e definindo-a (Stein, 2006).

A transcendência do self implica o paradoxo de que o Si-mesmo não é o mesmo que si mesmo. “É mais do que a subjetividade da pessoa, e sua essência situa-se além do domínio subjetivo. O Si-mesmo forma a base para o que no sujeito existe de comum com o mundo, com as estruturas do Ser” (Stein, 2006, p. 138). É uma relação mais ampla e profunda, que vai além da individualidade, para uma conexão com o todo.

Os símbolos da unidade e da completude, como os mandalas por exemplo, para Jung (1998, § 60), correspondem à “*imago Dei*” (imagem de Deus), pois “tudo o que se diz sobre a imagem de Deus pode ser aplicado sem nenhuma dificuldade aos símbolos da totalidade”. Assim, cada um de nós traria dentro de si, o divino. “Ostentamos a marca do arquétipo: *typos* significa um cunho impresso numa moeda, e *arché* significa a matriz ou espécime original. Assim, cada indivíduo humano é portador de uma impressão do arquétipo do Si-mesmo” (Stein, 2006). Para além de qualquer polêmica religiosa, o que Jung faz é relacionar a noção de Si-mesmo com um conceito de deus — e não, propriamente, de um determinado deus, específico de uma religião, pois

para ele, o conceito de Si-mesmo oferecia a melhor explicação que era possível oferecer para um dos mistérios centrais da psique — sua criatividade aparentemente milagrosa, sua dinâmica centralizadora e suas estruturas profundas de ordem e coesão (Stein, 2006, p. 152).

Juntos, os irmãos Kamé Kanhru compõem, assim, uma imagem universal de ordem e unidade, que está além da esfera pessoal, sintetizando a complementaridade de oposições que é essencial para a harmonia e o equilíbrio do cosmos e, ao mesmo, tempo, dentro de nós. A narrativa de origem do povo Kaingang traz elementos simbólicos para pensar a universidade. Assim como na narrativa, a academia é um tempo-espaço que abriga uma diversidade humana, de conhecimentos, perspectivas e histórias de vida que, enquanto diferenças, não precisam anular-se, pois

complementam-se para que algo único possa nascer, tal qual a criança sagrada, fruto do encontro da alma com o amor que é presente em mitos, e do enlace entre o feminino e o masculino sagrados, que correspondem ao “[...] par régio irmão-irmã, ou seja, aquela tensão dos opostos da qual procede a Criança Divina como um símbolo da unidade (Jung, 1998, § 57).

Kamé simboliza aquilo que é solar, associado à luz, conhecimento, força e coragem. Kanhru, é ligado ao que é noturno, à flexibilidade, sabedoria intuitiva e emoção. Na abordagem junguiana, a ideia do diurno também aparece relacionada à racionalidade e à consciência, enquanto o noturno rege o reino dos sonhos e do inconsciente (Jung, 2016). Em uma outra narrativa ancestral do povo Kaingang (COMIN, 2003) que, simbolicamente, também se relaciona à de Kamé e Kanhru, encontro mais uma imagem das oposições solar e lunar, em Rã e Kysã: ambos eram dois sóis irmãos, que um dia brigaram, porque Rã acreditava que só poderia haver um sol. Por isso, foram separados entre o dia e noite, para não mais se engalfinharem. A partir daí, o sol, Rã, passou a reinar diurnamente, dando calor e luminosidade. Já a lua, Kysã, à noite, esfria e traz a umidade da cerração. Ambos, sol e lua, são necessários para o equilíbrio da vida.

No ensino superior, muitas vezes, a dimensão solar da instrução e da intelectualidade racional não estaria se sobressaindo? A partir das narrativas ancestrais do povo Kaingang — e até das situações de extremos climáticos que temos vivenciado nos últimos tempos —, podemos imaginar que o mesmo sol que possibilita a vida, pela luz e calor da razão, tem também seu aspecto destrutivo, pois em excesso, seca e mata. A cultura da competitividade, do desempenho, das perspectivas homogeneizantes e distanciadoras da natureza não seriam alguns dos modos em que se manifesta esse exagero de luz? Toda a luminosidade produz também uma sombra, um lado que escapa à consciência, uma obscuridade que nem sempre é fácil de reconhecer.

Na escuta das narrativas de vida dos estudantes que colaboraram na pesquisa, foi possível sentipensar que a diversidade da vivência universitária pode ser, justamente, o seu principal valor e o princípio integrador, capaz de fazer emergir a vida como centro do mandala na universidade. Uma **uni-versidade**, longe do sentido imaginado de uma única versão da vida (e, por consequência, do conhecimento), talvez pudesse personificar a conjunção de múltiplas narrativas de vida, complementares entre si.

