

Marianne Franke-Gricksch

Você é um de nós

Percepções e soluções sistêmicas para
professores, pais e alunos



ATMAN



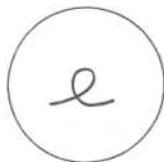
EDITORIA

“Você é um de nós”

Este é um livro sobre percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Em seu relato Marianne Franke-Gricksch mostra como ela se sentiu aliviada quando integrou a visão “sistêmica” da terapia familiar dentro da rotina diária de uma escola.

A autora encontrou, através da aplicação da abordagem de Bert Hellinger, soluções inusitadas e, às vezes, surpreendentes para problemas experimentados pelos professores em suas atividades cotidianas, como: dificuldades de aprendizagem, conflitos entre os alunos ou entre eles e os professores, comportamentos agressivos das crianças, entre outros.

Um relato altamente inspirador que toca o coração de todos aqueles para quem a escola é um tema importante.



EDITORA ATMAN



©Bernd Noelle

Marianne Franke-Gricksch nasceu em 1942, em Munique, Alemanha. É divorciada e mãe de dois filhos. A partir de 1975, ela participou de cursos de aperfeiçoamento e treinamentos em terapia primai, constelações familiares com Bert Hellinger, hipnoterapia com Gunther Schmidt, terapia breve com Steve de Shazer e tem formação em naturopatia.

Lecionou durante 25 anos em escolas de primeiro e segundo grau e possui longa experiência profissional paralela em psicoterapia e trabalho com constelações familiares; facilita workshops de constelações familiares e oferece terapia individual e de casal. Sua especial atenção dirige-se às experiências que está tendo em grupos de supervisão de temas profissionais com professores e terapeutas, assim como em grupos de terapia com orientação sistêmica para jovens entre 16 e 22 anos de idade.

*...tenha paciência com tudo
que permanece não resolvido em seu coração.
Tente amar as perguntas em si,
como quartos fechados e como livros escritos
numa língua estrangeira.*

*Se você viver a pergunta,
talvez você, gradualmente,
sem sequer notá-lo,
encontrará a si mesmo experimentando a resposta,
em algum dia distante.*

Rainer Maria Rilke

Rainer Maria Rilke
(de *Cartas a um jovem poeta*)

Marianne Franke-Gricksch

“Você é um de nós”

Percepções e soluções sistêmicas para professores,
pais e alunos

Tradução

Décio Fábio de Oliveira Júnior Tsuyuko Jinno-Spelter

Revisão

Mimansa Erika Farny

2005



EDITORA

Título do original alemão:

Du gehörst zu uns Carl-Auer-Systeme Verlag Heidelberg - Deutschland

Copyright © 2001 by Carl-Auer-Systeme Verlag - todos os direitos reservados 3ª edição, 2002 ISBN 3-89670-410-9

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou usada de qualquer forma ou por qualquer meio (eletrônico, mecânico, inclusive fotocópias, gravações ou sistema de armazenamento em banco de dados) sem permissão escrita do detentor do “Copyright”, exceto no caso de textos curtos para fins de citação ou crítica literária.

1ª Edição - fevereiro 2005 ISBN 85-98540-03-X

Direitos de tradução para a língua portuguesa adquiridos com exclusividade pela:

EDITORA ATMAN Ltda.

Caixa Postal 2004 - 38700-973 - Patos de Minas - MG - Brasil Fone (Fax): (34) 3821-0155 -

<http://www.atmaneditora.com.br> editora @ atmaneditora.com.br que se reserva a propriedade literária desta tradução.

Capa: WSP Design, Heidelberg **Diagramação:** Fábio Alves Silva **Revisão ortográfica:** Elvira Nícia Viveiros

Montenegro **Coordenação editorial:** Wilma Costa Gonçalves Oliveira

F829v

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Franke-Gricksch, Marianne.

Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas

para professores, pais e alunos / Marianne Franke-Gricksch;

tradução de Décio Fábio de Oliveira Júnior, Tsuyuko Jinno-Spelter. Patos de Minas: Atman, 2005.

192 p.

ISBN 85-98540-03-X

1. Psicoterapia. 2. Terapia familiar sistêmica, educação sistêmica. I. Título. II. Oliveira Júnior, Décio Fábio de, trad. III. Jinno-Spelter, Tsuyuko, trad.

CDD: 616.891

Pedidos pelo reembolso postal:

Caixa postal 2004

Patos de Minas - MG 38.700-973

Este livro foi impresso com: Capa: supremo LD 250 g/m2 Miolo: offset LD 75 g/m2 / Formato fechado: 23x16 cm

Sumário

Prefácio	13
Agradecimentos	14
1. Introdução	15
2. O TRABALHO SISTÊMICO NA SALA DE AULA INFLUENCIADO PELAS EXPERIÊNCIAS COM A ABORDAGEM SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICA DE BERT HELLINGER	19
2.1 FINALMENTE ACONTECEU — A ABORDAGEM SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICA ENTRA NA SALA DE AULA PELA PRIMEIRA VEZ.	19
A VISÃO FENOMENOLÓGICA DE BERT HELLINGER	19
SOBRE A NOVA FORMA DO PROFESSOR VER SEUS ALUNOS	20
UMA IDÉIA SISTÊMICA — o CONTEXTO FAMILIAR COMO UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DENTRO DA ESCOLA	22
2.2 Os PAIS SEMPRE NOS ACOMPANHAM — INTRODUZINDO A IMAGEM DA FAMÍLIA	23
2.3 SENTINDO OS SENTIMENTOS DE OUTRAS PESSOAS — A INTERCONSCIÊNCIA	28
Wolfgang	28
Hildegard	29
2.4 A BOA POSTURA EM FRENTE AOS PAIS — A REVERÊNCIA, A GRATIDÃO	31
2.5 ATITUDES SIMBÓLICAS, GESTOS, RITUAIS E FRASES CURTAS SÃO EFETIVAS	32
2.6 O CONTATO COM OS PAIS — Um NOVO ESPÍRITO NA CLASSE	34
2.7 UMA NOVA CONSCIÊNCIA COMEÇA A SE DIFUNDIR — A REUNIÃO DE PAIS E MESTRES	37
2.8 INCLUINDO OS MORTOS	39
SOBRE A MORTE E o MORRER	40
Melisa	40
Hubert	42
Ingo	44
Ivan	47
Yasin	49
Maria	52
Eva	52
Svezdana	56
Ebru	58
Burhan	60
Aziza	64
Walter	66
Trinh	68
Gerhard	69
Florian	70
2.9 EXISTE UMA CULTURA DE SEPARAÇÃO	71
Christiane	73
ABRINDO O CAMINHO QUE LEVA AO PAI	76
Joschi	76
2.10 ORDENS DE VALORES NA EDUCAÇÃO	77
2.11 UM COMENTÁRIO FINAL SOBRE MEU TRABALHO SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICO EM CLASSE BASEADO NAS CONSTELAÇÕES FAMILIARES DE BERT HELLINGER	80
3. As visões sistêmicas	82
3.1 O QUE É UM SISTEMA?	

O QUE SIGNIFICA PENSAR E VER SISTEMICAMENTE? _____	82		
O QUE É UM SISTEMA? _____	82		
O QUE É PENSAR E VER SISTEMICAMENTE? _____	84		
3.2 DO PENSAMENTO LÓGICO E CAUSAL PARA A VISÃO SISTÊMICA _____	86		
4. _____		Conduzindo o dia escolar de acordo com a	
visão sistêmica _____	90		
4.1 Transferindo os elementos essenciais do pensamento sistêmico para			
a sala de aula _____	90		
4.2 O COTIDIANO — EXEMPLOS DAS AULAS A PARTIR DA VISÃO SISTÊMICA _____	91		
COMEÇANDO A AULA _____	91		
GESTOS E APRENDER SEM APRENDER _____	92		
NOVAS IDÉIAS LEVANTAM SUSPEITAS _____	92		
TRANSFORMANDO CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO _____	93		
CONSERVANDO A LÍNGUA-MATERNA _____	94		
CADERNOS COM ORELHAS _____	95		
A ESCALA _____	96		
QUANDO VALORES MUDAM _____	97		
O MÓBILE _____	98		
REFLETINDO SOBRE A VERDADE _____	99		
TRABALHO COM PROJETOS _____	100		
UM PROJETO ECOLÓGICO _____	101		
SAUDAÇÕES A UMA MULHER DOENTE _____	103		
4.3 _____		CONFLITOS SÃO RESOLVIDOS	104
A ATITUDE APROPRIADA PODE RESOLVER CONFLITOS _____	104		
ATRASOS _____	104		
UM CONFLITO É REPRESENTADO COM A AJUDA DE REPRESENTANTES _____	105		
INOCENTEMENTE CULPADO _____	107		
“VOCÊ É UM DE NÓS!” _____	107		
A PROFESSORA DEFINE A LINHA _____	108		
ENCOLHENDO ATÉ O TAMANHO CERTO — A SOLUÇÃO DE UM CONFLITO INTERNO _____	109		
A CRUZ E A SHAHADA _____	110		
4.4 A INFLUÊNCIA DE MEUS PROFESSORES STEVE DE SHAZER E GUNTHER SCHMIDT			
EM MINHAS AULAS _____	110		
4.5 _____		Do	ORGANISMO-FAMÍLIA PARA A
ORGANIZAÇÃO-ESCOLA _____	112		
REFLETINDO SOBRE A ESCOLA _____	112		
O QUE É UM ORGANISMO? _____	113		
UM ORGANISMO _____	115		
O QUE É UMA ORGANIZAÇÃO? _____	117		
ORGANIZAÇÃO _____	117		
COMPARANDO O ORGANISMO FAMÍLIA COM A ORGANIZAÇÃO ESCOLA _____	117		
SOBRE REGRAS RÍGIDAS E FLEXÍVEIS E COMO ELAS SE ENCAIXAM _____	120		
TRANSPONDO FRONTEIRAS E DESTINO _____	121		
A “INTERCONSCIÊNCIA” É TAMBÉM VÁLIDA PARA AS TURMAS DE ESCOLA? _____	122		
UM EXERCÍCIO FÍSICO — PERCEBENDO A PESSOA A SUA FRENTE _____	123		
UMA TURMA DE ESCOLA É UM ORGANISMO E UMA UNIDADE DE ORGANIZAÇÃO _____	124		
A AUTORIDADE PODE SER RESTAURADA ATRAVÉS DE UM MILAGRE — O GRANDE MOMENTO NA HISTÓRIA DE UMA			
PROFESSORA _____	128		
5. Aplicações adicionais de técnicas básicas de diferentes escolas de			

terapia	130
5.1 A INFLUÊNCIA DE MILTON ERICKSON EM MEU TRABALHO COM IMAGINAÇÃO	130
5.2 ESTAR NO CORPO E NA ESCOLA — SOBRE O TRABALHO COM A IMAGINAÇÃO NAS AULAS	131
COMO TUDO ISSO COMEÇOU	132
“CABEÇA NA CARTEIRA”	133
CONSCIÊNCIA FÍSICA E AUTOCURA	134
SENTINDO DO MODO QUE VOCÊ GOSTARIA	135
A FORÇA DE IMAGINAÇÃO E A FANTASIA SÃO TREINADAS	136
TRANSFORMANDO A REALIDADE	136
UMA NOVA ESCOLA	137
VIAGENS NO TEMPO	138
MUDANDO O PASSADO	139
PLANEJANDO O FUTURO	140
PODE-SE PLANEJAR SOMENTE SEU PRÓPRIO FUTURO	140
ABRINDO NOVAS PORTAS	141
SUCESSOS VISÍVEIS	141
5.3 TRANSFERINDO OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PENSAMENTO SISTÊMICO PARA A SALA DE AULA — ADITAMENTO A UMA REFLEXÃO TEÓRICA	142
5.4 ROMPENDO O PADRÃO — HISTÓRIAS DE MILTON ERICKSON, BERT HELLINGER E OUTROS	142
O BOM DO MAU	142
SALADA DE PALAVRAS	143
DESTRUIÇÃO ORDENADA	143
A SAÍDA	144
LIBERDADE	145
SOBRE O EQUILÍBRIO E A COMPENSAÇÃO ENTRE O DAR E O TOMAR	146
Os GINASTAS	147
LIMITES DA AUTORIDADE	148
O APRENDIZADO	149
5. 5 JOGOS NO GRUPO	150
O JOGO DA MUDANÇA	150
FAZENDO MÁSCARAS	150
OLHANDO PARA O FUTURO	152
MUDANDO HISTÓRIAS	153
6. Aplicações dos conhecimentos sistêmico-fenomenológicos na supervisão de professores	155
6.1 SOBRE A PERSONALIDADE DOS PROFESSORES E SEU EFEITO PARTINDO DA VISÃO SISTÊMICA	155
A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A SUA FAMÍLIA DE ORIGEM	155
A ATITUDE DO PROFESSOR PERANTE SUA ORGANIZAÇÃO	156
UM PROFESSOR PERTENCE AO GRUPO DE SEUS COLEGAS	157
6.2 DESCRIÇÃO DE ALGUMAS SESSÕES DE SUPERVISÃO COM PROFESSORES E PAIS, CONDUZIDAS A PARTIR DA VISÃO SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICA	158
QUE SE TRATA UM GRUPO DE SUPERVISÃO	158
O PAI VERDADEIRO É O MELHOR	160
SE VOCÊ CONSEGUE HONRAR SEU PAI, GANHARÁ AUTORIDADE	161

Eu VEJO A SUA TRISTEZA _____	166
Eu CONHEÇO A SUA DOR _____	168
RESPEITANDO O DESTINO DE UMA ALUNA _____	169
DIETRICH SIMPLEMENTE NÃO VAI PARA A ESCOLA DE JEITO NENHUM _____	171
MAMÃE, MAMÃE, EU NUNCA MAIS FUGIREI! _____	173
VIOLÊNCIA NA ESCOLA _____	174
Nós NÃO NOS PREOCUPAMOS _____	175
O DIRETOR TAMBÉM PERTENCE _____	175
Eu RECONHEÇO VOCÊ COMO MEU DIRETOR _____	176
QUANDO SEREI UM DE VOCÊS? _____	178
MEDO _____	179
MEUS MEDOS ME AMEAÇAM _____	180
7. Conclusão _____	181
Observações importantes para os professores _____	184
Bibliografia _____	186
LITERATURA SOBRE TERAPIA _____	186
LITERATURA SOBRE ESCOLA _____	187

Prefácio

Quando, há dois anos atrás, Marianne Franke-Gricksch me enviou alguns relatos sobre suas experiências com crianças que apresentavam dificuldades na escola, fiquei muito tocado com quão simples, amável e curativa foi a sua ajuda para essas crianças e seus pais. Então, disse a ela: “Você tem de escrever um livro sobre isso!” Agora o livro está aqui, e a minha impressão de então foi ainda sobrepujada.

Este é um livro especial, rico em experiências, próximo da vida cotidiana, pleno de exemplos impressionantes que dão esperança e estimulam à imitação. Ao mesmo tempo, é um guia claro e prático para pais e professores levarem a bom êxito situações difíceis ou que parecem ser sem esperança.

Este livro toca o coração. Com muitos de vocês que o pegarem, talvez aconteça o mesmo que aconteceu comigo — vocês simplesmente não conseguirão largá-lo.

Agradeço a Marianne Franke-Gricksch por ter escrito este livro.



Bert Hellinger

Munique, 2001

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os meus professores em terapia, especialmente à Ingrid, que me ensinou a distinguir entre sentimentos e realidade e que tirou meu medo de sentir. Também estendo a minha gratidão a todos os professores de minha escola. Nós formávamos uma equipe fantástica. Além disso, gostaria de agradecer a todos aqueles que me ajudaram em meus manuscritos.

Em primeiro lugar, Guni e Walter. Vocês escutaram minhas “histórias de escola” tão entusiasticamente e me incitaram a publicar um ensaio.

Agradeço a você, Bert. Você quis que eu ampliasse o ensaio num livro e principalmente a você, Gunthard, porque você sempre acreditou que este livro iria acontecer mesmo, sobretudo quando o manuscrito estagnou.

Eva, por muitos anos, você sempre me encorajou a colocar no papel as minhas experiências, mesmo quando eu era acometida de dúvidas e as considerava insignificantes. E ainda me deu várias oportunidades para me recolher em uma maravilhosa casa na praia.

Sou grata a todos vocês.

Marianne Franke-Gricksch Munique, 2001

1. Introdução

Neste relato, gostaria de compartilhar com vocês como fiquei aliviada quando consegui transferir a visão “sistêmica” da terapia familiar para minha rotina diária na escola. Partindo dessa visão, as pessoas não são percebidas como indivíduos separados, mas sempre como uma parte de um contexto de relacionamento. Com isso a minha missão como professora se apresentou sob uma outra ótica. A nova maneira de olhar provocou alegria nas crianças e em mim, surgindo daí muitas ideias de como a escola pode ser vivida.

Um poucas palavras de explicação são necessárias para ajudá-los a entender mais facilmente meu contexto de ensino. Na Alemanha, tradicionalmente as crianças vão para escolas elementares na vizinhança de suas casas até o final da quarta série. A partir do final da terceira série, os alunos são avaliados com base em suas notas e aptidões e encaminhados subsequentemente a escolas secundárias acadêmicas (*Gymnasien*), escolas preparatórias vocacionais (*Realschulen*)¹ ou escolas secundárias de educação geral (*Hauptschulen*). Em vários estados alemães, tem-se tentado reformar esse sistema, protelando o sistema de avaliação em dois ou três anos ou introduzindo escolas abrangentes. A Bavária, onde lecionei por muitos anos, não é um desses estados. Estudos recentes têm mostrado que as recomendações de encaminhamento das crianças a essas três diferentes escolas secundárias são compatíveis com a origem sócio-econômica dos estudantes.

Outrora considerada uma alternativa viável para as carreiras acadêmicas e vocacionais, a *Hauptschule* se tornou um lugar comum para estudantes sem um “lobby” dos pais em muitos estados. A população desse tipo de escola tem altas percentagens de estudantes oriundos de famílias de baixa renda e que não falam a língua alemã.