Assim como os irmãos Kaingang, cada um deles descendo a montanha por uma diferente face, com suas dificuldades inerentes, para poder assumir sua parte na criação, cada educando vive, a seu modo, a sua própria saga heroica na academia. Enfrentam suas descidas ao profundo, a busca de uma pele selvagem perdida, as partidas para a aventura, provações e retorno, como modos simbólicos de ampliar conhecimento e autoconhecimento — processos essenciais para a (trans)formação e a consciência de seu potencial.

Como ensina Pearson (2023b, p. 326), “cada jornada é única e, sendo assim, é um mistério”. Não é, contudo, uma travessia vivida sozinho, pois cada um faz a sua história e é feito por ela na (com)vivência, na relação com um outro que, justamente por ser outro, transforma a história, dá a ela a dimensão da totalidade, a exemplo da fertilidade da criação que proveio da ação complementar dos contrários Kamé e Kanhru.

Os mitos são como rastros simbólicos com os quais nos deparamos em uma caminhada de aprofundamento da compreensão da vida. O caminho, entretanto, não é previsível, nem se dá de antemão. Cada um precisa percorrê-lo, a seu modo, a seu tempo, em suas próprias imagens. O que podemos fazer pelo caminhante? Encorajá-lo, talvez, contando-lhe de outros que por ali já passaram? O que, certamente, ninguém pode, é cumprir por ele o seu percurso.

Na universidade, abrir-se à escuta das narrativas estudantis, compreendendo-as como biografias da alma, que ajudam a circunscrever, também, a alma da instituição, poderia dar corpo, quem sabe, a uma dimensão mais *corazonada* das vivências universitárias e dos processos de (trans)formação. Assim como sol e lua/Kamé e Kanhru são oposições que se complementam, não seria importante integrar, como **necessárias** aos conhecimentos no ensino superior, as dimensões do coração, do inconsciente, da presença do corpo e dos sentidos?

Os mitos Kaingang dão a sentipensar que cada um cumpre seu propósito na existência, com igual importância, pois é metade criadora necessária à realização de um todo, é algo que ultrapassa a esfera do individual para a do mundo. Aí reside o arquétipo da totalidade, o self, quando as atitudes heroicas servem à coletividade, quando assumem um valor que vai além do pessoal. Cada ser, com sua história singular, colabora para um equilíbrio sutil dos opostos que permite a continuidade da vida. Com sua biografia de alma, que também é coletiva, cada um participa da

narrativa ancestral, íntegra e carrega o legado da existência e da interdependência que recebe quando lhe é dado participar da vida.

Kamé e Kanhru evocam uma relação com as histórias que, no contar e recontar, se mantêm vivas, como algo que precisa ser cuidado e mantido presente. Há uma sacralidade no ritual que entrelaça o narrar-se ao outro com a sua contraparte, a escuta. Como expandir a capacidade de escuta, sem perder o mistério? Compreender melhor a cosmologia que sustenta o modo de estar no mundo do povo Kaingang é como chegar a um país desconhecido, sem saber falar a língua do lugar, e ir se surpreendendo com cada palavra, como se fosse sempre a primeira. Da mesma forma, as narrativas de (com)vivência dos estudantes — quando escutadas com o interesse e espanto de quem desconhece, desnaturalizando-as — não poderiam possibilitar pensar o próprio modo de estar na vida, e outros tantos, como primeiros, como possíveis?

9 A DIMENSÃO DO SELF: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 29 – Totalidade



Fonte: fotografia de modelagem em argila produzida por mim durante o processo de escrita da tese.

Contar histórias é (trans)formador. Escutá-las, também.

Aprendemos isso com nossos ancestrais, que em épocas remotas, sentavam-se em roda, à beira da fogueira, para contar e recontar de como surgiu o mundo e cada coisa, das aventuras do dia e dos sonhos da noite. A imagem ainda se repete nos costumes de diferentes povos ameríndios e, simbolicamente, também, cada vez que duas ou mais pessoas (indígenas ou não indígenas) se reúnem com esse mesmo propósito. Narrar era, e ainda é, uma forma de garantir que as mais diversas histórias continuem a ser contadas e que suas sabedorias de vida reverberem sentidos, tanto individuais quanto coletivos. Quem as escuta, participa do mito, atualiza-o como parte de quem foi, de quem é, e de quem ainda poderá vir a ser no/com o mundo. Os mitos nos colocam em relação com a dimensão da totalidade.

Para Jung (2000b), contar a própria história é essencial no processo de individuação, a jornada interior de constante ampliação da integração de diferentes

aspectos da psique. Ao sair da “casca”, da identificação com a persona de que nos revestimos no cotidiano, e confrontar as imagens que emergem do inconsciente e do mundo, de modo simbólico, a consciência vai se relacionando com esse outro, o desconhecido de nós mesmos, dos outros e da vida. Assim, essa pesquisa também pode ser pensada como uma jornada, em que busquei compreender modos de imaginar a (com)vivência universitária que emergem com as narrativas de estudantes da UFSM-CS.

O caminho percorrido ao longo do estudo partiu do pressuposto de que não vivemos sozinhos, porque toda a vivência é também (com)vivência, viver junto, em linguagem, subjetivando o mundo em nós. Encontrei inspiração na Educação Biocêntrica (Cavalcante; Góis, C., 2015), que parte da complexificação pela ação compartilhada, na qual se integram o dialógico, o vivencial, o reflexivo e a atividade humana, gerando transformação, construção de conhecimento e individuação coexistente. Partindo dessa abordagem que tem a vida como centro de todas as ações, o caminho metodológico constituído na pesquisa proporcionou uma circularidade da escuta, da conversa e da amplificação simbólica das narrativas dos participantes, propondo a modelagem em argila e a oralidade como uma composição de formas imaginativas de narrar a si. Assim, optei por pesquisar **com** os discentes em rodas de conversa, onde a manifestação expressiva pela modelagem em argila e pela oralidade (argilapalavra), a amplificação simbólica e os registros do vivido expressaram a relação mandálica que perpassou o método.

Pela argilapalavra, nas rodas de conversa, os colaboradores puderam tornar-se mais íntimos das imagens que emergem do inconsciente, desse “desconhecido que o afeto descobre”, que “sempre esteve aí e, mais cedo ou mais tarde, se apresentaria à consciência” (Jung, 2000b, p. 272). O calor que as mãos doam à argila aciona o campo das emoções, conectando ao inconsciente individual e coletivo. No argilar, pelo sensível da pele, é possível entrar em contato com a dimensão do mistério, que a intelectualidade, sem o coração, não poderia compreender. O encontro *corazonado* com as imagens que foram emergindo no argilar tiveram um caráter organizador e centralizador da psique.

A partir das (com)vivências com estudantes de graduação da UFSM-CS, compreendi que há muitos e diferentes modos de imaginar a vida e como vamos vivenciando os seus ciclos, um deles, o da experiência universitária. A pesquisa foi um espaço-tempo que oportunizou o contato com a dimensão simbólica do que

experimentamos, junto com outros, como viver. Quando nos propomos a deslitalizar nossas narrativas, possibilitamos que as imagens do inconsciente que trabalham em nossas histórias se apresentassem, para que pudéssemos com elas conversar, escutar o que querem de nós, buscar um entendimento que permitisse integrá-las a uma consciência maior do Si-mesmo.

Ao sair da literalidade, dando faces e escuta às vozes da psique, foi possível compreender que percorremos um caminho que é singular, mas que, ao mesmo tempo, é coletivo, nos interconectando com algo que vai além e é maior do que cada um, como individualidade. As narrativas de vida são, assim, modos como escreveremos e nos inscrevemos como biografias da alma, expressão que Hillman (2010a) empresta para a compreensão do profundo de nossas histórias. Elas não podem ser escutadas a partir da ideia de uma externalidade ou internalidade literal da alma, mas dela como uma perspectiva de aprofundamento em suas próprias imagens.

As rodas de conversa, a manifestação expressiva pela modelagem em argila e oralidade, os registros do vivido em diário de bordo e amplificação simbólica foram os recursos metodológicos nas (com)vivências realizadas com os estudantes, na pesquisa. A partir delas, ocorreu um encontro com caminhos universais que a psique encontra para expressar seus processos profundos. Emergiram, simbolicamente, nas narrativas pela argilapalavra, imagens do mito do herói/heroína, como uma jornada de (trans)formação que cada discente experencia na (com)vivência, no ensino superior, como sua própria individuação, o tornar-se um consigo mesmo, no e com o mundo.

A metodologia empregada para compreender e analisar o material que emergiu nas argilapalavras, a amplificação simbólica (Penna, 2004), permitiu buscar integrar, à consciência, conteúdos do inconsciente coletivo. O que confere a um fenômeno a qualidade de símbolo é a experiência numinosa que ele provoca: a energia psíquica ou força vital que o faz significativo para uma pessoa, no caso de símbolos individuais, ou para a comunidade, no caso de símbolos coletivos. A sua relevância é dada pelo valor simbólico tanto em um nível, quanto no outro.