11

É a realidade dos alunos e professores. Por outro lado, o fato de ter lecionado em uma *Hauptschule* facilitou-me a implementação de minhas novas ideias. Na Bavária, professores de *Hauptschulen* não só ensinam matérias básicas como alemão e matemática, mas também matérias como história, biologia e geografia e algumas vezes arte e música ou inglês, assim eles têm contato constante com os estudantes durante o dia todo na escola. Por isso existiam condições ideais para descobrir com as crianças, continuamente, a visão sistêmica, aplicando-a na medida do possível em minhas aulas.

Até essa época já tinha lecionado em várias *Hauptschulen* por mais de 20 anos, nas sétimas, oitavas, quintas e sextas séries. A maioria das experiências aqui descritas são das quintas e sextas séries, nas quais lecionei durante os meus últimos anos de magistério.

O pensamento e o ensinamento de Bert Hellinger, que vivenciei em muitos workshops, impressionaram as crianças de modo duradouro e transformaram completamente o seu olhar com relação aos seus lares e sua escola. Tendo como base essa nova visão do mundo, foi fácil e inspirador para todos entender e aplicar os conhecimentos de diferentes escolas de abordagem sistêmica. Logo as crianças começaram a se dedicar a seus trabalhos escolares mais independentemente e com um entusiasmo extraordinário, contribuindo com muitas ideias novas, conhecimento de recursos e sugestões para a solução de problemas que eu antes nunca teria tido nem mesmo considerado serem possíveis. A aplicação do método incluía áreas de desenvolvimento pessoal das crianças em casa e na escola, assim como aspectos essenciais da escola em si: perguntas sobre a eficácia do aprendizado, sobre o lidar com novas áreas de conhecimento e técnicas de estudo, envolvendo a imaginação das crianças, e ainda perguntas sobre como reorganizar o

¹ Escola geral de preparação para profissões relacionadas a atividades de comércio. (NT)

dia escolar, a convivência social, como lidar com agressão dentro da classe e com os alunos de outras classes — apenas para mencionar algumas.

Decidi descrever minhas ideias e procedimentos da forma como elas evoluíram como um processo interativo na classe e renunciei a uma sistemática contínua em favor de uma descrição mais próxima à vivência. Os leitores poderão ter acesso a este novo modo de pensar por meio dos relatos. Onde considere importante um entendimento mais profundo dos mesmos, acrescentei a base teórica em parágrafos curtos, ou no início ou no fim do respectivo capítulo.

As escolas são guiadas por diferentes tipos de pensamento, atuam mais amigáveis ou menos amigáveis. Algumas são modernas e orientadas para os resultados, enquanto outras são conservadoras e restritas. Umas têm uma ideologia básica e outras focam em certos assuntos ou habilidades. Muitas escolas conservam sua essência por décadas e os administradores e professores seguintes cumprem o que já havia sido estabelecido, efetuando mudanças muito lentamente. Meu pai era diretor de uma *Hauptschule* e adorava seu trabalho porque conseguia contribuir ativamente na modelagem da essência daquela escola. Era músico e sua escola tinha uma alma e essa alma era a musa. As aulas regulares eram permeadas de música e educação artística. Para o meu pai, essas “matérias secundárias” tinham um significado fundamental. Uma tarefa importante da escola era para ele a ação conjunta: a alegria de cantar no coral, tocar num grupo Orff² ou uma apresentação de teatro. Nos eventos esportivos não eram focadas somente as conquistas atléticas, mas também a preparação de produções com dança, shows de mágica e muito, muito mais. Sempre havia exposições de pinturas, peças de artesanato e itens feitos pelos alunos.

Quando eu mesma comecei a lecionar, nos meados dos anos 70, também lecionei por um ano na escola de meu pai. Pude vivenciar o modo como meus alunos de sexta série tinham sido apanhados por esse entusiasmo, quão estavam dispostos a trabalhar, rápida e concentradamente, em matérias como alemão, matemática ou inglês porque precisavam ensaiar uma peça musical ou teatral. Os *Beatles* estavam na moda, e meu pai, que não era absolutamente próximo à música pop, abriu espaço no porão da escola para um pequeno grupo de rock, composto por um baterista, um guitarrista e um vocalista.

O entusiasmo e o envolvimento de todos era grande. As aulas continuavam sendo o foco, e estávamos dispostos a sacrificar um pouco de nosso tempo para um projeto que envolvia toda a escola. Embora a escola não apresentasse nenhuma diferença com relação às escolas convencionais em sua didática de ensino e nos métodos de cada matéria, ela transpirava em sua concepção básica uma força viva que permitia aos professores usar sua intuição e estimulava os alunos a aprenderem a viver suas próprias vidas. Para isso meu pai oferecia espaço para ideias e experiências grupais. O entusiasmo da escola apanhou tanto os professores quanto os alunos e isso alegrava os pais.

Mais tarde, conheci outras *Hauptschulen*. Aqui havia menos charme e eu me sentia sozinha na tarefa de criar um bom espírito em minhas classes.

Como muitos professores, frequentemente me desesperava em minhas tarefas. Eu me sentia cada vez mais limitada pelas condições externas: através das transformações das crianças para comportamentos consumistas e o mundo da televisão; através de seu meio ambiente de origem, associado aos tipos de comportamento lá existentes; também através da crescente imposição do conteúdo de aprendizado que insiste na transmissão de conteúdo, deixando pouco tempo para o aprendizado prático; as diversas imposições da secretaria da educação; as regras organizacionais na escola e para o decurso da aula; as regulamentações das unidades didáticas que deveriam ser desenvolvidas em espaços de tempo muito

² Orff, Carl. 1895-1982. Compositor e educador alemão que desenvolveu um sistema muito conhecido de instrução musical para crianças, usando instrumentos de percussão e movimentos. (NT)

curtos. A minha autoavaliação com relação as minhas próprias qualidades pedagógicas e de ser humano tendia, muito frequentemente, nesse processo solitário em uma classe, para o negativo. Após dez anos de trabalho estava exausta. Não tinha a mais tênue ideia de como poderia recuperar a alegria e o envolvimento que havia experimentado como professora nos anos 60 e início dos anos 70. Não existia mais nenhuma ideia fundamental empolgante tal qual conhecera com meu pai e segundo a qual pudesse executar, em minha rotina escolar.

A visão para o meu campo de trabalho estava muito ligada a suas limitações, com aquilo que “não é possível”. Para mim, a visão da profundidade desta profissão fantástica e o acesso a possibilidades de criatividade e desenvolvimento que estão sempre disponíveis para professores e alunos, estavam obstruídos.

Em meu desespero pessoal e profissional, busquei um grupo de supervisão para professores. Desenvolvi um interesse pela psicoterapia, participei de cursos de treinamento com vários terapeutas de família e também conheci Bert Hellinger, que estava desenvolvendo um tipo especial de terapia familiar, a “Constelação Familiar”.

Por alguns anos, lidei com a escola, minha área de trabalho e a nova área de conhecimento “Terapia Familiar Sistêmica”, na qual havia recebido treinamento, como se fossem mundos separados. Houve numerosas situações, seja lidando com os pais, crianças ou colegas de trabalho ou na sala de aula, em que a abordagem sistêmica ou uma indicação do ponto de vista sistêmico teria sido apropriado. Entrei crescentemente numa tensão, como se o meu trabalho na escola proibisse o pensamento sistêmico e muito mais ainda a sua aplicação. Eu queria deixar a escola tão rápido quanto possível e me dedicar de maneira profissional e exclusiva à psicoterapia.

Contudo, um dia, no início dos anos 90, a semente desse conhecimento e das experiências sistêmicas feitas na terapia individual e em grupo brotou por si só na sala de aula. Consegui transferir muitas compreensões e procedimentos da terapia sistêmica familiar para o âmbito geral da escola.

Para mim, a base de todo e qualquer pensamento e ação sistêmica na escola constituem os ensinamentos de Bert Hellinger. Através de seu impressionante método das constelações familiares, as crianças puderam experimentar fisicamente as ordens da família e seus efeitos. Isso é o que as fascinou, chocou e transformou. Todas as outras ideias, métodos e procedimentos sistêmicos seguiram esses ensinamentos.

1. O trabalho sistêmico na sala de aula influenciado pelas experiências com a abordagem sistêmico-fenomenológica de Bert Hellinger

1.1 FINALMENTE ACONTECEU — A ABORDAGEM SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICA ENTRA NA SALA DE AULA PELA PRIMEIRA VEZ

A VISÃO FENOMENOLÓGICA DE BERT HELLINGER

Durante o seu trabalho como psicoterapeuta, Bert Hellinger, ainda muito mais insistentemente que seus predecessores (V. Satir, M. Selvini e I. Boszormenyi-Nagy) apontou como estamos entrelaçados aos destinos de nosso grupo familiar em um nível muito profundo e inconsciente e quais as forças de atuação que as relações com nossos pais, irmãos, avós, tios e tias podem revelar. No contexto das constelações familiares, Hellinger conseguiu demonstrar que nós somos partes de uma grande alma que abrange todos os membros de uma família. Percebemos como amamos nossos pais, servimos a nossas famílias, muitas vezes tentamos inconscientemente compensar a culpa e sofrimentos de nossos pais ou de parentes de gerações anteriores. Estamos, até mesmo, dispostos a tomar o lugar de membros da família que morreram tragicamente ou quando ainda eram crianças, compensar perdas sérias ou dívidas pertencentes a nossos pais e parentes. Dessa forma as pessoas não vivem a própria vida, mas se sentem como se fossem estranhas a si mesmas e, em casos extremos, podem até mesmo sentir uma pressão para morrer precocemente. Com as constelações familiares, Hellinger mostra que há uma ordem básica, na qual todos os membros de uma família se sentem bem e nos mostra como encontrar essa ordem e tomar o lugar apropriado em nossa família. Trata-se, sobretudo, de respeitar o destino de outros membros da família, especialmente o dos pais e irmãos. Além disso, Hellinger mostra caminhos para resgatar o luto reprimido que frequentemente ainda pode afetar gerações posteriores. Os emaranhamentos no destino de outros membros da família, também já mortos, ficam evidentes e podem ser resolvidos através do respeito por eles. Respeito e amor pela nossa família não são sentimentos, mas uma atitude fundamental, na maioria dos casos, inconsciente. Por isso, as nossas opiniões e visões sobre as questões familiares se diferenciam frequentemente de nossas ações, que são guiadas pelo poder dessa atitude inconsciente.

14

Independentemente das indicações sobre mudanças de atitude possíveis e necessárias perante os pais, irmãos ou parentes, Hellinger sempre enfatiza que a nossa ligação na *grande alma* é fatal e que estamos à mercê do destino da nossa família.

Hellinger tem usado o termo “sistêmico e fenomenológico” para se referir à sua abordagem. Isto está em oposição à abordagem sistêmica e construtivista que eu descreverei abaixo.

Nas constelações familiares são retratadas imagens de famílias através dos representantes escolhidos. Durante o processo de uma constelação se forma um campo, no qual os representantes experimentam sentimentos e atitudes das pessoas que representam. Assim poderíamos dizer que o campo da família que emerge é um fenômeno que condiciona atitudes e sentimentos dos membros individuais da família. Numa constelação familiar, a mudança de atitude por parte do cliente pode reordenar esse campo, o que é vivenciado como algo que tem um efeito curador.

Diferentemente da abordagem de Hellinger, as escolas de pensamento sistêmico-construtivista têm como objetivo um remodelamento da realidade. No contexto de um processo democrático, uma pessoa se emancipa da sua família e torna-se um indivíduo. Pude utilizar também esse conceito e ele serviu como ponto de partida para um trabalho rico e criativo. Contudo, as percepções fundamentais e as transformações que meus alunos experimentaram, através do trabalho baseado nos princípios de Bert

Hellinger, aconteceram em um nível diferente e mais profundo. O reconhecimento das ordens do amor, o respeito pelo destino, a reverência pelo que é incompreensível e inevitável, o luto resgatado, tudo isso lhes proporcionou um novo sentimento de segurança com relação ao mundo, sua família e seus amigos. A partir desse sentimento de segurança conseguiram acolher as ideias das escolas construtivistas e de hipnoterapia, continuando a trabalhar com elas criativamente.

SOBRE A NOVA FORMA DO PROFESSOR VER SEUS ALUNOS

Continuamente surge em nós, os professores, a ideia de que as crianças precisam ser libertadas do espaço limitado de seus lares, onde as dificuldades sociais, a TV e a cultura de consumo têm prioridade. Ao invés disso deveriam ser motivados para uma ética social, conhecimento e cultura gerais que a escola transmite no contexto social da coletividade, como se a escola pudesse interferir como uma correção cultural e social. E a mídia exige isso também.

As constelações familiares me conduziram a uma nova compreensão dos alunos. Vi a sua inserção e lealdade às suas famílias. Mas também reconheci as forças que empregavam constantemente para conectar a sua vida familiar e escolar e experimentei que essas forças poderiam ser frutíferas. Na verdade, isso acontece quando nós, professores, nos abrimos de coração às famílias, permitindo-lhes entrar em nossas salas-de-aula como uma presença invisível permanente. As ideias fundamentais de Hellinger de estar inserido no contexto familiar é que me levaram inicialmente a usar as ideias sistêmicas em minhas aulas.

Gradualmente consegui ver nas crianças os representantes de suas famílias, com suas leis, suas dinâmicas próprias e suas tarefas particulares. Os alunos me mostravam constantemente que estavam comprometidos de um modo profundo com as suas famílias e davam inabalável prioridade a essas dinâmicas.

As crianças conseguem suportar mais facilmente a insegurança que advém desse novo campo, escola, assim como através do aprendizado em si, quando são reconhecidas por tudo o que trazem consigo. Então a escola não é uma melhor alternativa do que a vida em casa, mas um enriquecimento do que já existe. E também o respeito que nós, como professores, temos pela criança não é nada mais que o respeito pela sua família de origem, e isso também inclui o respeito pelo destino da família toda, e se, do nosso ponto de vista, isso atua de uma forma que fomenta ou obstrui o seu desenvolvimento e a sua disposição para aprender.

A melhor coisa com que podemos presentear uma criança é reconhecer seu destino, tal como ele é e isso requer de nós, os professores, uma grande dose de disciplina — renunciar a querer ajudar a criança, por exemplo, a sobrepujar as limitações de sua família de origem.

Nós somos apenas os professores; as crianças permanecem conectadas a seus próprios destinos e famílias. Uma mudança em situações difíceis acontece quando a própria criança consegue respeitar seu próprio destino. Contudo, na maioria dos casos, permanecem emaranhadas no amor: externamente rejeitam aquilo que causa seu sofrimento e o que (inconscientemente) amam de forma incondicional. Partindo dessas reflexões, logo ficou claro para mim que todos os nossos destinos têm igual importância, ou falando como Bert Hellinger, todos eles são igualmente válidos.

Meus conhecimentos sobre essas profundas relações inicialmente fizeram aparecer, ainda de maneira mais clara, a inutilidade de meus esforços na sala-de-aula; quanto mais ensinava, tanto mais impotente me sentia. Poderia eu, como professora, contribuir para que uma criança de origem difícil, pobre, vivendo relações sociais confusas, negligenciada pela mãe, pelos pais, desterrada da pátria, que cresceu sem pai,

reconhecer e honrar seu destino? Poderia eu contribuir para que visse seu destino como tão justo e válido como aquele de uma criança que vive em relações ordenadas e bem situada? E eu, estaria disposta a ver isso desse modo? Perguntas surgiam uma após a outra.

UMA IDEIA SISTÊMICA — o CONTEXTO FAMILIAR COMO UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DENTRO DA ESCOLA

Um dia, já era no início dos anos 90, disse inesperadamente aos alunos de uma sexta série que eu havia assumido há pouco tempo: “Eu sempre vejo vocês juntos com seus pais em nossa sala-de-aula. Para mim está claro que aqui não estão sentadas apenas 22 crianças, mas 22 famílias perante mim, portanto junto com pai e mãe são 66 pessoas, mais eu, meus filhos e o pai deles”.

As alunas de 12 anos deram risadinhas. Só depois que assegurei que falava sério é que começaram a pensar sobre isso.

Alguns deles disseram que não queriam ser supervisionados por seus pais o tempo todo e estavam felizes de estar ali sem eles, outros ficaram quietos, enquanto outros pareceram felizes com a ideia.

Eu disse também que éramos apoiados pelos pais e que nos sentíamos fortes quando imaginamos que eles estavam em pé atrás de nós.

Um pouco mais tarde fizemos uma experiência. Como fazia todos os dias, dei a eles uns exercícios de matemática, por exemplo, $1/5$ de 40 ou $1/3$ de 66 ou então $3/4$ de 100 e assim por diante. Nada novo para um professor. Mas ao dar as instruções, modifiquei-as todas as vezes. Com seus pais atrás de você: cinco exercícios — e sem eles atrás de você: cinco exercícios. Eles puderam verificar seus resultados na parte de trás do quadro negro.

Entretanto, a tarefa era observar: quando você faz cálculos com maior segurança — com ou sem o apoio interno dos pais? Mais tarde, quando os alunos começaram a gostar da experiência, checavam se o apoio do pai ou o da mãe era o mais eficiente. Muitos dos alunos ficaram mais relaxados ao fazer cálculos aritméticos, simplesmente porque estavam interessados na experiência e agora o sucesso estava ligado a um novo aspecto. Alguns perceberam também que um tio, uma irmã ou a avó eram boas ajudas. Naturalmente que todos queriam fazer cálculos aritméticos rápida e corretamente. Contudo, aconteceu algo surpreendente ligado ao experimento: com a ajuda de um apoio interno, muitos alunos puderam aumentar seu aproveitamento em matemática. Isto alegrou a classe toda. E isso nos fez bem, termos conseguido desviar a atenção da pergunta: “Quem será o primeiro?” E concentrarmos em perguntas sistêmicas, tais como: “Quem é que me ajuda no meu campo de trabalho?” ou “Com quem ao meu lado melhoro meu aproveitamento?” Algumas crianças também tinham um dos pais que lhes incutiam medo de falhar. Elas deveriam dizer então internamente a seu pai ou a sua mãe que iriam conseguir com a ajuda de... (quem quer que seja a pessoa que os ajudava).

Certa vez, uma aluna relatou que era melhor com a ajuda da avó. “Na verdade, ela não sabe fazer cálculos matemáticos, mas ela me acalma, pois não liga se consigo ou não”, disse ela. Nesse experimento que as crianças praticaram durante o ano letivo pudemos também ver que foi importante para os bons alunos a pergunta de como é que os alunos mais fracos poderiam ter sucesso e melhorar seus resultados.

Nos testes simulados ou redações, sempre perguntei às crianças que estavam desesperadas se o seu ajudante, fosse o pai, a mãe ou o irmão estava com elas. Algumas vezes respondiam que não tinham nervos para se preocuparem ainda com isso. Silenciosamente colocava uma cadeira ao lado delas e podia ver através da gratidão em seus olhos quão bem essa ajuda lhes fazia. Elas se acalmavam e podiam se concentrar.

1.2 - OS PAIS SEMPRE NOS ACOMPANHAM — INTRODUZINDO A IMAGEM DA FAMÍLIA

A partir desse dia, a pergunta sobre a eficiência de aprender com um “ajudante” estava sempre presente. Os alunos começaram a me perguntar sobre meus próprios pais e se eles ainda “estavam comigo”. Conte-lhes que meu pai já havia morrido, mas que pensava nele com gratidão, porque ainda era capaz de me ajudar em situações difíceis no meu trabalho na escola. O tema pais e filhos tornou-se um campo de grande interesse — para minha grande surpresa, pois já há muito que na sexta série se tratava de cortar o cordão umbilical, da sexualidade, violência na TV, na rua e na escola, namoros, drogas e temas semelhantes.

Os alunos me perguntaram se poderíamos usar o sexto período das sextas-feiras — era a aula de alemão, que eu frequentemente deixava livre para outros temas — para continuarmos falando sobre a família. Eles sentiam que eu deveria saber mais sobre o assunto. E eu senti que eles queriam falar mais sobre si mesmos. Assim, nas sextas-feiras, nós nos sentávamos em um círculo. Um garoto nos disse que ia ganhar um irmãozinho logo e um outro disse que ele não gostaria disso, porque assim não receberia mais tanta atenção dos pais. O assunto era se havia ou não menos amor quando havia mais irmãos e irmãs em uma família, se o amor podia ser compartilhado e se os pais continuam ou não a amar seus filhos mais velhos quando precisam se dedicar mais ao bebê.

Para minha surpresa, a conversa transcorreu sem distúrbio e ninguém ficou enfasiado. Mais do que isso, havia uma excitação no ar, associada a um sentimento de expectativa por parte da classe.

Então contei a eles que algumas vezes jogava um tipo de *jogo familiar* com outros adultos. Naturalmente que muitos quiseram jogar imediatamente. Expliquei que para jogar esse jogo tinham de pegar um representante e colocá-lo como se fosse pai, mãe, irmãos, irmãs e a si mesmo. Então, mostrei-lhes usando minha própria família de origem. Eles já sabiam que eu tinha dois irmãos, que minha mãe ainda estava viva (naquela época) e que meu pai já havia falecido.

Posicionei a constelação de minha família com a ajuda de cinco alunos da classe. Naturalmente que todos queriam representar um membro da família. No início houve também um certo desapontamento, pois com o posicionamento da constelação o jogo já havia acabado.

Após ter colocado, todos os cinco representantes ficaram em silêncio, e pedi a cada um deles que me dissesse como se sentia.

A menina que estava representando minha mãe disse que gostaria de estar mais próxima de seu marido (eu tinha colocado o representante de meu pai um pouco para trás, e ela estendia seus braços na direção dele). Fiquei muito triste. Já estava sentindo há tempos que minha mãe estava se preparando para morrer. As crianças estavam mudas, embora nada tivesse acontecido além de ter colocado cinco delas em uma certa posição, e a garota que estava representando minha mãe ter expressado seus sentimentos. Elas sentiram que faziam parte de um campo que havia emergido com a colocação e sentiram minha tristeza.

Nesse dia, terminamos o jogo e os alunos perguntaram se também poderiam constelar as suas famílias e, ainda, se os representantes poderiam expressar seus sentimentos quando as famílias deles fossem colocadas. Eu sugeri que primeiro seria melhor refletir sobre isso durante um tempo e disse que uma imagem da família é também algo que pode ser muito íntima e que talvez nem toda criança quisesse compartilhar isso com a classe toda. Eles aceitaram, — mas não por muito tempo.

Disse a eles que a família é a coisa mais importante que temos e que quase não precisávamos refletir sobre isso. Todos sabem que toda criança ama seus pais, mesmo quando eles a tratam de forma injusta e

mesmo quando nós os odiamos.

Aí houve um grande tumulto. Alguns queriam me convencer que odiavam tanto seus pais que nunca mais poderiam se sentir conectados a eles, porque eles proibiam muitas coisas, ralhavam e batiam neles. Contudo, outros contaram que não podiam dormir à noite enquanto não estivessem novamente bem com eles.

Deixei tudo isso se assentar e disse: “Sei que alguns de vocês estão tendo um tempo difícil com seus pais e têm sido tratados de forma injusta ou foram feridos por eles. Mesmo assim, permaneço em minha convicção de que nós amamos nossos pais e que, lá no fundo, ficamos zangados conosco mesmos quando os odiamos, dizemos coisas más sobre eles ou desejamos que algo ruim lhes aconteça”. Mais tarde, algumas crianças me escreveram cartinhas, recordações em que descreviam como se sentiram quando estavam com raiva de seus pais.

Após uma semana, os alunos falaram novamente sobre a imagem da família. Alguns já tinham feito esquemas ou desenhos mostrando como queriam posicionar os membros de sua família.

Já não havia mais escapatória e assim começamos posicionando a constelação da família de Josip.

Josip tinha vindo com seus pais da Croácia para a Alemanha e sua mãe estava esperando um bebê. Os alunos queriam que o bebê ainda não nascido fosse incluído na constelação e segundo as suas ideias o melhor lugar para ele seria de cócoras aos pés da mãe. Josip levou os representantes para seus lugares, lenta e cuidadosamente. Eu me lembro disso como se fosse ontem. O pai e a mãe estavam próximos um ao outro. Em frente a eles estavam as duas crianças

e o bebê ainda por nascer agachado aos pés da mãe.

Então Josip ficou triste e disse: “A vovó pertence a essa imagem, infelizmente vive na Croácia”. Assim pegou ainda outra garota e colocou-a próxima a sua mãe, como avó. Imediatamente a representante da mãe disse que se sentia bem de ter sua mãe tão perto dela. Josip ficou profundamente tocado e feliz quando viu os representantes lá, de pé e também que agora sua mãe tinha o apoio da avó e sorriu, olhando para o bebê ainda por nascer. Todos os representantes disseram que estavam posicionados no lugar certo e se sentiam bem.

Uma vez mais, a calma se espalhou pela turma por alguns minutos, e mesmo os alunos mais agitados ficaram tocados. Mostrei a eles como podiam sair de seu “papel”. Josip agradeceu a todos e os representantes sacudiram seus braços e pernas. Eu havia dito que desse modo retornariam a seus próprios sentimentos.

Mais tarde, os representantes disseram que tinham tido sentimentos completamente diferentes do que costumavam ter. O garoto que tinha “atuado” como pai disse que gostaria de saber se o pai de Josip também se sentia de forma semelhante, pois ele tinha ficado orgulhoso de Josip. Subitamente tinha sido despertado nas crianças o interesse pela diferenciação dos sentimentos, especialmente quanto à qualidade e os tipos diferentes de sentimentos dos pais. Algumas delas disseram que nunca haviam pensado sobre que tipos de sentimentos seus pais e irmãos tinham por elas.

Muitas delas expressaram desejos de serem adultos ou crianças na próxima vez. Houve um dilúvio de perguntas sobre se fazia diferença o modo como os membros de uma família são posicionados ou se pai e mãe sempre estavam um ao lado do outro. Já eram perguntas difíceis, pois alguns alunos tinham pais divorciados, que viviam sozinhos ou com novos parceiros. Os pais de alguns deles tinham morrido na guerra e eles viviam sozinhos com suas mães.

Disse-lhes que não havia regras e que em cada um de nós existia uma imagem interna de nossa família que podíamos constelar, e que essa imagem interna mudava constantemente, que cada criança tinha seu bom lugar e que poderíamos encontrá-lo se constelássemos.

Quanto aos parentes que haviam morrido ou não estavam mais vivendo com elas, disse que seus corações iriam dizer onde deveriam ser posicionados, distantes ou mais próximos. Nessa turma, mais de 50% dos alunos eram crianças estrangeiras, sérvios, croatas, também turcos e uma garota afegã.

Quase todas haviam perdido um membro de sua família e seu interesse se concentrava espontaneamente nos mortos.

Naturalmente que não desistiram enquanto não concordei em usar as aulas de alemão das sextas-feiras para fazer constelações familiares pelo tempo que sentissem que isso era importante para elas. Nós constelamos as famílias e falamos sobre uma variedade de perguntas que surgiram nesse contexto.

Algumas crianças tinham um irmão ou irmã que falecera, elas trouxeram fotos e nas constelações recordávamos juntos essa criança morta. Com isso elas foram desenvolvendo, como por si mesmas, rituais e frases que diziam para os mortos. Uma vez uma menina ajoelhou-se diante do representante do seu pequeno irmão, que havia colocado agachado entre os representantes dos pais. Ela disse: “Caro Fredi, que pena que você morreu. Você me faz muita falta. Gostaria de brincar com você”. Chorou dizendo isso, e sem nenhuma instrução de minha parte, moveu-se lentamente em direção a ele e o abraçou. Recuou rapidamente. Tinha, com certeza, ficado um pouco confusa por seu ato espontâneo. Então os dois representantes dos pais também começaram a chorar e limpavam suas lágrimas furtivamente com a manga da camisa.

Quanto mais famílias nós constelávamos, tanto mais precisamente os alunos prestavam atenção a seus sentimentos, cada vez de maneira mais precisa, e os representantes notavam por si próprios que podiam sentir os mesmos sentimentos das pessoas dessa família sem saber nada sobre ela e, em situações tristes como essa do pequeno irmão que morreu, até choravam sem querer.

Não podiam explicar isso e eu disse que também não saberia explicar, mas sabia que era assim mesmo. Disse ainda: “Nós temos uma consciência” que existe entre as pessoas e as conecta, a interconsciência. Está sempre aí. Nós percebemos muito das pessoas à nossa volta, mas sem podermos falar sobre isso”. Também disse que cada família tem seu próprio campo e dentro desse campo familiar cada um está cênscio dos sentimentos do outro. Agora eles queriam saber se isso só se aplicava a famílias ou se funcionaria também entre eles como colegas de classe. Prometi-lhes que iríamos experimentar e foi o que fizemos durante as semanas seguintes.

2.3 SENTINDO OS SENTIMENTOS DE OUTRAS PESSOAS — A INTERCONSCIÊNCIA

Os alunos trouxeram dezenas de propostas para constelar, entre elas, as relações entre irmãos ou com um dos pais. Alguns expressaram o desejo de melhorar algo nas relações, outros só queriam saber se “funcionava”.

Então deixei que algumas crianças colocassem somente representantes para si e sua mãe ou seu pai. Elas mesmas deveriam determinar cuidadosamente a distância, a proximidade e o ângulo das pessoas entre si. Pouco a pouco, a turma desenvolveu um senso muito apurado para as constelações e alguns deles já diziam: “Oh, você realmente está tão longe de seu pai?” ou “Você tem de se virar na direção de seu pai (ou mãe), você não pode ir tão longe, você não é um adulto ainda!” Essas e outras frases similares surgiam bem espontaneamente.

Em seguida, gostaria de descrever algumas constelações do modo como aconteceram.

Wolfgang

Um dia Wolfgang constelou a si e seu pai. Ele queria saber como seu pai, que não via há muito tempo, se sentia em relação a ele atualmente. O pai tinha abandonado a família logo após o nascimento de Wolfgang e o garoto o encontrava muito raramente. No início os dois estavam muito afastados. O representante de Wolfgang olhava para uma outra direção que o representante de seu pai. O próprio Wolfgang disse: “Estou vivendo com minha mãe. Meu pai era um patife”.

Após os dois representantes terem ficado calmamente dessa forma por um período, o representante do pai disse: “Quero ver meu filho”. Então o representante de Wolfgang virou-se para o pai e deu alguns passos em direção a ele e disse: “Estou sendo puxado para lá”, apontando para o pai. Deu novamente alguns passos, lentamente, até que ficou diante de seu pai. Nunca esquecerei a imagem, porque o representante do pai era um garoto dois anos mais velho, já de 14 anos. Era um garoto de boa índole e muito popular entre seus colegas. Subitamente esticou os braços, agarrou o menino e puxou-o para bem perto de si. Isso tudo aconteceu muito rapidamente e foi coisa de segundos. Wolfgang estava sentado em sua carteira e olhou como se tivesse sido atingido por um raio. Ele estava completamente pálido.

Uns dias mais tarde, veio até minha mesa e disse: “Então meu pai me ama. Por que ele então me abandonou?”

Não respondia a tais perguntas. Disse-lhe que já era bom saber que seu pai o amava e que, quando ficasse mais velho, talvez viesse a saber disso pelo próprio pai.

Trabalhar, sistêmica e fenomenologicamente, aqui, significa prestar atenção aos sentimentos expressados espontaneamente por parte dos representantes, assim como eles surgem e deixar as dinâmicas se desenvolverem por si mesmas. Aqui Wolfgang soube que seu pai o amava. Não teria adiantado nada se sua mãe tivesse contado para ele. Wolfgang não teria acreditado nela. E ela também não iria contar, pois ainda estava com raiva do pai dele.

A experiência que tive foi de que em seus papéis como representantes, as crianças expressavam seus sentimentos, especialmente as sensações físicas, muito mais precisamente que os adultos e estavam muito surpresas de como sentimentos até então desconhecidos se expandiam nelas, de modo rápido e forte.

Hildegard

Hildegard vivia sozinha com sua mãe. De início só queria colocar a si e sua mãe. Ela disse: “Só quero mostrar a vocês como eu vivo”. As duas representantes estavam muito próximas uma da outra, de tal forma que a representante de Hildegard disse: “Está muito apertado para mim, deixe-me ficar um pouquinho afastada”.

Então um garoto gritou: “Ela também pode ficar perto de seu pai se está muito apertado perto da mãe”. Hildegard não quis saber nada disso. Depois ela veio para mim e disse: “Minha mãe não quer que eu tenha contato com meu pai e então eu não faço isso”.

O pai morava perto de Munique. Dei-lhe razão e disse que no devido tempo tudo ficaria em ordem.

Duas semanas mais tarde sua mãe veio para meu horário extraclasse. Conte-lhe como lidávamos com o tema família. Hildegard já havia contado em casa o que sua representante havia dito. A mãe reiterou como tinha de proteger Hildegard e que em uma grande cidade como Munique, uma menina de 12 anos estava em grande perigo. Quando levei a conversa para o pai percebi o quão enraivecida sua mãe ainda estava com o marido. Eu disse: “O que é realmente bom para uma criança é quando ela pode amar mãe

e pai. Não importa o que tenha acontecido entre os adultos, não é culpa dela”. A mãe de Hildegard olhou-me pensativa, sacudiu a cabeça e disse: “Não, não! Achar que o pai é maravilhoso e olhá-lo com amor seria a pior coisa que minha filha poderia fazer a mim”. Com isso o tema havia terminado. Disse a ela que respeitava muito o seu trabalho de criar uma criança sozinha e que eu também havia criado sozinha os meus dois filhos durante alguns anos. Com isso nos separamos amigavelmente.

Após pouco mais de seis semanas, essa mãe voltou ao meu horário de consulta. Hildegard não dava sossego em casa e queria ver seu pai. A mãe me pediu para falar com ela novamente sobre o assunto. Eu já sentia que ela estava internamente disposta a permitir um encontro então, aconselhei-a a apoiar Hildegard nesse primeiro encontro. Contudo, a mãe não queria deixar que o marido entrasse em sua casa. “Então a senhora acompanhe Hildegard quando ela for para a casa dele”, disse eu. Isso era o mais difícil para a mãe de Hildegard. Mas tinha percebido que assim aliviaria a filha.

Era visível que Hildegard começara a florescer. Ela não via seu pai há cinco anos e ainda encontrou uma meia-irmãzinha de 2 anos, da qual não sabia nada. No último encontro de pais e mestres, a mãe de Hildegard me agradeceu, dizendo: “Para mim o mais difícil foi deixar minha filha ir lá. Mas ela está se tornando tão autoconfiante, está florescendo e estou muito menos preocupada com ela do que antes, é quase como se ela tivesse um lugar seguro entre mim e seu pai. Nós até demos um passeio juntos com Hildegard”.

Tive que reprimir um pequeno sorriso. Já sabia disso, porque eu havia sugerido isso a Hildegard e dito: “Crianças podem se tornar mais fortes fazendo algo como ir passear ou fazer algum outro tipo de atividade com sua mãe e seu pai”. Após o passeio que fizera com os pais, ela me mostrou os músculos fortalecidos das pernas.

Através dos pequenos exercícios de constelação familiar, os alunos pouco a pouco se tornaram conscientes do bem que a ordem básica nos fazia e foi importante para mim sempre assegurá-los de que mudanças também levam tempo e que é importante estar em harmonia com as mães e os pais. Ao mesmo tempo, num nível inconsciente, as crianças liberaram forças ordenadoras em suas famílias, que provocaram mudanças nas suas relações familiares.