Do total de 27 estudantes que estiveram presentes nas rodas de conversa promovidas, as narrativas de oito deles foram trazidas a essa escrita. O critério de escolha foi a força simbólica evidenciada pelas argilapalavras durante as rodas de conversa, provocando ampliações e interconexões no coletivo, bem como a possibilidade de aprofundamento delas em relação aos objetivos da pesquisa.

A amplificação simbólica comportou quatro momentos interligados, sendo o primeiro, a apreensão dos fenômenos, durante as rodas de conversa, pela manifestação expressiva através da modelagem em argila e pela oralidade. Em um segundo momento, cada estudante compartilhou os sentidos individuais que reverberaram na sua narrativa. No terceiro instante, pesquisadora e o grupo, em conversa, também compartilharam sentidos e outras imagens que ressoaram no coletivo, em cada narrativa. O quarto momento foi de análise e compreensão do material por meio do processamento simbólico feito por mim, onde se deu o encontro com o mito do herói/heroína e com o arquétipo da totalidade nas narrativas. A amplificação simbólica ocorreu por meio de associações, comparações e analogias entre diversas áreas do conhecimento e funções da consciência. Foi observada, também, a causalidade, finalidade e sincronicidade dos símbolos em relação aos sentidos que reverberavam.

Esse percurso possibilitou, por um lado, o alargamento das perspectivas e sentidos para as narrativas das (com)vivências, que permitem compreendê-las de uma maneira mais holística e integrada com o todo da vida. De outro lado, ampliar possibilidades de integrar à consciência, pelo simbólico, conteúdos do inconsciente, parece ter assumido uma força transformadora das próprias narrativas — inclusive a desta pesquisadora. Ao narrar-se, cada um teve a oportunidade de se reconectar com a sua própria trama, conhecer um pouco do desconhecido de si, do outro e do mundo e religar-se à linguagem poética da psique.

A força geradora de sentidos das imagens do mito do herói/heroína se manifestou na dimensão simbólica das narrativas dos estudantes, apresentando-se como expressões do inconsciente coletivo no narrado. O herói/heroína se apresentou com diferentes faces, evidenciando círculos de partida, iniciação e retorno Campbell (2007). A fórmula mitológica heroica também se relaciona com os próprios fluxos naturais de vida-morte-vida, assumindo nuances distintas na jornada que é vivida na perspectiva do feminino (Estés, 2018).

Pelo convite ao imaginar — a linguagem própria da psique —, as histórias reverberaram imagens arquetípicas, que nos ajudam a dar um sentido de *mythos* à nossa existência. Guerreiros, deusas, dragões, alquimistas, mulheres selvagens ganharam vida nos modos de imaginar diferentes aprendizagens, provações, rituais de passagem, convivências, alegrias, sofrimentos, encontros e desencontros experimentados na (trans)formação vivida na universidade. Os mitos possibilitam a

conexão tanto com o universal e profundo da nossa humanidade, quanto com a nossa potência individual.

Dar à própria narrativa um sentido de mito é uma forma de permitir que a voz da alma a conte e encontre significados mais profundos para o que é vivenciado na jornada de cada um. É, ainda, uma maneira de percebermos como a nossa história de vida é trançada por fios invisíveis, que são, continuamente, tecidos por nós mesmos, enquanto singularidade, e pelo inconsciente coletivo, que nos interliga como seres que compartilham a experiência humana. Sentir esses fios invisíveis que nos conectam possibilita compreender melhor os ciclos da vida e pensar que não percorremos essa aventura sozinhos.

Temos apenas que seguir o fio da trilha do herói. E ali onde pensávamos encontrar uma abominação, encontraremos uma divindade; onde pensávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos; onde pensávamos viajar para o exterior, atingiremos o centro da nossa própria existência; e onde pensávamos estar sozinhos, estaremos com o mundo inteiro (Campbell, 2007, p. 31-32).

A dimensão da totalidade, ao unir o ser humano e o mundo, estabelece uma relação de reciprocidade, a consciência de que há uma ressonância mútua entre eles. Levando em consideração, entretanto, o que viemos fazendo com a natureza nos últimos séculos, não estaremos, como humanidade, nos perdendo dessa esfera de conexão entre cada um de nós e nossa com o todo? E como a academia pode contribuir para relações mais recíprocas?

Talvez a jornada seja longa, mas escutar histórias é ir ao encontro das pistas de sabedoria de vida deixadas nos mitos, para poder pensar as nossas próprias narrativas, tanto individualmente quanto coletivamente. A escuta é também uma aventura heroica, em que corremos o perigo do encontro com o desconhecido (o outro, e nós mesmos), com todos os seus paradoxos, diferenças e contradições, para encontrar algo de profundo valor. Na interlocução entre quem conta e quem escuta, cria-se um espaço de (trans)formação, que se dá, justamente, nos entre-nós, onde a alma pode ser cultivada, onde imaginamos, com o outro, aquilo que não poderíamos imaginar sozinhos. Importa indagar, então: Que tempo o cultivo de alma ocupa em nossas vidas? Quando conseguimos escutá-la? E na universidade, quando a deixamos falar? Que espaço há para a alma na formação? E quando nos juntamos, a imaginar?