2.4 A BOA POSTURA EM FRENTE AOS PAIS — A REVERÊNCIA, A GRATIDÃO

Nem em todas as crianças a colocação da constelação dos pais atuou tão dramaticamente. Muitas vezes foi suficiente quando uma criança colocou representantes para si mesma, seu pai, sua mãe e talvez ainda os irmãos. Então deixávamos os dois ou três participantes em sua posição por algum tempo.

Era bem surpreendente como todos podíamos sentir exatamente o momento em que o campo dessas relações havia se realizado nos representantes. Simplesmente, nesse momento, ficava ainda mais calmo. Foram as próprias crianças que descreveram esse fato e ficavam surpresas consigo mesmas porque todas as vezes se sentiam muito tocadas.

Sempre falavam também sobre as suas experiências quando representavam pais ou mães. Elas sentiram-se bem grandes, carinhosas e muito mais sérias.

Expliquei que uma boa postura das crianças perante os pais era de respeito e gratidão por estarem vivos. Também falava que crianças que conseguiam ter essa postura recebiam os bons dons de seus pais e se tornavam fortes na vida, mesmo se não ganhassem tudo o que desejassem. Procuramos por atitudes ou movimentos físicos que expressassem isso. As próprias crianças tiveram a ideia de se curvarem em frente

aos pais. Seguiram-se muitas representações em que uma criança simplesmente se curvava em frente a seu pai ou a sua mãe. E foi muito tocante ver como as crianças gritavam e competiam para serem escolhidos como representantes: “Eu quero ser sua mãe. Eu quero ser seu pai. Eu quero representar você!”

Então ficavam diante um do outro e um aluno curvava-se profundamente em frente ao outro. Eles adoravam fazer isso! Algumas vezes um representante dizia: “Já basta!” ou “Pode durar mais um pouco!” Quando a criança que havia posicionado o representante para si própria queria colocar-se a si mesmo em frente ao representante de seu pai ou de sua mãe, naturalmente que permitíamos isso.

Uma vez um aluno disse que brigara feio com seu pai e que nunca mais se curvaria perante ele porque seu pai havia batido nele. Mais tarde ele colocou mesmo assim a constelação. Ele queria provar que seu representante também nunca iria se curvar. Mas o representante curvou-se e isso levou o garoto a pensar. Conversamos sobre o fato de que, quando posicionamos uma constelação, um conhecimento oculto dentro de nós emerge e aí, nesse momento, temos um sentimento de pertencer sobre o qual não refletimos na nossa rotina diária.

Então as crianças contaram uma série de exemplos de quando um dia ficaram com raiva dos pais e como através de vários acontecimentos (doença, necessidade de ajuda dos pais) elas próprias notaram que sempre os ajudariam ou ficariam a seu lado. No dia seguinte, o garoto disse que havia dito a seu pai: “Me doeue muito que você tenha batido em mim”. E seu pai disse que sentia muito, porque afinal de contas ele era seu filho. Os olhos do garoto brilharam. Tinha sido sincero e tinha dado o primeiro passo para mudar a situação.

Gostaria de acrescentar neste ponto que frequentemente havia falado com os alunos sobre o que poderiam fazer quando os pais fossem injustos.

Uma vez escrevi no quadro: “Se alguém faz algo a você, defenda-se!”

Mas o que as crianças fazem quando são o lado mais fraco? Ocorreram- nos muitas opções de como agir em discussões ou brigas com os colegas. Era muito mais difícil com os pais. Como é que uma criança podia se defender aí? No caso descrito anteriormente o garoto fez isso de maneira bem linear, falando diretamente com o pai. Como ainda estava sob a impressão do pequeno acontecimento anterior, admitiu que amava seu pai e que o pai o amava. Era exatamente o momento certo para apresentar o caso novamente.

Cada vez mais as crianças começaram a ter uma noção de que todos os pais são bons e maus, mas que frequentemente não queriam admitir isso. Eles querem ser só bons e, na maioria das vezes, não se deve falar sobre o outro lado. Elas chegaram a essa conclusão quando uma vez eu me desculpei com um garoto, porque eu o havia tratado injustamente. Entretanto também havia pais que estavam dispostos a admitir injustiças.

2.5 ATITUDES SIMBÓLICAS, GESTOS, RITUAIS E FRASES CURTAS SÃO EFETIVAS

Logo chegou o dia em que os jovens começaram a pensar mais assiduamente sobre o porquê daquilo tudo que estávamos fazendo. “Isso é um jogo ou isso realmente atua?” questionaram. Eu já estava esperando por essa pergunta e perguntei, por minha vez, se eles haviam percebido alguns efeitos. Sim, eles haviam.

Alguns relataram que haviam contado sobre o *jogo da família* em casa. Naturalmente que as mães perguntaram se também haviam se curvado e para que o curvar-se seria bom. Um outro aluno contou que estava muito melhor com os pais. Disse que havia experimentado o curvar-se em casa. Havia se curvado perante seu pai quando ele estava deitado no sofá assistindo à TV. Nesse momento o pai olhou sem

entender para ele e perguntou o que estava fazendo. Ele disse então: “Estou me curvando perante você, porque você é meu pai e eu sou seu filho. E minha professora disse que não fazia mal fazer isso de vez em quando”. Então seu pai riu, empurrando-o carinhosamente com o pé. Mas depois levantou-se especialmente com o propósito de abraçá-lo.

Pela primeira vez começamos a falar sobre símbolos e ações simbólicas. Era evidentemente um campo vasto. Eles já conheciam brasões, inclusive um deles possuía um brasão de família. Falamos sobre bandeiras e o simbolismo dos números. E li a balada *Belsazar* do poeta alemão Heinrich Heine com eles. Ficaram profundamente impressionados, apesar de terem só 12 anos, realmente um pouco jovens para essa espécie de leitura. Mas já sabiam o que era um cálice ou uma blasfêmia. Eles conheciam muitos atos simbólicos. Os garotos muçulmanos falaram sobre a lavagem das mãos, braços e pés e sabiam em parte sobre os diferentes significados dos rituais de purificação. Naturalmente que também falamos sobre a bênção. Aqui as crianças católicas sabiam dos padres que usavam o incenso e algumas mães faziam o sinal da cruz em suas fronteiras antes de elas irem para a escola. As crianças estavam convencidas de que os atos simbólicos que eram praticados em suas vidas diárias funcionavam.

Assim perceberam por si mesmas que a reverência de um representante perante o representante de um de seus pais era um ato simbólico que tinha perfeitamente um efeito em casa. Alguns afirmaram ainda que isso atuava nos representantes também. Eu estava igualmente certa disso.

Um aluno de uma turma trouxe uma antiga pintura onde um pai abençoava seu filho. O filho estava de joelhos e segurava um chapéu em sua mão.

É claro que nós nos perguntávamos o que o curvar-se perante nossos pais realmente significava. Todos os alunos, entretanto, já estavam conscientes de que amavam os pais. Mas também existia ainda muita dor e desapontamento entre eles. Isso eles não queriam apagar através da reverência.

Eu disse: existem três coisas boas:

1. Com a reverência, vocês agradecem a seus pais pela vida que lhes deram e por todos os outros dons que receberam deles.
2. Vocês reconhecem que pai e mãe são os grandes e vocês são os pequenos.
3. Vocês tomam seus pais como eles são e vocês são as crianças.

Escrevi essas três frases no quadro-negro lateral e deixamos lá por várias semanas. Raramente em minha carreira como professora houve três frases que renderam tanta coisa quanto essas. Eram discussões filosóficas penetrantes que conduzíamos e que escrevíamos nesse quadro-negro. Muitos dos alunos ficaram conscientes da dor e do pesar que carregavam pelos seus pais. Contavam o quanto seus pais e mães ficavam deprimidos às vezes e que eles usavam de todas as artimanhas para que a atmosfera na sala-de-estar ficasse divertida. Algumas crianças também reconheceram que até o momento haviam dado preferência a uma outra pessoa, em lugar de seus pais, interna ou externamente; e isso dava-lhes o que pensar. Uma garota ia para sua avó todos os dias e pensava: “Ela é mais minha mãe do que a minha mãe real”. Alguns garotos rejeitavam seus pais biológicos e achavam que agora tinham um pai novo, muito melhor e queriam tentar esquecer seu velho pai.

Uma vez um garoto disse: “Sra. Franke, é realmente estranho. Um dia eu penso que essas frases no quadro estão certas, e no dia seguinte eu sinto que gostaria de apagá-las. Mas eu sei que a senhora vai colocá-las de novo no quadro, porque elas estão certas”.

2.6-O CONTATO COM OS PAIS — Um NOVO ESPÍRITO NA CLASSE

Entre meados de setembro (o início do período escolar) e fim de outubro há muito movimento interno nas classes. Elas recebem sempre novos membros. As crianças têm de se acostumar a esses novos companheiros e também aos novos professores. Durante essas semanas é dado o “tom da música” para todo o ano letivo. Como já mencionei, o sistema escolar da Bavária foi propício para a introdução da visão sistêmica nessas classes. Como professora “de turma”, dava para as crianças pelo menos 15 aulas semanais, e algumas vezes, 18. Surgiu uma atmosfera da classe como uma unidade fechada e isso provou ser proveitoso para as nossas discussões.

Nas primeiras seis semanas de aula desenvolveu-se uma relação de confiança entre nós. Isso ficou atestado pela frequência com que os pais compareceram ao

meu horário extraclasse de consulta semanal, assim como na primeira reunião de pais e mestres. Muitas vezes disse a um ou outro aluno: “Gostaria de ver seus pais”. Quando os alunos contavam isso em casa, usualmente eram as mães que vinham e perguntavam se havia algo de errado. Algumas vezes recebia essa pergunta por escrito. Então eu os acalmava e dizia que só queria vê-los para que pudesse sentir quem era a mãe ou o pai que estava por trás da criança. Isso me possibilitava ter uma relação totalmente nova com os pais. Pouco a pouco perceberam que eu não era uma inimiga em potencial que queria provar que seu estilo de vida estava errado ou que só queria apontar suas falhas na educação dos filhos. Eu dizia a eles literalmente que eles eram os melhores pais, porque o garoto ou a garota em minha classe era a criança deles. Eles sentiam meu respeito por sua família, independentemente de qual fosse o destino deles.

Isso foi especialmente reconfortante para as famílias de refugiados sérvios e croatas, assim como para os pais ucranianos e siberianos. Durante os anos 90, cerca de 40% dos alunos em minhas turmas eram refugiados. Havia também crianças cujos pais haviam deixado seus países voluntariamente, crianças turcas da segunda ou terceira geração e uma ou outra criança da antiga Alemanha Oriental. Cerca de metade das crianças eram muçulmanas, um terço era cristã e o restante não tinha afiliação religiosa³.

Isso significava que havia uma ampla variedade de costumes e conceitos morais entre os diferentes alunos e, com isso, material inflamável na vida em grupo.

A energia que move uma família a deixar sua pátria, seja voluntária ou involuntariamente, se refletia frequentemente no comportamento das crianças. Muitas delas queriam mudar de lugar após alguns poucos dias e sentarem-se próximos a um outro colega. No começo não conseguia entender isso, especialmente, porque as crianças, todas as vezes, juravam que seria a última vez que me pediriam para mudar e que agora ficariam realmente no novo lugar. Somente após algumas semanas ficou claro para mim que, com esse desejo de mudar constantemente de lugar, estavam expressando o movimento de fuga, isto é, o movimento de abandonar sua pátria. Como se estivessem continuamente realizando o que tinha acontecido a sua família.

Devido ao alívio interno que tive com esses pensamentos senti que tinha encontrado a chave do quebra-cabeça. Daí em diante, quando um aluno me pedia para mudar de lugar, olhava com mais cuidado, respeitava internamente o destino dessa família. Pouco a pouco comecei a ceder menos aos seus desejos de mudarem de lugar. Senti que as crianças tinham que lidar com essa inquietação e não se esquivar disso. Eu as incentivei a contar um pouco sobre o que acontecera para que a família tivesse que partir. Perguntei por aqueles que tinham ficado para trás, assim como por seus amigos. No começo sentiram-se constrangidos. Não queriam falar sobre isso, preferindo esquecer tudo o que havia acontecido.

³ Na Alemanha, as escolas públicas oferecem instrução religiosa, usualmente dividida em grupos protestantes e católicos. Por requisição dos pais, um curso de ética pode ser dado em substituição à referida instrução.

Lentamente, porém, o gelo começou a derreter.

De manhã, alternadamente, cada criança estrangeira cumprimentava a classe em sua língua materna e nós, alemães, repetíamos em sérvio, croata, afegão, ucraniano, turco ou russo. Com o tempo aumentei a “exigência”. Elas trouxeram livros infantis em sua língua materna e escutávamos rimas infantis em diferentes línguas. Algumas crianças contaram que seus pais não queriam isso, que preferiam que aprendessem alemão. Disse a elas que crianças que falam bem sua língua materna e que têm alegria em fazer isso aprendiam o alemão com facilidade. Cuidei muito para que todas as crianças estrangeiras frequentassem aulas em sua língua materna, o que era uma batalha com pais e autoridades. Levou um tempo até que pudesse me impor e os pais notaram que as crianças com um bom domínio da língua materna possuíam uma rede de segurança emocional — ou possuíam, por assim dizer, uma base a partir da qual poderiam entender de modo bem mais diferenciado a nova língua e a nova cultura.

Eu me lembro de um garoto africano, que veio a Munique de avião com suas irmãs, sem a companhia dos pais. As crianças viviam em uma creche que era bem dirigida. O menino se recusava a falar, mesmo que fosse uma única palavra, em sua língua materna. Desde o início gostaram dele, adaptou-se socialmente e aprendeu um vocabulário básico em alemão sendo, então, fácil para ele se fazer entender no dia-a-dia. De repente, sua aquisição da linguagem estagnou, assim como seu desenvolvimento geral, tornando-se cada vez mais deprimido. Suas irmãs continuaram falando sua língua materna entre si e estavam bem, tinham acesso a seus sentimentos, e o desenvolvimento delas era surpreendente. Mas o garoto se recusava, por razões que nunca viemos a saber, a falar com as suas irmãs em sua língua materna. Era como se estivesse separado de sua origem. No decorrer de três anos decaiu numa pobreza linguística e emocional e só com muita dificuldade conseguiu uma vaga em um programa de treinamento profissional após terminar a escola. Agora sei que falar nossa língua materna é uma parte da “reverência perante os pais”, a preservação de nossos sentimentos iniciais mais profundos.

25

Maria, filha de uma família sérvia, me contou sobre seu irmão que retomou a Munique após servir nas forças armadas sérvias por quatro anos. Ele tinha crescido na Alemanha. De início a família inteira ficou feliz com a sua volta.

Então notei como a menina estava se tornando cada vez mais quieta e pálida. Eu pedi à sua mãe que viesse para o meu horário extraclasse. Ela me contou como todos tinham ficado felizes com o retorno do filho, e que o pai já tinha encontrado um lugar para ele em um programa de treinamento profissional. Contudo, o jovem não conseguia se reintegrar mais na Alemanha. Tinha começado a beber, perdera o lugar no programa de treinamento profissional, havia sido pego em flagrante roubando e escapou da lei realistando-se nas forças armadas sérvias. Aqui o filho pagou um alto preço, talvez até pela família inteira, que havia deixado seu país natal por vantagens materiais.

Após alguns anos de trabalho sistêmico na escola, ficou claro para mim que tinha construído, em minhas aulas sobre pais e família, uma boa ponte para as crianças entre o lar e a escola. Entretanto, o meu trabalho parecia ser sempre um ato de balanceamento entre minha posição real como professora e educadora, e a descrição necessária para com os pais das crianças e as necessidades visíveis das crianças que tinham recebido ajuda e alívio, especialmente no trabalho com o *jogo da família*. Elas me contaram o quanto se sentiam mais alegres em suas famílias e como suas relações estavam se transformando.

2.7 - UMA NOVA CONSCIÊNCIA COMEÇA A SE DIFUNDIR — A REUNIÃO DE

PAIS E MESTRES

Uma nova consciência começou a surgir nas crianças e ao mesmo tempo uma atenção para com a ordem

em suas famílias. A excitação inicial deu lugar a uma crescente atitude cheia de respeito natural das crianças para com o destino das outras crianças — e conseguiu-se quebrar os tabus de difíceis situações familiares. Os alunos começaram a falar por si sós sobre divórcio ou mesmo sobre a morte dos pais, estavam atentos a incidentes trágicos ou perdas em suas próprias famílias, assim como nas famílias de amigos. Então alguns “estigmas” foram removidos, especialmente aqueles ligados a crianças com pais divorciados ou mães que trocavam de parceiros.

Frequentemente falávamos sobre diferentes áreas sobre as quais nosso *jogo da família* havia tido seus efeitos. Muitos dos alunos viram em si e em seus colegas de classe um aumento no desempenho escolar. Além disso, pairava um sopro de amor por todo o grupo, essa suave rede que sempre une as pessoas numa constelação familiar. Nessas turmas pude experimentar o modo como esse trabalho atuou nas crianças durante todo o ano escolar — sim, por vários anos que se seguiram.

No mais tardar no final de outubro, isto é, depois de seis semanas após o início das aulas, sentíamos a mudança na atmosfera. As crianças não podiam mais ignorar a “outra realidade”, como a chamavam, ela estava sempre presente, tantas vezes elas haviam sentido uns pelos outros nas representações, reverenciaram, choraram e se abraçaram. Naturalmente que ainda existiam brigas, rixas ou as implicâncias habituais. Mas havia também compaixão e um espírito de grupo, sério e profundo, que era diferente do que havia experimentado no passado, mesmo em turmas camaradas.

Agora via frequentemente duas crianças se abraçando no recreio ou na entrada. Achei isso surpreendente, porque não é típico de crianças de 10 aos 12 anos. Levou um tempo até eu perceber como os rápidos abraços durante as constelações as tinham comovido profundamente — mesmo que só tivessem se permitido seguir esse impulso por um pequeno instante. Uma vez falamos sobre isso e um garoto disse: “É realmente estranho com a senhora, Sra. Franke. A senhora faz conosco coisas que normalmente não faríamos. Algumas vezes é embaraçoso — mas depois é ótimo de novo — eu não sei como devo dizer isso”.

26

Um de meus grandes receios era de que os pais pudessem sentir esse trabalho como uma invasão de sua privacidade. Para evitar isso, organizava regularmente uma reunião de pais e mestres em dezembro. Eu escolhi esse momento para enfrentar o meu medo. As crianças preparavam as mesas para seus pais, decorando-as com velas e servíamos biscoitos. Além disso, também havíamos ensaiado canções natalinas e poemas para recitar. Mas o principal desejo das crianças era mostrar aos pais algo do *jogo da família*. Em algumas turmas, os alunos chegaram a escrever no quadro as três frases centrais sobre o significado da reverência, de tal forma que seus pais pudessem lê-las. Todos achavam que o Natal seria uma boa época para fazer isso, e as crianças muçulmanas achavam que nosso programa era muito melhor do que recontar a história de Natal. “Aqui nós também podemos fazer parte do Natal, pois isso tudo é sobre nós”, disse certa vez um garoto turco.

Cada um dos alunos tinha trazido uma foto de si junto com seus pais e irmãos. Crianças que haviam perdido um dos pais e, em um caso, uma criança que havia perdido ambos os pais, desenharam uma imagem do pai ou mãe falecido(s). Se o pai ou a mãe haviam se casado de novo, colavam uma foto do novo(a) parceiro(a) da mãe ou pai próximo ao lado da outra imagem. Eles realmente gostavam de fazer isso e penduravam-nas na parede lateral da sala-de-aula. Para os pais, mães, tios ou irmãos já falecidos, colocamos uma fileira de carteiras próxima à parede e acendemos velas para todos aqueles que haviam falecido, incluindo aqueles que haviam morrido na guerra. Então, o menino ou menina que se sentava próximo àquele cujo membro da família havia falecido dizia algo assim como: “A mãe de Hubert é uma de nós” ou “O irmãozinho da Eva é um de nós”. Nós continuamos até que todos os parentes que haviam

falecido tivessem sido citados. Os pais ficavam tocados com isso, mas nós também. Todos sentiam o quanto isso era importante para os alunos. Se seus parentes falecidos eram incluídos, então as crianças também podiam pertencer. E nessas turmas, nenhum aluno dizia mais que não tinha um pai. Eu os aconselhei a dizer: “Meu pai morreu”. E sempre acrescentei: “Vocês sempre o terão consigo. Ele está em vocês, mesmo que esteja morto”. Depois de um certo tempo, tornou-se importante para eles o uso exato da linguagem.

Nunca havia visto tantos pais na reunião. Quando isso continuou acontecendo nas outras turmas, tive a certeza de que isso era um resultado inconsciente de nosso *jogo da família*.

Depois de termos cantado as canções natalinas e recitado os poemas, todas as crianças reverenciaram profundamente seus pais, e isso foi mais do que apenas um gesto de educação.

2.7 - INCLUINDO OS MORTOS

Na Bavária, é muito comum para as quintas e sextas séries, antes do dia 1º de Novembro (Dia de Todos os Santos) ou mesmo depois, falar sobre a visita aos túmulos de membros da família. Nós perguntamos às crianças muçulmanas como lidavam com túmulos. Nós falamos que as pessoas rezam para os mortos, decoram seus túmulos e recordam os mortos.

Até então já havia falado com as crianças sobre como estamos todos conectados com os mortos e sobre a força que podem nos dar se solicitamos isso a eles. Falamos particularmente sobre aqueles que faleceram jovens, cuja perda produziu tanto pesar em nós. Alguns alunos tinham irmãos que nasceram mortos ou que haviam morrido, mas também como já havia descrito, pais ou tios que morreram. Além disso, havia alguns pais que tinham perdido seus próprios pais, ainda quando crianças. Em alguns casos, aconselhei aos alunos que pendurassem fotos daqueles que morreram, incluindo seus avós, e as deixassem assim por algumas semanas. Então poderiam desenvolver suas forças e com isso finalizar o processo de luto. Isso pareceu fazer sentido para as crianças.

Em um dia de novembro, logo após o Dia de Todos os Santos, queria, como sempre, falar sobre esse tema com uma classe de quinta série e escrevi no quadro:

SOBRE A MORTE E O MORRER

Primeiro não disse nada aos alunos e esperei que fizessem comentários. Fiquei completamente surpresa quando as crianças, sem uma palavra, uma por uma, pegaram suas canetas e seus cadernos de redação e começaram a escrever. Elas escreveram dedicadamente. E, para minha surpresa, suas redações não tinham quase erros. O tema tinha pegado fogo.

Fiquei muito impressionada com as redações e por isso vou incluí-las aqui.

Melisa

Melisa era muito maternal, a mais velha de quatro irmãos. Cuidava deles e da casa enquanto a mãe estava no trabalho. Era a única da turma que nunca tinha constelado, mas era a mais escolhida para representar uma mãe. No decorrer do ano, lidou com esse papel de mãe quase como que brincando até que conseguiu superar o papel. No final do ano escolar, tinha se tornado uma adolescente vivaz. Ela se apaixonou por um garoto da classe e eles nunca foram alvo de gracejos por causa dessa relação. O lugar de Melisa era ao lado de Anton, que necessitava muito de apoio maternal e se tornara bem mais forte sob os cuidados dela.



Sobre a morte e o morrer

Eu nasci como todas as pessoas do mundo, mas após muitos, muitos anos, infelizmente precisarei morrer. Antes de morrer, desejo poder ver minha família inteira e meus amigos, uma última vez. Só então poderei morrer. Não quero ferir a minha família.

26.11.1996

Hubert

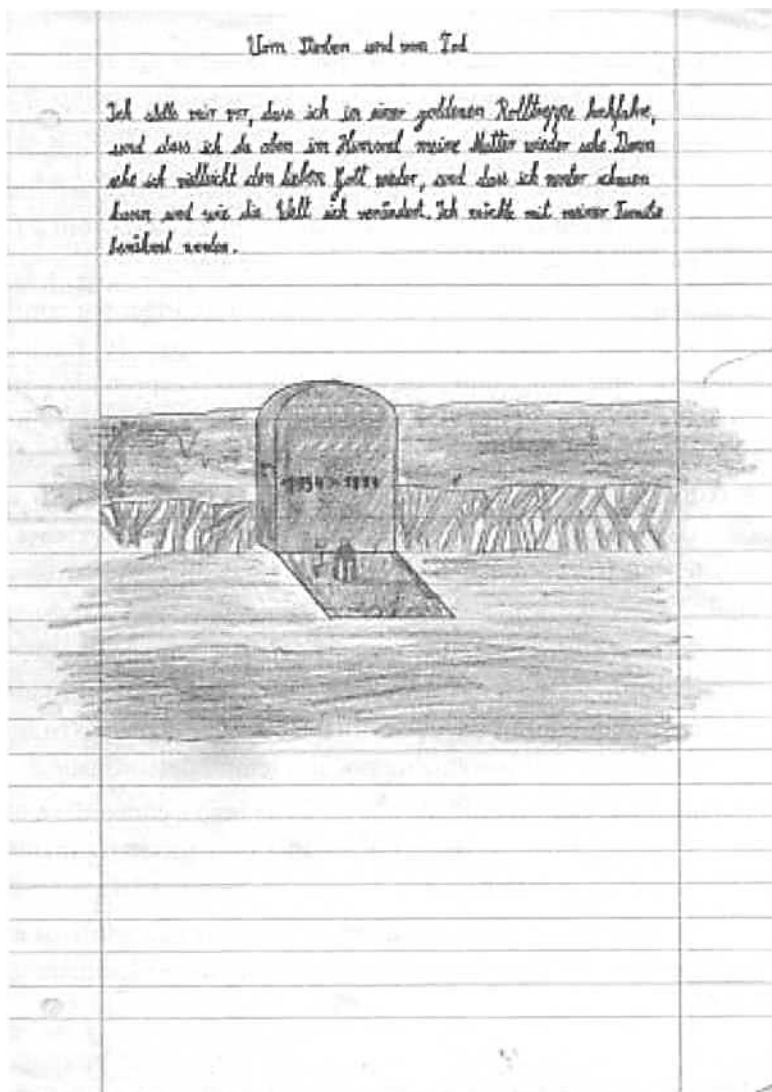
Apenas um ano antes, Hubert tinha perdido a mãe, uma mulher de Borneo, de um câncer que durou três anos. O pai, um autêntico bávaro que tinha conhecido sua esposa quando estudava biologia na Indonésia, estava preocupado com Hubert, porque frequentemente ficava doente e não estava alcançando todo o seu potencial. Eu também já havia percebido isso pelas perguntas inteligentes de Hubert. Ele adorava o *jogo da família* e logo constelou a si próprio e sua mãe. Ele quis que a garota que havia escolhido como representante da mãe deitasse em um cobertor no chão. Então usou um giz para desenhar um círculo em volta do cobertor e colocou um vaso perto dessa garota. Sem escolher um representante para si, foi até esse túmulo desenhado e fez uma reverência. Estava muito sério. Ajoelhou-se e disse: “Mamãe, estou sempre pensando em você”.

Ele foi a primeira pessoa a quem eu sugeri que dissesse o seguinte: “Por favor, dê-me a sua força para que eu possa viver bem”. Ele se levantou e repetiu as palavras. A garota disse espontaneamente: “Sim,

viva, eu estou bem”.

A classe inteira respirou aliviada. E eu acrescentei: “Sua mãe ficará feliz que os esforços que fez em criar você, valeram a pena”. Então ele riu.

No período que se seguiu, Hubert se tornou um garoto esperto e cheio de vida. Seu aproveitamento em matemática, inglês e biologia tornou-se muito bom. Toda a classe notou isso e disse: “Você pegou os bons dons de sua mãe”. Eles adotaram isso de meus frequentes discursos, quando dizia: “Tomem os bons dons de seus pais” — “Isso é verdade, mas biologia vem do meu pai”, dizia ele.



Sobre a morte e o morrer

Imagino que estou subindo numa escada rolante dourada e que vejo lá em cima no céu minha mãe de novo. Então talvez eu veja Deus novamente e poderei olhar para baixo e ver como o mundo está mudando. Eu gostaria de me tornar famoso com minha família.

Ingo

Depois que Hubert constelou, Ingo foi empurrando-o até a minha mesa e pediu-me insistentemente que o deixasse constelar. Eu sabia que seus pais haviam morrido devido ao uso de drogas e que Ingo havia sido acolhido com amor pela família do seu tio, irmão de seu pai. Lá, vivia ainda com a filha do casal, sua prima que era seis anos mais velha do que ele.

Como havia sido expressado na curta redação de Ingo, seu conflito era não saber se seus pais ficariam felizes se ele amasse seus pais de criação. Sentia uma urgência para que algo acontecesse — como ele havia expressado — para que pudesse mostrar que amava mais os seus pais verdadeiros. A partir de inúmeros casos na psicoterapia, já sabia sobre o possível perigo que corriam as pessoas que perderam cedo seus pais. Elas têm uma tendência para o reino dos mortos, talvez para estarem próximos aos pais. A alma não reconhece a diferença entre a vida e a morte. Tais pessoas frequentemente tornam-se deprimidas e têm pouca energia vital.

Ingo causava medo em todos nós. As crianças contavam que, muitas vezes, no meio de um jogo, não tinha mais vontade de continuar, então fugia e ficava sentado em algum lugar, de olhos vidrados, até que alguém o tirasse disso e pudesse conversar com ele novamente por um tempo determinado.

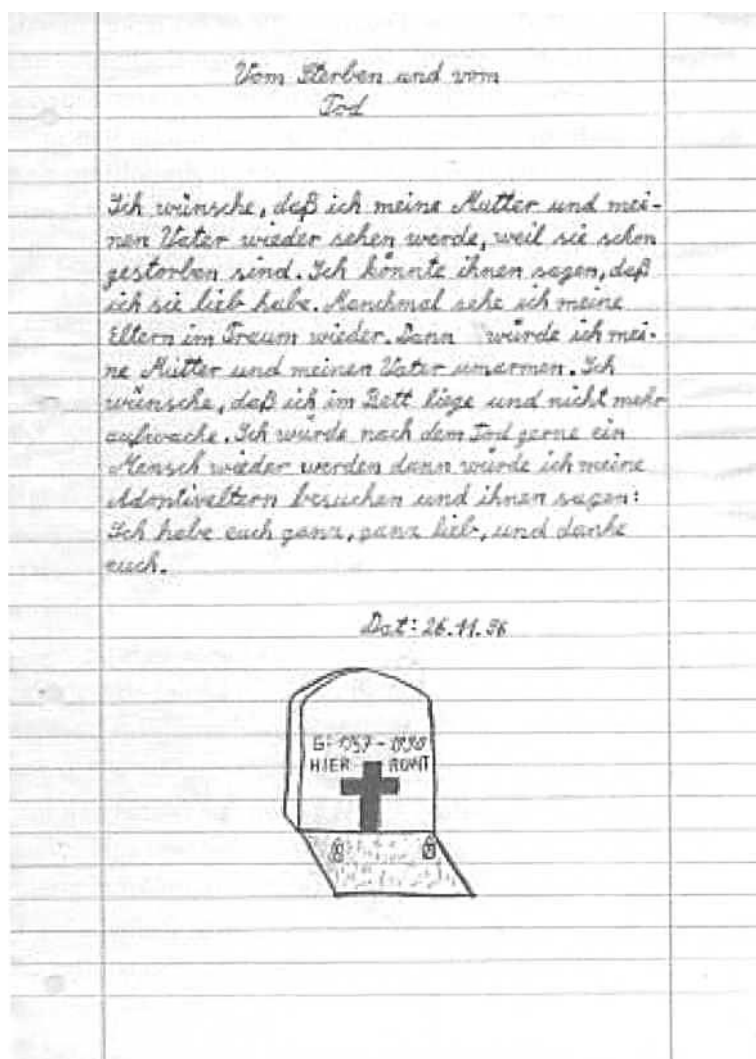
Subitamente vi essa necessidade nos olhos de Ingo e concordei em fazer a constelação. Nós combinamos para a última aula no período da manhã, para que pudesse se recompor internamente.

Ingo escolheu não só seus pais, mas também seus pais adotivos e a filha deles. Ele quis colocar a si mesmo na constelação após ter posicionado todos os representantes.

Primeiro estava ao lado de seu tio, olhando para seus pais. Ficou bem evidente que todos os vivos olhavam somente em uma direção, na direção dos mortos. Os representantes dos pais de Ingo exerciam uma grande atração em todos os participantes.

Então Ingo separou-se do grupo e primeiramente quis ir sozinho para os seus pais, mas voltou e tomou o representante do seu tio pela mão e caminhou com ele para o “túmulo”. Como Hubert, colocou um vaso próximo aos seus pais que, nessa constelação, estavam de pé. Não dei a ele nenhuma instrução. Ele se curvou diante dos pais e disse: “Eu estou de luto por vocês. É muito pesado”. E chorou quando disse isso. O garoto que estava representando o tio colocou o braço em volta do ombro de Ingo. Então Ingo ajoelhou-se quase que automaticamente. Eu lhe sugeri pedir a benção dos pais, e ele o fez. Sem nenhuma instrução de minha parte, os representantes dos pais colocaram suas mãos sobre a cabeça de Ingo. (Nós já havíamos conversado sobre o simbolismo de colocar as mãos). Então eu o levei com o tio a seu lugar, próximo à tia e à prima. Os quatro se viraram e agora os pais de Ingo estavam de pé, diagonalmente, atrás dele. Ele disse ao tio e à tia: “Eu sou muito grato a vocês, porque posso viver com vocês”. Isso fez Ingo sentir-se melhor. Mas como sua redação indica, parece que ele não havia resolvido o conflito.

“Mas para a senhora os mortos são importantes”, disse Ingo, enquanto me entregava sua redação. Eu respondi: “Sim.” Sua face se iluminou. “Quando eu me inclinei diante de meus pais, eu os senti aqui dentro” disse ele, batendo em seu peito.



Sobre a morte e o morrer

Eu gostaria de poder ver a minha mãe e o meu pai novamente, pois eles já morreram. Eu poderia dizer-lhes que os amo. Algumas vezes eu os vejo de novo em meus sonhos. Então abraçaria minha mãe e meu pai. Gostaria de ficar na cama e nunca mais acordar. Depois que eu morrer, gostaria de me tornar novamente uma pessoa, então eu visitaria meus pais adotivos e diria a eles: eu amo vocês muito, muito e agradeço a vocês por tudo.

26.11.1996

Ivan

Ivan era albanês, de Kosovo e vivia com sua mãe e o segundo marido dela, um homem já de idade, que estava à beira da morte. O pai de Ivan havia morrido em batalha. As notas de Ivan eram excelentes e, sobretudo em alemão, se expressava com um vocabulário considerável após um curto espaço de tempo. Ainda assim, eu não conseguia convencê-lo a transferir-se para o *Gymnasium*, porque após a fuga não se sentia à altura de lidar com outra mudança social.

Demorou muito até que nos contasse sobre a morte de seu pai e sobre seu medo de perder seu padrasto também. Já sabia disso pela sua mãe em meu horário de consulta e pude entender o que escrevera em sua redação. Ivan esperou até depois da Páscoa para constelar a sua família. Outros alunos se aproximaram

de mim e contaram que ele havia dito que gostaria de fazer a sua constelação. Então perguntei a Ivan e percebi que ainda era difícil para ele.

Pouco antes do Pentecostes, teve coragem. Ele trouxe uma foto de seu pai e a colocou no chão. Então se inclinou e reverenciou a foto. E foi isso. Seus colegas, que usualmente diriam algo como: “Ajoelhe-se” ou “Diga a ele que você está indo bem para homenageá-lo” ou frases similares que tinham desenvolvido nesse ínterim — permaneceram em silêncio. Ivan pegou a foto, apertou-a contra o peito, caminhou até sua carteira e guardou-a. Nós todos ficamos quietos por alguns instantes.