O trabalho com uma perspectiva almada e mítica das narrativas de vida dos estudantes pode ser um convite à compreensão, na academia, de que cada um deles (e a própria instituição) vive a sua própria aventura heroica e enfrenta seus próprios dragões, em busca de seus próprios tesouros, mas, também, de um senso de pertencimento em relação ao todo. Compartilhando (com)vivências, reconhecemos a nós mesmos no outro e no mundo, nos (trans)formamos na universidade. A palavra (trans)formação propõe um alargamento de sentidos possíveis para a formação, incluindo nela, a dimensão do cultivo de alma.

Se o que podemos, para adiar o fim do mundo, como diz o escritor indígena Ailton Krenak (2019), é continuar contando histórias (inclusive as narrativas ancestrais), a academia é um lugar de um rico manancial delas. Abrir outros espaços-tempos para a manifestação expressiva dos discentes, de escuta sensível e para o acolhimento e cuidado de suas diferentes jornadas, pode colaborar para dar significados mais profundos, interculturais e *corazonados* às práticas que se propõem no ensino superior. *Corazonar*, sentipensar e biocentrar são propostas que abraçam a possibilidade de (com)vivências educativas que reintegrem sensível e inteligível, corpo e mundo.

Acolher, desse modo, implicaria perceber a diversidade como necessária e criadora, pois não há universidade sem entrelaçamento, sem comunhão. Nesse entrelaçar humano reside a centralidade da potência vital da academia, como lugar não tanto de uma riqueza de experiências, de variedade, mas, como diria Larrosa (2022), de experiências mais ricas, que sejam vividas intensamente, corporificadas, que sejam acontecimentos cheios de vida. Talvez pudesse emergir, daí, alguma resposta a uma outra pergunta que muitos, em especial, discentes, fazem na instituição: Qual o sentido das (com)vivências universitárias?

Nas rodas de conversa com os estudantes de graduação da UFSM-CS, vivemos a potência dos bons encontros, aqueles que nos fazem poder seguir, sentipensantes. Terminei essa escrita (sem concluir, pois o vivido seguirá ressoando imagens grávidas de sentidos), com o sentimento de que minhas palavras não conseguem abraçar a totalidade da beleza e complexidade desses encontros e da jornada até aqui. Pesquisar também é um ciclo de vida-morte-vida, em que é preciso se despedir da pele que se tem, para ser iniciada na dança das imagens, das deusas, dos mitos. O ponto final é um ponto provisório, de um instante de uma compreensão

que segue abrindo-se, transformando-se, como uma flor. É uma jornada que não termina aqui, mas que já reverbera, para mim, como um tesouro de profundo valor.

REFERÊNCIAS

- AJB. Associação Junguiana do Brasil. *Psicologia Analítica*. [S.l.]: AJB, 2024. Disponível em: <https://ajb.org.br/psicologia-analitica/>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. *In: Os pensadores: Bachelard*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 181-354. (coleção de obras completas).
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-216, 1993. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BARCELLOS, Gustavo. Nota do tradutor. *In: HILLMAN, James. Psicologia alquímica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-10.
- BARCELLOS, Gustavo. *Psique e imagem: estudos de psicologia arquetípica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. *In: BAUMAN, Zygmunt. A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 159-177.
- BOECHAT, Walter. *O Livro Vermelho de C. G. Jung: jornada para profundidades desconhecidas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOECHAT, Walter. O sonho em pacientes somáticos. *In: PALESTRA NO CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO JUNGUIANA DO BRASIL: SOMA, PSIQUE E INDIVIDUAÇÃO*, 20., 2012. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: AJB, 2012. Disponível em: <http://www.ipacamp.org.br/congresso2012/?p=763>. Acesso em 15 set. 2024.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano — compaixão pela terra*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALVINO, Italo. Leveza. *In: CALVINO, Italo. Seis propostas para o próximo milênio*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 14-41.
- CÂMARA, Sandra Cristine Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 29-47.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento/Cultrix, 2007.

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

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In: CAMPOS, Haroldo de. Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 31-48.