Eu tinha encorajado fortemente Hubert a se inscrever para ser admitido no *Gymnasium*. Ivan havia se tornado amigo dele e, como se soube depois, os dois estavam freqüentando juntos o *Gymnasium*, no ano seguinte.



Sobre a morte e o morrer

Quando morrer, espero ainda viver depois. Mas não sei em quem acreditar. Algumas pessoas dizem que quando se morre, não se viverá mais, outras dizem que se vive ainda. Quando estiver morto, gostaria de viver de novo e ser uma pessoa rica e feliz.

26.11.96

Yasin

Logo antes do Dia de Todos os Santos, Yasin constelou a sua família, no contexto de uma de nossas conversas às sextas-feiras. E foi assim:

“Eu sou o favorito de minha mãe”, disse o pequeno, que era da Bósnia, muito convicto. A turma, 24 alunos de 11 a 12 anos, estava sentada em círculo.

O tema era: “Erika está para ganhar um irmãozinho ou uma irmãzinha”. Nós falamos sobre o lugar das crianças na família e como cada um se sente diferente em sua posição. “Vou mostrar a vocês”, disse Yasin, e buscou rapidamente colegas de turma para representar seu pai, sua mãe e seu irmão. As crianças já haviam representado famílias muitas vezes e sabiam do procedimento.

Quando todos os quatro estavam posicionados, a representante da mãe não tirava os olhos do representante de Yasin. Eu perguntei se ela também podia ver seu marido e o outro filho. No início deu uma risadinha e disse que não. Seu olhar estava visivelmente expandido, como se estivesse olhando através de Yasin. Para quem está olhando? — pensei, e perguntei a Yasin se sua mãe tinha perdido alguém.

Então seus olhos ficaram vermelhos, mas se manteve valente e não chorou. Ele contou: “Meu tio, irmão de minha mãe, levava uma vasilha com comida para os prisioneiros. O acampamento ficava atrás de um campo de batalha, e ele foi fuzilado nesse campo aberto. Ele tinha 19 anos”.

Então coloquei um garoto da turma ao lado da mãe e substituí o representante de Yasin. Quando Yasin tomou seu lugar em frente à mãe e tio, começou a chorar e enxugou furtivamente as lágrimas.

Sugeri a ele: “Diga a seu tio para protegê-lo”. Eu pensei que se ele havia caminhado pelo campo sem nenhuma proteção e havia morrido lá, isso seria o adequado. “Querido tio, me proteja!”, Yasin disse. O garoto que estava representando o tio colocou espontaneamente sua mão na cabeça de Yasin e disse: “Eu te protejo”.

Então pedi a Yasin para ficar em frente à sua mãe e dizer a ela: “Querida mamãe, eu sou apenas sua criança”. Ele disse isso em servo-croata. A garota que representava a sua mãe espontaneamente colocou seus braços em torno dele. Ela era iugoslava e podia entender as palavras de Yasin. Logo ela o soltou. Seu impulso para puxar Yasin para si fora forte e ambos ficaram um pouco embaraçados. Mais tarde observei os dois algumas vezes.

Após a constelação ficaram muito afetuosos um com o outro, embora a representante da mãe fosse uma garota já crescida e Yasin fosse bem pequeno para sua idade. Permaneceu uma ligação entre eles em sua vida diária.

Nas semanas e meses subsequentes, contudo, Yasin, que era impulsivo e auto-confiante, ficou inseguro, medroso e suas notas pioraram. Algo tinha saído dos trilhos. Eu o acompanhei durante esse processo e o encorajei. Ele tinha seis anos quando ele e sua mãe testemunharam esse assassinato da janela da cozinha. Lentamente conseguiu aceitar seu papel novo e menor. Durante os próximos meses, ficou alegre de novo, mas diferente — agora como um garoto de 11 anos.

A mãe de Yasin, desde que testemunhou o assassinato, juntamente com seu filho, via nele somente seu irmão. Uma criança em uma situação dessas tenta, então, substituir inconscientemente uma pessoa que está faltando. Esse pequeno garoto não era mais ele mesmo. Ele tinha se “enchido de importância”.



Sobre a morte e o morrer

Às vezes quando estou deitado na cama, penso sobre o morrer. Algumas vezes fico com medo e penso que entrarei em um novo mundo. Eu quero ficar muito rico e muito feliz.

Sinto muito que o irmão de minha mãe tenha morrido na guerra. Eu desejo que você me proteja.

Eu sou rico.

26.11.96

Maria

Maria havia refletido muito sobre a história de Yasin. Um dia se postou em frente à minha mesa, querendo falar comigo. Contou-me que ela também, como Yasin, era a favorita da mãe. Tinha uma irmã dois anos mais velha que ela, mas ela, Maria era a “mais importante”, como se expressou. Mas agora havia começado a refletir sobre isso e pensou se não seria melhor estar na segunda posição, que era a certa. Eu lhe dei razão e a aconselhei a dizer o seguinte à sua irmã, só assim de passagem: “Sei que você é a primeira e eu sou a segunda”. Eu disse que se esse método simples não funcionasse, poderíamos fazer

uma constelação. Após duas semanas Maria veio a mim e disse “já funcionou”. Ela havia falado com sua irmã, que em princípio ficara cética e agiu como se não tivesse ouvido nada. A próxima vez que almoçaram juntas, Ursula, sua irmã, sentou-se próxima à sua mãe, onde Maria sempre havia sentado antes. Esse foi o teste. Maria sentou-se no segundo lugar. Desde esse dia, começou para as duas meninas uma relação totalmente nova como irmãs. Durante o decurso do ano escolar, Maria me disse que Ursula a havia levado até seu clube esportivo e também a ajudava nos seus deveres de casa. Quando falei com a mãe de Maria, durante meu horário de consulta, soube que quando criança ela havia perdido uma irmã num acidente com um trator, e que Maria era muito parecida com ela.

Eva

Eva foi a primeira aluna a pegar sua caneta e começar a escrever sobre a morte e o morrer. Até então não havia dito muita coisa sobre sua situação em casa, era muito tímida e queria sentar-se na primeira fila porque era míope. Eva era usualmente pálida, frequentemente ficava resfriada ou era afetada por alergias de pele. Não havia muito espaço para divertir-se ou curtir a vida. Apesar de seus esforços não conseguia se concentrar muito bem na escola.

Quando li as linhas escritas por Eva, perguntei-lhe sobre qual avô ela se referia. Era o pai de sua mãe que havia falecido quando a mãe de Eva tinha 12 anos.

Eu me lembrei de várias constelações feitas por adultos nas quais ficava claro como as crianças estão dispostas a ajudar um dos pais a carregar o peso de uma perda trágica. Das linhas escritas por Eva suspeitei que estava inconscientemente carregando o luto por seu avô no lugar de sua mãe.

Ela também escrevera: “Eu nunca te esquecerei”, embora não tivesse conhecido o avô.

A partir do meu trabalho com clientes e ouvindo suas histórias, sei que o luto inconsciente pode enfraquecer uma pessoa fisicamente e pensei na irmã de Eva que era dois anos mais nova, com bochechas rechonchudas, cabelo brilhante e espesso — em todos os aspectos uma imagem de saúde. Uma vez sua mãe me disse que não conseguia encontrar uma explicação para a constituição frágil de Eva.

O desenho de Eva deu a impressão de que ela queria elevar-se aos céus (no lugar de sua mãe?)

Perguntei-lhe se gostaria de colocar uma constelação de sua mãe e seu avô. E ela disse que sim, que queria.

Ela colocou os representantes de seu pai e sua mãe um ao lado do outro, talvez a uma distância de um metro e meio. Sua irmã, de pé, na frente dos dois. Contudo, Eva colocou sua própria representante atrás de sua mãe, ao lado do representante do avô, que havia morrido cedo.

Nós nunca havíamos visto uma criança que ficava atrás de seus pais. A representante da irmã de Eva sinalizou com os braços, querendo que o pai e a mãe ficassem juntos e também acenou para que a representante de Eva viesse para perto dela. Estava visivelmente assumindo a direção. Quando mencionei esse fato, Eva disse: “Sim, em casa ela também sempre diz o que deve ser feito”.

A representante de Eva sentia-se bem ao lado de seu avô. Então peguei a menina e a coloquei ao lado da representante de sua irmã, que achou isso ótimo e colocou seus braços sobre o ombro dela. A representante de Eva, porém disse: “Minha mãe está muito triste. Eu preciso voltar lá para o vovô”.

Então pedi ao garoto que estava representando o avô para ficar ao lado da mãe de Eva. Automaticamente, o representante do pai de Eva que estava afastado cerca de um metro e meio dela, moveu-se na sua direção. As duas meninas tinham expressões felizes em suas faces.

Eu disse à Eva: “Isso agora é uma imagem que cura. Seu pai e sua mãe estão lado a lado e seu avô também

está ao lado de sua mãe. Vocês, as duas irmãs, estão olhando para seus pais. Seu avô dá a vocês muita força para que vocês permaneçam bem na família”. Eva quis ocupar seu lugar na constelação. Então os representantes do pai e da mãe estenderam seus braços. Aí havia espaço para as duas meninas e os quatro se abraçaram, sem nenhuma sugestão de minha parte. A face de Eva ficou rubra. Ela ficou um pouco embaraçada, mas também podia-se ver a alegria em seu rosto. Sugeri a ela pendurar uma foto de seu avô em seu quarto por um certo tempo e dizer a ele: “Querido vovô, agora você pode estar no céu e nós vivemos aqui na terra. Agradeço a você pela força que você dá à nossa família”.

No dia seguinte, a mãe de Eva veio até à escola. Queria saber o que Eva havia contado sobre seu avô. Eu lhe relatei sobre o que acontecera e mostrei a redação de Eva, e ela começou a chorar. Ela disse que não havia percebido o quão importante tinha sido a perda de seu pai aos 12 anos. “Mas os mortos estão bem. Eles querem que nós terminemos nosso luto. Eles nos dão força”, disse. Então ela se recompôs e me mostrou uma foto de seu pai que havia trazido consigo.

Eu não fiquei surpresa com o comparecimento do pai de Eva à reunião de pais e mestres antes do Natal. “É a primeira vez”, disse ele. “Eu nunca havia vindo à escola antes. É tudo graças à senhora. É realmente muito bom aqui. A gente se sente bem aqui.” Então me convidou para ir, juntamente com eles e alguns outros pais, beber uma cervejinha depois da reunião. Foi uma grande honra para mim, e eu fui. No barzinho, ele me disse que já há algum tempo Eva estava se aproximando dele com mais frequência, e que ele estava muito feliz com isso.



Sobre a morte e o morrer

Na aula de religião ouvi que Deus decide quando as pessoas têm de morrer e quando não. Meu tio sempre diz que quer morrer alegre. Algumas vezes tenho medo de morrer. Nossa vida é como um ciclo, pessoas vão nascer, pessoas vão morrer. Meu avô é minha alma e meu corpo. Eu nunca vou esquecê-lo.

Svezdana

Svezdana era um ano mais velha que os outros. Sua família havia fugido do Kosovo e vivia em condições opressivas, com seis pessoas num quarto.

Nesse ínterim, o pai tinha caído doente e estava incapacitado de trabalhar. Assim a mãe carregava o peso de ganhar o pão de cada dia, e o peso de dona-de- casa ficava com Svezdana. Era fácil entender porque o aproveitamento escolar de Svezdana não era muito bom. Ela devaneava e era lenta, mas sempre amigável. Sua face, especialmente em volta dos olhos, apresentava uma camada fina de sombras e luto.

Sua curta redação refletia sua situação.

Em Svezdana, assim como em tantas outras crianças de famílias refugiadas, experimentei o intenso pesar de perder sua pátria, enquanto seus pais estavam felizes por terem escapado, e colocavam sua energia em encontrar um trabalho e ganhar dinheiro. Na maioria das vezes, uma criança paga o preço pela perda e saudade com fracasso escolar ou depressão. Também observei isso nas crianças que vieram da antiga Alemanha Oriental. É como uma necessidade inconsciente de compensação por terem deixado o seu país natal, voluntária ou involuntariamente.

Ao lidar com Svezdana e outras crianças que eram refugiadas, foquei naquilo que tinham a dizer sobre seu país natal e em tudo que haviam perdido. Deste modo, conseguiam lidar com o pesar diretamente e concluí-lo, por assim dizer, e, em muitos casos, começar a sentir novamente a alegria de viver.



Sobre a morte e o morrer

Desejo que quando morrer possa ver novamente as pessoas que conheço e me amam.

Algum dia quero voar novamente para o Kosovo para ver meus amigos e minha família lá.

26.11.96

Ebru

Para mim era um pouco difícil entender Ebru. Era de uma família iraniana e a terceira de cinco filhos. Nos nossos *jogos da família* era continuamente escolhida para papéis onde uma mulher ou uma criança era infeliz. Isso chamou a atenção dos outros alunos. Eu não sabia se isso tinha algum significado, e aconselhei os alunos a não pensarem mais sobre isso. Havia muita briga em torno de Ebru, fofocas e acusações. Só depois que li sua redação é que consegui entendê-la um pouco melhor. Fiquei muito tocada, pois ela desenhou sua própria cova. Devido a sua criação muçulmana era extremamente discreta com comentários sobre a sua casa. Li nas suas linhas a extrema pressão que havia sobre ela. Era óbvio que podia se esforçar o quanto quisesse, mas simplesmente não conseguia agradar seus pais. O pai de Ebru já havia conversado comigo e me pediu para ser severa com ela. Era importante para ele que ela fosse para o *Gymnasium*. Entretanto Ebru tinha um vocabulário limitado, pois precisava ficar em casa a tarde

toda, onde falava sua língua materna e nos finais de semana ia para a escola do alcorão. Quase não havia esperança de que ela pudesse se qualificar para o *Gymnasium*. Não consegui deixar isso claro para seu pai. Ebru tinha toda a minha compaixão nos seus desejos de morrer. Tudo o que eu podia fazer era respeitar o destino de Ebru como era, e não havia nada que pudesse fazer para ajudá-la.



Sobre a morte e o morrer

É meu desejo morrer cedo. Mas antes de morrer, quero ser uma garota boa, útil e trazer felicidade para algumas pessoas. Gostaria de fazer umas poucas coisas boas antes da minha morte. Gostaria de dizer para a minha avó, que já morreu: “Eu realmente amo você e penso em você.” Algumas vezes penso que quando morrer serei punida muito severamente. Tenho feito muitas coisas más realmente e não quero ser culpada por elas. Quero me tornar uma nova pessoa. O meu maior desejo é entrar para o Gymnasium. Com isso daria uma grande alegria a mim, minha mãe e toda a minha família. Minha mãe diz: “Antes de eu morrer você deveria ir para o Gymnasium”. Isto traria muita alegria a mim e a ela. Após isso gostaria de morrer logo, porque quero ver como é no céu.

26.11.96

Burhan

As linhas que Burhan colocou no papel foram quase um milagre. Como Ebru, ele havia desenhado sua própria cova.

Por volta de meados de outubro tive uma experiência com Burhan que gostaria de relatar detalhadamente. Desde o início do ano letivo o comportamento de Burhan tinha sido anormal. Ele perturbava as aulas,

não conseguia suportar quando a turma estava de bom humor e trabalhando junto, e criava uma atmosfera através de gritos, empurrões nas carteiras e ataques físicos a seus colegas, que deixavam os outros alunos não apenas contra ele, mas alguns inclusive tinham até medo dele. Após oito semanas ficou claro para mim que tal comportamento não poderia mais ser tolerado dentro da classe.

Embora, pelos comentários feitos por Burhan durante a aula, pudesse se reconhecer que ele era muito inteligente, tinha um extenso vocabulário em alemão e possuía uma clara capacidade de pensar e de avaliar; tinha um aproveitamento medíocre. Eu também não conseguia compreender o que estava por trás desses surtos de agressividade, onde ficava marcadamente pálido e hiperativo — simplesmente não se podia brecá-lo. Ficava até um tufo de cabelo em pé em sua testa. Após tais episódios frequentemente entrava em colapso, colocando suas mãos sobre a cabeça, queixando-se de uma terrível tensão. Pedi a seu pai que viesse para o meu horário de consulta extraclasse. Ele sabia do comportamento de seu filho e se sentia infeliz. Sentia muito por Burhan, mas entendia perfeitamente que não poderia mantê-lo mais na classe dessa forma. Nós conversamos sobre a possibilidade de colocá-lo na classe de alunos com problemas de comportamento, mas eu sentia que essa, tampouco, seria a solução para Burhan. “Há algo que seu filho não sabe ainda. Talvez eu precise saber disso primeiro”, disse-lhe, e fiquei surpresa com o que acabara de dizer.

O pai de Burhan disse que seu casamento estava bem, e eu lhe assegurei que se tratava de algo privado e não era da minha conta. “Mas”, eu disse, “eu ainda estou interessada em saber quando e por que o senhor veio para a Alemanha”. Ele relatou que primeiro se casara na Turquia e tivera dois filhos. Cinco anos após o seu casamento, dois de seus irmãos haviam morrido no decurso de um ano, um irmão de 23 anos morreu durante uma crise epilética e uma irmã de 18 anos morreu de um aneurisma cerebral. “Isso foi há 15 anos atrás e, após isso, viemos para a Alemanha”, disse ele. Embora ele me assegurasse que não sentia mais pesar por essas mortes, seus olhos ficaram vermelhos. Burhan, que nascera quatro anos após sua chegada na Alemanha, não sabia de nada disso, nem mesmo que tivera um tio e uma tia que haviam morrido cedo.

Uma vez mais, um silêncio desceu sobre nós, aquele mesmo silêncio que sempre surge quando uma realidade emocional profunda vem à superfície. Eu experimento isso como um iluminar-se. Disse ao pai de Burhan que agora tudo estava em ordem e claro. Sugeri a ele que tirasse umas duas horas livres de seu trabalho, fosse dar um passeio com seu filho após a aula e lhe contasse sobre seu irmão e irmã que haviam falecido. Então ele e Burhan deveriam encontrar uma bela foto desses irmãos, reproduzi-las, ampliá-las, emoldurá-las e pendurá-las na parede.

O pai de Burhan ficou muito surpreso, porque ainda não podia ver ali nenhuma solução para os problemas de seu filho. Não expliquei nada a ele, mas não lhe deixei nenhum espaço para dúvidas. Pedi a ele que buscasse o filho na classe. Na verdade, como havia sido prometido, o menino já estava esperando que fosse incluído na conversa. O pai deveria dizer-lhe que havíamos encontrado uma solução, tudo estava bem e que ele poderia continuar na turma. O pai fez isso e fiquei surpresa como ele estava radiante quando desceu as escadas com Burhan, embora eu não tivesse explicado nada a ele. No dia seguinte, Burhan faltou, assim como no subsequente, que era uma sexta. Seus pais ligaram e disseram que ele estava com febre alta.

Na segunda-feira, Burhan estava de volta. Ele veio até minha mesa, um pouco pálido, e relatou de modo intenso e comovente que seu pai havia lhe contado tudo sobre sua tia e seu tio que tinha tido epilepsia, e que haviam falecido, e ainda que seu pai chorou ao lhe contar sobre isso e também que eles haviam encontrado algumas fotos.

“Ok”, eu disse, “então tudo está bem”. Burhan continuou de pé em torno da minha mesa, mas após algum tempo sentou-se pela primeira vez em sua cadeira sem ser mandado. Dali em diante, Burhan mudou, semana após semana. Três semanas depois, a classe começou a reagir a essa mudança. Um garoto disse: Burhan mudou realmente. Seria melhor se ele não se sentasse mais sozinho”. Até aquele momento, ninguém queria se sentar ao lado dele e ele também queria ficar sentado sozinho. Na semana seguinte, um aluno sentou-se espontaneamente ao lado de Burhan, tornaram-se amigos e passavam quase todo o tempo juntos. Não só o comportamento de Burhan mudou, como seu aproveitamento nas aulas melhorou tanto que se tornou um dos melhores alunos da turma.

Quando poucos meses depois teve de novo uma recaída, eu o chamei até minha mesa. Perguntei-lhe se as velhas circunstâncias seriam melhores para ele. Também sugeri que ele falasse com seu tio e tia que haviam falecido, lhes contasse sobre seu retrocesso e perguntasse o que pensavam sobre isso.

Então sua face se iluminou e ele disse: “Meu pai e eu não terminamos ainda. Nós ainda não penduramos as fotos, vou cuidar disso”.

Depois disso não toquei mais no assunto com ele. No final do ano escolar, ele era o quarto melhor aluno e apreciado por todos.



Sobre a morte e o morrer

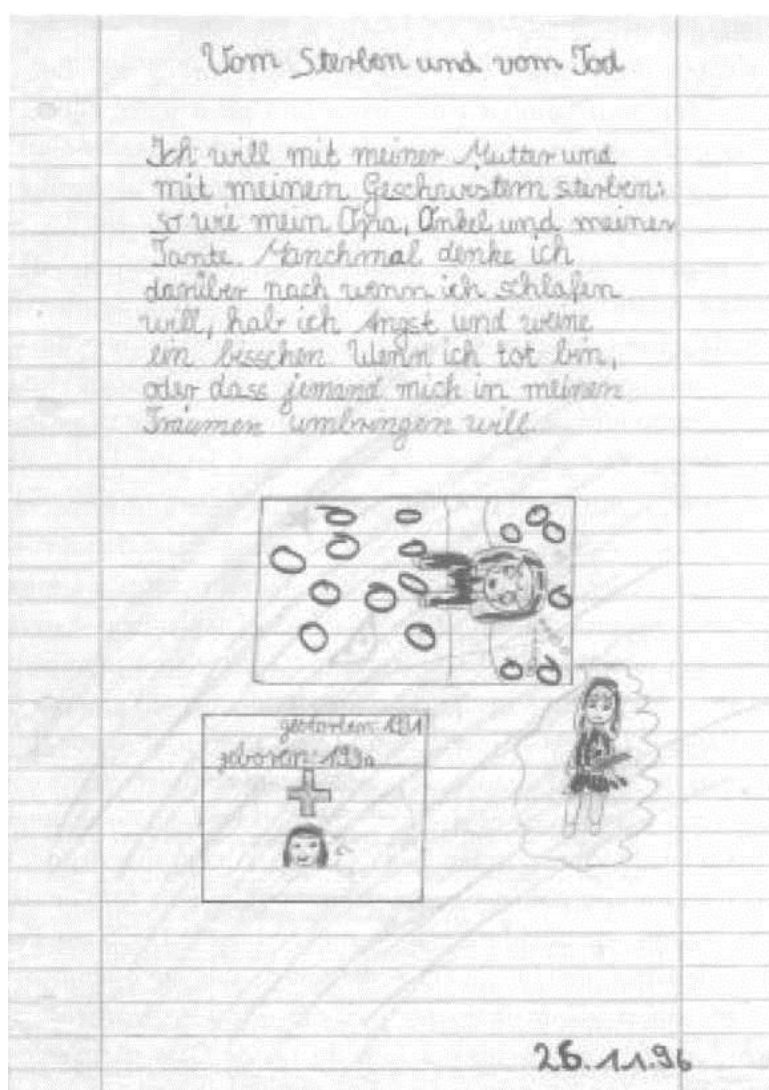
Acredito que posso fazer uma pergunta a Deus que está no céu. Perguntaria a ele: como você veio a

ser? O caminho para o céu deve ser provavelmente o caminho mais bonito que existe. Provavelmente é permitido desejar seu próprio mundo. Quando meu pai falou sobre seu irmão e sua irmã que morreram, ele estava muito triste.

26.11.96

Aziza

Aziza havia fugido do Afeganistão junto com sua mãe e sua irmã. Tal como sua mãe me disse, ela falava afegão persa e o dialeto Uzbek de seu pai, que havia morrido lutando no movimento de resistência. Parecia que as experiências de seu pai estavam sendo refletidas em seus sonhos e fantasias. Ela fez um desenho de si mesma dormindo e acrescentou uma imagem de seus sonhos, na qual tinha uma pistola na mão. Aziza aprendeu alemão rapidamente, mas não tinha nenhuma amiguinha. Os garotos a descreviam como uma boa lutadora.



Sobre a morte e o morrer

Eu quero morrer com minha mãe, meus irmãos e irmãs, assim como com meu avô, meu tio e minha tia. Algumas vezes penso sobre isso quando quero dormir, então fico com medo e choro um pouquinho: se estou morta ou que alguém quer me matar, em meus sonhos.

Morta: 1991 Nascida: 1990

26.11.96

É claro que tive de lidar com as redações com absoluta discrição. Disse aos alunos como tinha ficado feliz com o que haviam escrito. Em seguida, falamos sobre em quais famílias ainda havia luto pelos parentes que haviam falecido jovens, como resultado da guerra, doença ou acidentes, e como a família estava lidando com isso. Disse-lhes que os membros mortos da família deixam atrás de si grandes lacunas quando a guerra ou um acidente inesperado extingue a vida. E acrescentei: “Algumas vezes é como se um outro membro da família fosse tentado a preencher esta lacuna e sente quase como se ele ou ela fosse a pessoa falecida”. Isso era muito difícil para eles imaginarem, mas uma criança balançou a cabeça afirmativamente, e essa criança era Yasin. Nós também falamos sobre o fato de que o luto tinha várias fases e que alguns adultos não conseguiam levar o luto até sua fase final. Nessa fase, poderiam dar um final a seu luto, deixando o parente morto em paz, e poderiam aprender a rir de novo e viver suas vidas.

As crianças contavam como seus pais falavam sobre os mortos, os guardavam em seu coração ou se eles preferiam não falar sobre isso e então que tipo de atmosfera surgia na família. Um garoto (Cem) relatou sobre seu tio que havia falecido na guerra. Eu o instiguei a dizer simplesmente à mesa: “Hoje falei sobre o tio Kenan na escola”. No dia seguinte, o garoto relatou que tinha feito exatamente isso na hora do almoço. A família ficara completamente chocada e sua mãe começou a chorar. Após isso tudo foi mais fácil. Sua mãe queria saber o que ele havia falado sobre o irmão dela na escola. Alguns dias depois, ela veio me ver. Ela falava muito pouco alemão, tirou da bolsa uma foto de seu irmão com uma tarja negra, era uma foto grande, provavelmente 15x25 cm. Perguntei-lhe se nós poderíamos pendurá-la em nossa sala-de-aula até o almoço, porque agora todas as crianças sabiam do tio que havia morrido. Cem traduziu a pergunta e ela concordou. Nós penduramos a foto do tio de Cem na parede e nessa manhã todos ficaram um pouco mais quietos que o habitual.

43

Walter

Walter havia perdido seu pai em um acidente quando tinha 4 anos de idade. Na quinta série começou como um dos membros mais quietos da sala, mas no final da sexta série perdeu o acanhamento, tornou-se arrogante e frequentemente era do contra. Walter tinha se transformado, estava na puberdade.

Pedi à sua mãe para vir ao meu horário de consulta. Ela também havia observado o desenvolvimento de Walter e estava infeliz com isso. Ela disse: “Está faltando o pai”.

Disse a ela que admirava o seu esforço em criar seu filho sozinha.

“Por outro lado”, acrescentei, “seu marido, embora tenha morrido, continua vivo em seu filho, sendo assim ele está sempre presente”. Ela refletiu sobre isso e admitiu que raramente falava com Walter sobre seu pai, querendo, com isso, tornar mais fácil para ele aceitar a perda. Ela achava que ele deveria esquecer seu pai, e nem mesmo ia com Walter visitar seu túmulo. Subitamente, a mãe de Walter notou um alívio à medida que nós falávamos sobre seu marido. Pude sentir que ainda estava de luto. O comportamento de Walter pesava sobre ela. Também em casa, o comportamento dele, que inicialmente era de querer cuidar da mãe, tinha cedido a uma atitude de querer dominar e comandar. Ela se sentia sem apoio.

Eu a aconselhei a incluir novamente o pai de Walter. Disse para ir com o filho ao cemitério e, no túmulo do pai, por assim dizer na presença dele, deveria falar a Walter como ela e seu pai se sentiam orgulhosos dele, e que ele era o filho dos dois, mesmo que o pai não estivesse mais vivo.

Além disso, sugeri que depois disso deveria permitir a Walter fazer algo que só seu pai permitiria que ele fizesse. Nesse momento seus olhos brilharam e disse que sabia de várias coisas. (Mais tarde me disse

que o pai de Walter teria, com certeza, permitido que ele ficasse mais tempo no clube de futebol aos sábados e domingos e certamente teria comprado para ele um computador, o que ela não tinha feito até agora). Disse-lhe que também seria bom para Walter se ela mencionasse mais vezes a opinião do pai em assuntos do cotidiano. Por exemplo: “Com certeza ele teria ficado feliz por sua vitória no jogo de futebol” ou “Ele não gostaria do tom de voz que você está usando comigo agora”. Então poderia reconstruir conscientemente um espaço entre ela e seu marido, no qual o filho poderia crescer de um modo protegido e com limites claros.

No começo a mãe de Walter teve dificuldades em aceitar as minhas sugestões. Mas um dia Walter veio até mim e disse que sua mãe o havia levado até o túmulo de seu pai e pela primeira vez, havia falado muito sobre ele. Ela também lhe dissera que, com a mudança de sua voz, ele estava se tornando muito parecido com o pai. Nos meses seguintes, Walter começou a relaxar. Entre as crianças de uma classe, sempre pude perceber se a perda de um dos pais fora tratada como algo que estava faltando ou se o pai ou a mãe sobrevivente havia conseguido incluir o pai ou a mãe falecido, conscientemente, em suas vidas cotidianas.

Um dia, Walter chegou até mim e disse que, pela primeira vez, sentia pesar por seu pai e que até então sempre havia pensado que aquela minha conversa sobre luto era só um “monte de besteiras”.

Trinh

Trinh era o segundo filho entre quatro crianças de uma família vietnamita. Era quieto e aplicado, e não demorou muito para começar a falar bem o alemão.

Um dia aproximou-se de mim e disse que seu irmão de 24 anos, que também vivia na Alemanha, tinha sido morto num acidente de motocicleta. Trinh estava rígido e parecia estar em estado de choque. Após algumas semanas, notei no menino um comportamento completamente novo. Ele ficou insolente, atrapalhava a aula falando alto, voltava com os deveres de casa incompletos e se recusava a trabalhar em classe.

Perguntei-lhe o que estava acontecendo. Ele encolheu os ombros e também não sabia dar nenhuma resposta. Então lhe perguntei se ele ia ou não visitar regularmente o túmulo de seu irmão com sua família. Eles iam ao cemitério todos os domingos. Eu o aconselhei a perguntar a seu irmão o que deveria fazer, porque tudo estava tão diferente agora que ele estava morto.

Na segunda-feira seguinte, Trinh veio até mim e sorriu. Ele disse que havia falado com seu irmão e perguntado o que deveria fazer. O irmão dissera para continuar fazendo tudo como havia feito até agora. E de fato, depois desse dia se comportou novamente como antes.

Na terapia familiar sabemos que as crianças, com frequência, tentam ocupar inconscientemente o lugar de um irmão ou uma irmã que faleceu, comportando-se como essa criança. De conversas anteriores com Trinh, sabia que seu irmão mais velho era nervoso, insolente e frequentemente contrariava seus pais.

Gerhard

Decidi incluir a história de Gerhard porque ilustra o modo como os irmãos permanecem ligados uns aos outros, mesmo que um deles já tenha falecido. Nós trabalhamos com Gerhard no contexto de um grupo de autoconhecimento com jovens entre 14 e 20 anos.

Gerhard (17) provou ser um jovem gentil e muito sensível. Expressava repetidamente a sensação de estar bloqueado, não poder progredir e isso também refletia em seu desempenho escolar. Não conseguia

decidir que tipo de treinamento profissional gostaria de seguir, nem desenvolver suficiente energia para uma escola superior profissionalizante. Toda semana, no começo das sessões de grupo, descrevia sempre os mesmos problemas, mas somente na última das seis sessões conseguiu reunir coragem para trabalhar com isso.

Achava que as constelações familiares anteriores tinham deixado claro para ele que havia um momento em sua vida a partir do qual tudo tinha mudado para ele.

Seu irmão de 4 anos havia morrido num acidente de carro quando ele próprio tinha 2 anos de idade.

Um motorista de ônibus perdera o controle de seu veículo quando virava de uma rua lateral e batera no carro da família. O pai de Gerhard estava dirigindo o carro no qual estavam também sua esposa e os dois meninos. As estradas estavam cobertas de neve.

O motorista do ônibus — ele próprio, pai de vários filhos — admitiu a culpa imediatamente. Os quatro membros da família foram levados para o hospital. O irmão de Gerhard morreu dois dias depois.

Hoje, pela primeira vez em muitos anos, havia se lembrado de seu irmão, disse Gerhard. Agora se sentia disposto a trabalhar sua relação com ele.

Deixei Gerhard escolher um representante para seu irmão e lhe pedi para se colocar em relação a ele.

Ele se colocou a cerca de um metro e meio de distância de seu irmão e olhava exatamente passando pelo irmão.

Sugeri que tanto o representante do irmão como ele mesmo deveriam gastar o tempo que fosse necessário para mudar o ângulo e a distância entre eles. Os dois se moveram muito devagar um em relação ao outro, em câmera lenta. Embora tenha levado de cinco a sete minutos para completar o movimento, todos no grupo puderam ver aonde o movimento estava levando. Então os dois se abraçaram, chorando. Todos os jovens participantes do grupo ficaram profundamente tocados e choraram, alguns abertamente, outros em silêncio.

Após uns instantes, vi a mão direita de Gerhard, que estava nas costas do representante de seu irmão, se fechar num punho cerrado. Como isso podia acontecer no meio desse abraço amoroso?

Eu suspeitei que uma raiva inconsciente contra o causador do acidente havia emergido e pedi a Gerhard para colocar um representante para o motorista do ônibus na constelação. Ele o colocou em uma posição bem distante dos dois irmãos.

Então Gerhard se virou para ele. Agora ambos os punhos estavam cerrados.

Eu lhe disse que uma pessoa, que estava tão intimamente ligada com a morte de outra, permanece fatalmente conectada ao destino desse morto. Também acrescentei: “Cada pessoa tem seu próprio tempo de morrer, e mesmo se essa morte é causada por outra pessoa, respeitar esse tempo de morrer é importante para todos os envolvidos”.

Então o representante do motorista de ônibus colocou-se próximo ao representante do irmão de Gerhard. Gerhard ficou em frente aos dois.

Muito lentamente, como se puxada por uma linha fina, a mão de Gerhard começou a subir. Ele deu a mão ao representante do motorista de ônibus.

Os dois se olharam longamente nos olhos. Então Gerhard voltou para seu irmão, colocou seus braços em torno dele e disse: “Foi muito triste para mim, agora concordo com a sua morte exatamente como foi. Eu levarei sua lembrança em meu coração”. Então se afastou lentamente dos dois.

Florian

Florian era um garoto um pouco imprevisível, cujos sentimentos eram facilmente feridos. Chorava muito e não tinha coragem de fazer parte de seu grupo de colegas.

Um dia notei o quanto ele ficou enraivecido quando seu colega pegou a sua mão e não a largava. O garoto contou que Florian sempre estava tentando furar seu próprio olho com a caneta e ele simplesmente não podia permitir aquilo. Florian confirmou isso, mas não sabia por que fazia isso. Já havia tentado isso insistentemente, mas até aquele momento não tinha acontecido nada.

Na semana seguinte, o professor de educação física me levou para um canto e contou que Florian havia se deitado no meio de uma rua movimentada quando voltava para casa depois da aula de educação física.

Pedi para a mãe de Florian vir para meu horário de consulta e contei isso a ela. Ela ficou desesperada e não sabia como fazer para influenciar Florian. “Alguém em sua família fez algo a si mesmo?”, perguntei. Então ela me contou que seu irmão havia se enforcado, mas isso fora antes de Florian nascer. Ela não dissera nada sobre isso a Florian, porque tinha medo de que ele pudesse fazer o mesmo. Eu disse a ela: “Por favor, conte-lhe sobre seu irmão que se suicidou. Não é nenhuma mácula quando uma pessoa está tão desesperada e não consegue mais viver. Seu sofrimento e sua morte precisam ser respeitados, e seu filho ficará aliviado se souber disso”.

Poucas semanas depois, notei em Florian um relaxamento. Estava mais aberto que antes e começou a se juntar com os outros garotos, especialmente nas aulas de educação física. Só depois de alguns meses, ele contou para os colegas o que sabia agora sobre seu tio.

2.9 EXISTE UMA CULTURA DE SEPARAÇÃO

Nas classes em que lecionei até agora havia um número crescente de alunos cujos pais eram separados ou divorciados. Eu podia sentir claramente como muitos deles tentavam encobrir esse fato. Sentia que o sofrimento deles por terem um pai que não morava com a família era muito maior devido ao estigma social que é ligado a uma família “incompleta”. Por lealdade aos pais não falavam sobre isso, reproduzindo com isso novamente a interrupção da comunicação entre o lar e a escola ou entre as próprias crianças e seus amigos.

Eu vivi separada durante muito tempo, me divorciando mais tarde e por isso frequentemente pensava sobre essa cultura da separação. Como podemos fazer o melhor pelas crianças?

Para tornar suportável a situação difícil de uma separação para pais e filhos, parti das seguintes ideias fundamentais sobre as quais conversei com as crianças em cada classe, assim como também com os pais em meus horários de trabalho extraclasse. Também dei, por escrito, a algumas das mães, como um registro de pensamentos:

1. Uma família sempre permanece intacta. Ela também não se rompe mesmo quando os pais terminam sua relação amorosa. Os pais sempre permanecem os pais, e consciente ou inconscientemente terão uma relação como pais a vida toda. Aí vocês estarão recolhidos. Vocês podem imaginar isso dessa forma, independentemente se os pais fizeram as pazes ou não. Isso é verdade e faz-lhes bem.
2. Toda criança tem o direito de amar seu pai e sua mãe e ficar com seu pai e sua mãe para aprender com eles. Enquanto as crianças são pequenas seus pais devem decidir o que é melhor para elas.
3. O conflito que os pais têm um com o outro não é realmente da sua conta. Se um dos pais solicitar que você apague ou se envolva de alguma forma, você algumas vezes já pode ajudar, por exemplo, se não disser a sua mãe que também ama seu pai ou que tem o sentimento de que só ama sua mãe.

Quando você ficar mais velho, sentirá claramente o quanto lhe faz bem permanecer a criança de ambos os pais e confiar que eles suportem a separação sem o seu apoio. Isso é o mais difícil, e os filhos frequentemente só conseguem fazer isso quando ficam adultos.

Após ler esse texto em nossas reuniões de pais e mestres e em meu horário de trabalho extraclasse, as mães dos alunos ficavam pensativas. Elas queriam que seus filhos se sentissem livres. Eu as aconselhei: “Sua criança se sentirá livre se um dia desses, à mesa, disser a ele ou ela: “Quando vejo você sentado em frente a mim, tão cheio de saúde, lembro-me de seu pai, então ainda o amo em você”, e omitir — “mesmo que ele me tenha machucado” — embora isso possa ser verdade.

Também lhes pedi que refletissem que as crianças, embora oficialmente fiquem do lado delas, por dentro sempre darão apoio ao outro genitor, mesmo se for alguém que bebe, que fez algo errado ou que está na cadeia. Sim, desta forma frequentemente ficam semelhantes ao mais fraco. Uma criança que pode amar ambos os pais é realmente livre para se desenvolver.

Christiane

Christiane era quieta e aplicada. Aprendia bem e era óbvio que seria transferida para a *Realschule*, depois de terminar a sexta série. Entretanto, fracassou nos testes práticos para obter o certificado de que precisaria para a transferência. Mandá-la para os exames de qualificação parecia ser perda de tempo. A criança estava tendo uma crise.

A mãe de Christiane, uma mulher dinâmica e realista, veio até meu horário extraclasse. Ela estava criando, sozinha, as duas filhas. O pai das meninas a abandonara quando Christiane tinha 4 anos de idade. Ele bebia e estivera na cadeia por irregularidades financeiras e até o momento não fizera nenhum esforço para cuidar de suas duas filhas. “As crianças não querem vê-lo”, disse a mãe.

Lentamente comecei a ter uma imagem da razão pela qual Christiane não tinha conseguido a transferência para a *Realschule*. Possivelmente lhe faltava o relacionamento com o pai, por assim dizer, o passo para fora.

Quando mencionei isso, a mãe disse que faria tudo para impedir que Christiane pusesse os olhos em seu pai, pois ele não apenas a havia abandonado, como também decepcionado as meninas. Além disso, era o pior exemplo possível para elas. Disse-lhe que podia entendê-la e assim nos separamos. Sabia do ABC para conduzir uma conversa com os pais e como atuava bem um término de uma conversa em que os pais se sentiam entendidos. Eu tinha entendido a mãe de Christiane. Eu vi sua dor e tinha entendido seus argumentos lógicos. Teria sido inapropriado insistir na força de atuação das ordens sistêmicas básicas. Sabia que atuariam de uma outra forma. E foi o que aconteceu.

Como experimentei com frequência, Christiane havia absorvido inconscientemente o fio de nossa conversa e poucas semanas depois disse que gostaria de ver seu pai. Ele havia entrado novamente em contato com sua mãe e queria marcar um encontro com suas filhas. “Ela quer que ele pague a nossa pensão antes”, disse Christiane para mim, “mas não acho que ele vai fazer isso”. Ela estava se sentindo muito infeliz, e eu lhe disse que naquela noite, antes de ir para a cama, deveria imaginar que tudo ficaria bem de novo, mesmo que não soubesse como isso aconteceria. Ela concordou e no próximo dia me disse como esse exercício tinha funcionado.

Esse é um dos exercícios mais efetivos da hipnoterapia. Falarei sobre ele em detalhes no capítulo 5 (página 130).

Alguns dias depois, Christiane veio novamente a mim e disse que seu pai tinha convidado ela e sua irmã para uma festa de primavera e que agora sua mãe tinha concordado com isso.

Na segunda-feira, ela entrou radiante na sala-de-aula. Estava irreconhecível. Havia trazido um gigantesco pão-de-mel em forma de coração. A partir daí foi-lhe permitido vê-lo em distâncias regulares.

Christiane pôde aumentar o seu desempenho escolar até o final do ano letivo e com a ajuda de uma carta especial de recomendação, pôde participar dos exames em setembro para entrar na *Realschule*. Ela conseguiu a transferência.

Frequentemente, mães divorciadas dizem que suas crianças são livres e que as enviam para o pai, em ocasiões de grandes desejos ou tomadas de decisão, e que o pai poderia interferir.

As mães ficaram surpresas quando eu as desaconselhei a fazer isso. Eu sugeri que seria melhor se escutassem os pedidos das crianças e então falassem com o pai e decidissem junto com ele. Então ela ou o pai deveria comunicar às crianças a decisão conjunta dos pais. Desse modo as crianças se sentiriam protegidas entre os pais e não teriam de continuar os conflitos não resolvidos com um dos pais, como acontece tão frequentemente.

Crianças caem facilmente no campo de tensão que eventualmente continua a existir entre os pais. A melhor forma de lidar com a situação, enquanto a criança ainda está na idade escolar, é que os pais se encontrem regularmente, pelo menos três ou quatro vezes por ano, conversem apenas sobre seus filhos, colocando de lado seus conflitos pessoais. Segundo minhas experiências, as crianças observam esses encontros com olhos de falcão e querem saber exatamente o que os pais falaram. Esses encontros provocam um sentimento positivo de estar protegido. Algumas vezes eu dizia: “Para os meus filhos, superei muito tarde meu modo egoísta de lidar com minhas relações. Mesmo depois de um longo tempo não era um exercício fácil, mas experimentei isso na própria pele, que essa era a única coisa que contava”.

É claro que havia crianças em minhas turmas cujos pais, aparentemente, tinham decidido em definitivo contra elas. A essas mães contava a história de Wolfgang (veja pág 28), e dizia-lhes para pensar que ao longo do tempo sempre existem desenvolvimentos nos seres humanos e em relações humanas. As crianças não deveriam perder a esperança de entrar em contato com o pai.

Mas também falamos sobre uma das tarefas mais difíceis dos pais: na verdade, observar com amor como em nossos próprios filhos, um destino que nós mesmos inconscientemente produzimos é cumprido. Experimentar como ficamos culpados, inocentemente. Jörg Willi (1991) um ilustre terapeuta de casais, escreveu em seu livro *Was hält Paare zusammen? (O que mantém um casal unido?)* sobre a capacidade de carregar responsabilidades como uma virtude necessária aos pais. Nós deveríamos ser capazes de confiar em que nossos filhos lidarão com seus destinos e não tentar influenciá-los, aliená-los ou amenizá-los.

Por exemplo, um segundo marido da mãe nunca pode substituir o pai da criança. Ele sempre será um bom amigo paternal, e a criança o respeitará e o aceitará quanto mais ele conseguir respeitar o pai da criança. Nós só podemos acompanhar nossos filhos e não alterar a verdade.

Como explicação, gostaria de relatar a história de uma participante em um de meus workshops de família. Ela se chama: “Finalmente a verdade!”

A mulher queixava-se de apatia em seu casamento e estava atormentada pelo medo de ficar louca.

A sua mãe a abandonara quando tinha 6 meses de idade. A partir daí viveu com seu pai e uma parenta que cuidou dela. A mãe tinha mudado para uma cidade distante e, mesmo mais tarde, nunca tinha feito esforços para rever sua filha. Disseram à criança que sua mãe a amava, mas que tinha ficado um “pouco doida”.

Quando tinha 18 anos, a cliente quis conhecer sua mãe e a visitou. Ela era perfeitamente normal. Durante o encontro, tanto a mãe como a filha se esforçaram para estabelecer uma relação afetiva, mas não conseguiram. A filha ainda tentou mais duas vezes e então parou.

No workshop, a única coisa que ela queria era ficar diante da representante de sua mãe para lhe perguntar algo. Eu concordei com isso. Quando as duas mulheres ficaram, face a face, ela perguntou: “Por que você me abandonou?” Sem hesitar, a representante da mãe respondeu: “Porque não gostava de você”.

O nosso coração parou. Essa verdade crua parecia ser muito dura. Mas logo depois as duas mulheres se abraçaram. A cliente chorava e soluçava: “Finalmente a verdade!”

Um ano mais tarde, ela me escreveu. Seu medo de perder o contato Com a realidade e ficar louca havia desaparecido completamente, após o workshop. Mas, sobretudo na próxima visita havia encontrado um bom e simples contato com sua mãe. Ela escreveu literalmente: “Nós nos abraçamos já na plataforma do trem”.

ABRINDO O CAMINHO QUE LEVA AO PAI

Joschi

Joschi vivia com sua mãe e seus três meio-irmãos. Contava pouco sobre sua casa e sobre sua mãe e seu pai, só esporadicamente. Quando nós jogamos o *jogo da família*, ele também quis constelar. Ele bem que havia percebido como em cada constelação se desenvolvia um respeito pelo destino da família. Ele disse: “Desde algum tempo sinto que pertenço a meu pai, mas vivo com minha mãe”. Isso foi corajoso.

Ele constelou: em uma fila sua mãe, próximo a ela seus três meio-irmãos, e um pouquinho além, o pai. Colocou a si mesmo e seu próprio pai num ângulo de 60 graus e cerca de metro e meio distante deles.

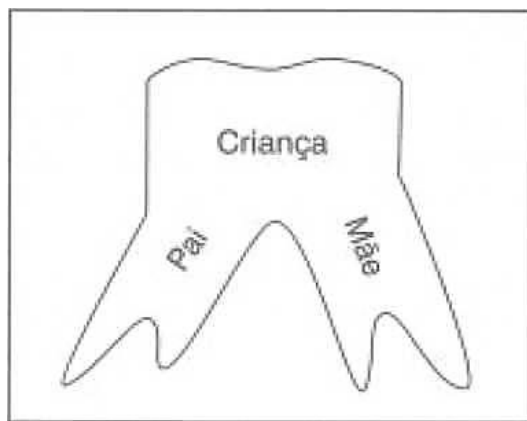
Quando os representantes haviam sido colocados, o representante do pai de Joschi disse: “Joschi pertence a mim!”. Então a representante da mãe estendeu seus braços e disse: “Quero que o garoto fique comigo”. Joschi estava sentado em sua carteira e concordou com a cabeça. Agora estava olhando esse conflito de fora, sem ter falado muito sobre isso.

Sugeri ao representante de Joschi que ficasse ao lado de sua mãe, próximo a seus irmãos, e dissesse ao pai: “Eu amo você. Eu pertenço a você e no momento ainda vivo com a mamãe”. Essa era uma frase solucionadora. Então disse para a representante da mãe: “Mamãe, eu pertenço ao papai, e no momento ainda vivo com você”. A palavra “ainda” deixava em aberto quando ele deveria ir para seu pai, e indicava que iria deixar a esfera de influência de sua mãe. Com isso, iniciou-se um processo sobre cuja extensão e duração nenhuma afirmação foi feita. Após a constelação, disse a Joschi: “Como um homem, você pertence aos homens”. Ele riu e bateu com os punhos no peito.

Nas semanas que se seguiram, a mãe de Joschi veio até meu horário extraclasse. Joschi não tinha falado nada sobre a constelação familiar. Por si mesma, ela mencionou o quanto era ligada a Joschi e questionava se isso estava certo. Ela disse: “Eu não sei se serei capaz de entregá-lo a seu pai se ele quiser agora que Joschi vá viver com ele”. Disse-lhe que também tinha sido difícil entregar meus filhos para o pai, mas que havia um tempo e um lugar certo para cada decisão.

Como um exercício, ofereci às crianças de famílias separadas colocarem ambos os pais um ao lado do outro, mesmo se vivessem separados, e colocar-se diante deles.

“Eles são as raízes, e você é o dente”, dizia isso frequentemente, e desenhava um grande dente com duas raízes no quadro.



Eles reverenciavam os representantes de seus pais e diziam: “Eu concordo que vocês vivam separados, mesmo que isso me doa. Eu sempre serei a criança de vocês dois”.

Certa vez um disse: “Eu concordo que vocês sejam separados, porque assim vocês não brigam tanto e não preciso ter mais medo pela mamãe”. E isso era verdade. Através da reverência, a situação difícil para os pais e a criança era colocada num contexto de muito respeito.

Uma vez um garoto disse que pensava que essa reverência era “sem valor”, expressou-se assim. Contudo, depois disso tinha se sentido bem e muito mais forte.

Dessa forma as crianças aprenderam a lidar com as situações difíceis através da ação.

2.10 ORDENS DE VALORES NA EDUCAÇÃO

Os pais sempre me relatavam que não conseguiam chegar a um denominador comum com os seus parceiros quando existiam dificuldades na educação. Muitas vezes as mães ou os pais ficavam surpresos quando lhes dizia: “O senhor ou a senhora não tem que fazer isso”. Eles não conseguiam imaginar como isso poderia funcionar. Explicava a eles que as crianças já sabiam, há muito, quais os valores que eram importantes para cada um de seus pais. Se os pais quisessem entrar em concordância sobre valores, isso só seria uma luta de poder e isso poderia ser interrompido imediatamente. Cada um dos pais deveria respeitar os valores do outro. Isso é o que podemos ensinar aos nossos filhos, o respeito pelos valores dos outros e admitir que são educados por ambos os pais.

No dia-a-dia os pais decidem alternadamente o que precisa ser feito. Assim os filhos experimentam como sua mãe desvia de suas ideias quando diz: “Vocês sabem exatamente como eu gosto que seja feito. Hoje vocês vão fazer do modo como o papai gosta”. E vice-versa, é claro. Então as crianças se sentem seguras e protegidas com os dois pais em seu papel de educadores, sem que um deles tenha que abrir mão de seus valores e individualidade. As crianças podem aprender de ambos e não há nenhuma necessidade de jogar seus pais um contra o outro. Esse princípio atua como uma “sessão de treinamento” em que ambos os pais chegam à plena implementação de parte de suas ideias sobre a educação dos filhos e por sua vez, frequentemente, aprendem a abrir mão de impor suas próprias noções de educação a favor do(a)parceiro(a). É claro que existem grandes decisões em que ambos os pais precisam participar, tais como: que escola secundária escolher para suas crianças ou com qual dos pais seria melhor a criança ficar, no momento de uma separação. Um casal de pais bem treinados achará mais fácil encontrar, juntos, em casos assim, uma solução apropriada para a criança.

Em muitos casos, discutir os diferentes valores de cada um leva os pais para uma nova direção. Alguns pais me disseram que se sentiram como se tivessem se libertado de algo que os restringia, mas, depois

disso, lhes ocorrera um certo número de valores que eram igualmente importantes para ambos.

Na aula falei com as crianças sobre o que é importante para o pai e o que é importante para a mamãe e, é claro, o que é importante para ambos. Era evidente que os alunos conheciam bem as escalas de valores dos pais. Nós fizemos uma lista certa, por exemplo:

Papai: ficar quieto à mesa de jantar, escutar a mamãe, saber se defender entre os colegas, prestar atenção na escola, ir bem nos esportes, ter interesse e “hobbies”.

Mamãe: cuidar dos irmãos e irmãs, não assistir a muita TV, melhor ceder do que brigar com os colegas.

Naturalmente que também fizemos listas como: o que papai permite e mamãe não.

Ou: o que mamãe permite e papai não.

Em algumas turmas, compilar esse tipo de lista foi um dever de casa, e podia se supor que em muitas famílias se conversaria