CARVALHO, Margly Octavia Genofre de. *Escuta sensível: protagonismo na educação*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

CASTRO, Manuel Antonio de. *Poíesis*. *In: Dicionário de Poética e Pensamento*. 2024. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Sara Cavalcante. Vivência pedagógica. *In: CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. Educação biocêntrica: ciência, arte, mística e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CAVALCANTE, Ruth; MOURA, Betania. Rituais de vínculo e cerimônias da vida. *In: CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner de Lima. Educação biocêntrica: ciência, arte, mística e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEVALIER; Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 38. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2023.

COMIN. Conselho De Missão Entre Povos Indígenas (coord.). Mito da criação do sol e da lua. *In: COMIN. Conselho de Missão entre Povos Indígenas (coord.). Cartilha para a semana dos povos indígenas 2003*. [S.l.]: Com-texto Gráfica e Editora, 2003. p. 14. Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/semana-dos-povos-2003-1207077349.pdf>. Acesso em 22 fev. 2023.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais com contexto da expansão do ensino superior no Brasil. *In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos et al. (org.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-60.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. *In: DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; FEITOSA, Débora Alves. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016. p. 27-44.

DORRICO, Julie. *Eu sou macuxi e outras histórias*. Nova Lima: Editora Caos & Letras, 2019.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2021.

ELIADE, Mircea. *Mitos, sonhos e mistérios*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1957.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FALS BORDA, Orlando. *Historia doble de la Costa*. Parte 1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Banco de la República; El Ancora, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2991>. Acesso em: 4 set. 2024.

FALS BORDA, Orlando. *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Antología y presentación Victor Manuel Moncayo. México, DF: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 3. ed. Brasil: Ministério da Educação, 1962. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Educação Superior e o apoio especializado à aprendizagem. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos et al. (org.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 183-198.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

FRANZ, Marie-Louise von. *A individuação nos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1984.

FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educar-se*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 16. ed. Porto Alegre: L&PM, 2022.

GENEROSO, Cláudia Maria; NUNES, Karla Gomes; SILVEIRA, Renato Diniz. O acolhimento ao sofrimento psíquico de jovens na universidade: o mentoring e o Núcleo de Apoio Pedagógico. In: FERRARI, Ilka Franco; MENDES, Aline Aguiar

(org.). *O sofrimento psíquico de jovens no espaço universitário*. São Paulo: Escuta, 2021.

GONZALES, Tamara Nowascky. *Bonecas de Argila: como ferramentas da autoexpressão*. Florianópolis, SC: Yogaforum.org, 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOUVÊA, Álvaro Pinheiro de. *Sol da Terra: o uso do barro em psicoterapia*. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

GRAÚNA, Graça. Escrivência indígena. *Tecido de Vozes*, 13 nov. 2007. Loc. 1. (Poema extraído de Cadernos Negros, Ed. Quilombhoje). Disponível em: <https://gracagrauna.com/2007/11/13/escrivencia/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, Cuenca, Equador, n. 13, p. 199-228, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102009.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primeira parte). *CALLE 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, [s.l.], v. 4, n. 5, p. 80-95, jul./dez. 2010a.

GUERRERO ARIAS, Patricio. *Corazonar una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber e y del ser*. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2010b.

HILLMAN, James. *Cidade & alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, James. *Ficções que curam: psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler*. Campinas, SP: Verus, 2010a.

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

HILLMAN, James. *Re-vendo a psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

HILLMAN, James. *Uma investigação sobre a imagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JACOBI, Jolande. *A psicologia de C. G. Jung: uma introdução às obras completas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JACOBI, Jolande. *Complexo, arquétipo, símbolo na psicologia de C. G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1957.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In: JUNG, Carl Gustav *et al.* *O homem e seus símbolos*. 3. ed. especial. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

JECUPE, Olívio; KEREXU, Maria. *A mulher que virou urutau*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, [s.l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 18 jan. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805/16028>. Acesso em: 14 out. 2020.

JUNG, Carl Gustav *et al.* *O homem e seus símbolos*. 3. ed. especial. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

JUNG, Carl Gustav. *A natureza da psique*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000a.

JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

JUNG, Carl Gustav. *Psicologia e Alquimia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JUNG, Carl Gustav. *Um mito moderno sobre coisas vistas no céu*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

JUNG, Carl Gustav; WILHELM, Richard. *O segredo da flor de ouro: um livro de vida chinês*. [S.l.]: Editora Vozes Limitada, 2017.

JUNG, Carl Gustav. *Aion: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KAINGÁNG, Vângri. *Estrela Kaingáng: a lenda do primeiro pajé*. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2016.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas*: Tomo III. Rosario: Fundación Roos, 2007.

LARROSA, Jorge. *Como a experiência nos afeta na educação*. [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo (46min e 50s). Publicado pelo canal Laboratório da Inteligência de Vida (LIV). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiFl3A>. Acesso em: 4 nov. 2024. (3º Congresso LIV Virtual).

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 83-90.

LOPES, Suzimeiry Sanches. *A mulher de argila em busca de sua canta em uma tempa: vozes ancestrais indígenas femininas numa perspectiva junguiana*. 2021. Monografia (Analista Junguiana) – Instituto de Psicologia Analítica da Bahia (IPABAHIA), Salvador, 2021.

LÓPEZ-PEDRAZA, Rafael. *As emoções no processo psicoterapêutico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livros Editora, 2010.

MACHADO, Leandro; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. O mandala como emergência simbólica da alma: a educação como construção de significados do si-mesmo. *In*: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, Fátima Rosane Silveira (org.). *Aprendizagens interculturais na Educação e na Psicologia*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021. p. 337-358.

MARTINS, Priscilla. *A argila e a sombra: um caminho de cura através da expressão e da natureza*. São Paulo: Linear B Editora, 2018. *E-book*.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *Cartas a Afrodite: a mulher em busca de Eros*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021a.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. O espírito sensível na pesquisa: a palavra Guarani como pensamento e imagem. *In*: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, Fátima Rosane Silveira (org.). *Aprendizagens interculturais na Educação e na Psicologia*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021b. p. 49-62.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *Projetos de Pesquisa*. (Currículo na Plataforma Lattes). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3041726727660959>. Acesso em: 02 out. 2024.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Espiritualidade e educação das infâncias Mbyá-Guarani. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA, 2016, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza, CE: UECE, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-1746-30032016-145431.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONCAYO, Victor Manuel. Presentación. Fals Borda: hombre hicotéa y sentipensante. *In*: FALS BORDA, Orlando. *Uma sociologia sentipensante para América Latina*. Antología y presentación Victor Manuel Moncayo. México, DF: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 9-19.

MORAES, Betania Moreira de. *Parecer* [mensagem pessoal por e-mail]. Destinatário: patriciavargas@mx2.unisc.br. [S.l.], 13 abr. 2023.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOURA, Onório Isaias de. *Mitologia Kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

MÜLLER, Lutz. *O herói: a verdadeira jornada do herói e o caminho da individuação*. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MURDOCK, Maureen. *A jornada da heroína: a busca da mulher para se reconectar com o feminino*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.

NEGRO, Mauricio; KAINGÁNG, Vângri. *Joty, o tamanduá*. São Paulo: Global, 2010.

NEUMANN, Erich. *Eros e Psiquê: amor, alma e individuação no desenvolvimento feminino*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; FEITOSA, Débora Alves. *O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016. p. 45-70.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PEARSON, Carol S. *O despertar da heroína interior: a ascensão de Perséfone e outros mitos e arquétipos na jornada do herói*. 1. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2023a.

PEARSON, Carol S. *O herói interior: uma introdução aos seis arquétipos que orientam a nossa vida*. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2023b.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/106>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. Apresentação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise;

PINTO, Maira Meira (org.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017. p. 9-13.

PELLANDA, Nize Maria Campos; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das. O abandono da educação superior: um olhar epistemológico complexo sobre o tema. *In: CONGRESOS CLABES*, 8., 2018, Ciudad de Panamá. *Anais [...]*. Ciudad de Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá, 2018. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1914>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PELLEGRINI, Darly. *O uso da argila como meio expressivo e de autoconhecimento*. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1614761>. Acesso em: 17 maio 2023.

PENNA, Eloisa Marques Damasco. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. *Psicologia USP*, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 71-94, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

RICHTER, Sandra. O poético e o ficcional na educação das crianças. *Poiésis*, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 42-66, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/22/23>. Acesso em: 23 maio, 2024.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994. Tomo 1.

RICOEUR, Paul. Vida: uma narrativa em busca de um narrador. *In: RICOEUR, Paul. Escritos e Conferências 1: em torno da psicanálise*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 197-211.

ROSA, Patricia Vargas da. A razão que vem do coração. *In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; WENDLAND, Carine Josiéle; WERNZ, Maria Cristina Graeff (org.). Educação: corpo, vivência e espiritualidade*. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2023. p. 261-274.

ROSA, Patricia Vargas da. *Navegando no jornal em sala de aula: leitura e autopoiese*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Camila Borges. O corpo biográfico e o sensível na formação de professores. *In: ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). Memórias do corpo biográfico: como elas habitam em nós?* São Leopoldo, RS:

Oikos, 2019. p. 35-41. Disponível em: https://www.cerap.org/sites/default/files/public-downloads/memorias_do_corpo_biografico.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

SÃO PAULO. *Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas*. 2. ed. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação; Coordenadoria Pedagógica, 2023. Disponível em <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Curriculo-Povos-Indigenas.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SIGNOR, Dorli. *Biodança em argila*. 2. ed. Santa Maria, RS: [s.n.], 2010.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da. *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 27-37.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

SOUSA, Fernanda Brabo. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. *Revista Cocar*, Belém, v. 11, n. 22, p. 248-266, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOUZA, Conceição de. *Comensalidade, identidade e alteridade. Laboratório de Comunicação, Cidade e Consumo (Lacon)*, jul. 2020. Disponível em: <http://www.lacon.uerj.br/novo/index.php/2020/07/29/comensalidade-identidade-e-alteridade/>. Acesso em: 17 out. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, [s.l.], v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 18 jan. 2023.

STEIN, Murray. *Jung e o caminho da individuação: uma introdução concisa*. São Paulo: Cultrix, 2020.

STEIN, Murray. *Jung: o mapa da alma: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TALLEI, Jorgelina; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LIBERALI, Fernanda Coelho. Sentipensante. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 333-339.

TEIXEIRA, César; SILVA, Antonio Wardison C. A cultura da mesa de refeição e o seu aspecto teológico religioso. *Revista Eletrônica Espaço Teológico*, [s.l.], v. 7, n. 11, p. 2-11, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleto/article/view/15685/11752>. Acesso em: 17 out. 2024.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

THE SLOW SCIENCE ACADEMY. *The slow science manifesto*. Berlim, Alemanha: Slow-science.org, 2010. Disponível em: <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

TREVIZAN, Rosicler. *Biodanza em argila: um caminho potente para harmonização do ser*. Paraí, RS: [s.n.], 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Sobre a UFSM-CS: histórico. *Portal UFSM*, 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cachoeira-do-sul/historico>. Acesso em: 13 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM em Números. *Portal UFSM*, 2024. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

WENZEL, Rafaela Aline; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre a presença do ouvir, sentidos a escutar. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 16 fev. 2023.

WOOLGER, Jenifer Barker; WOOLGER Roger J. *A deusa interior: um guia sobre os mitos femininos que moldam nossas vidas*. São Paulo: Cultrix, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “NARRATIVAS DE VIDA NO ENSINO SUPERIOR: MODOS DE IMAGINAR A FORMAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DE ESTUDANTES QUE COM-VIVEM NA UNIVERSIDADE”, que pretende compreender os modos de imaginar a formação e a transformação que emergem com as narrativas de vida dos estudantes do Campus da UFSM em Cachoeira do Sul, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a Doutoranda em Educação PATRICIA VARGAS DA ROSA, sob orientação da professora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número (51) 99803-6363 e do e-mail patriciavargas@mx2.unisc.br.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são:

- Ser estudante de curso de graduação do Campus de Cachoeira do Sul da Universidade Federal de Santa Maria, maior de 18 anos, independentemente de gênero, estado civil ou semestre que esteja cursando;
- Estar com matrícula regular no semestre em curso à época da participação, ou seja, que não esteja em situação de trancamento total.

Sua participação consiste em comparecer à roda de conversa a ser agendada para estudantes do seu respectivo curso de graduação, a qual acontecerá no Campus de Cachoeira do Sul da Universidade Federal de Santa Maria, com duração aproximada de duas horas. Durante a roda de conversa, os participantes serão convidados a expressar imaginativamente a sua narrativa de vida, contando de si, sua formação e transformação na convivência na universidade, utilizando a expressão oral e modelagem em argila. A partir das narrativas, os estudantes serão convidados a conversar, buscando expressar sentidos construídos e ampliados a partir do narrado,

relacionados com a formação e a transformação na convivência na universidade, e como a universidade poderia ampliar a escuta das narrativas de vida dos estudantes.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos mínimos aconteçam, como tais como cansaço ou algum desconforto emocional no decorrer da roda de conversa. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: caso sintasse incomodado/a ou desconfortável durante a roda de conversa, poderá abster-se de se manifestar ou desistir de participar a qualquer momento, podendo, se assim desejar, ser acolhido(a) pela pesquisadora durante e/ou após o ocorrido. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como: autoconhecimento, contribuição para a construção do conhecimento no âmbito do ensino superior e colaboração na reflexão sobre formas de ampliar a escuta das narrativas de vida dos estudantes universitários na educação.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados durante uma nova roda de conversa, que será promovida pela pesquisadora no Campus de Cachoeira do Sul da Universidade Federal de Santa Maria, evento para o qual você será convidado a participar.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;

c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local: _____

Data: _____

Nome e assinatura do voluntário(a)

Patricia Vargas da Rosa

Responsável pela apresentação desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido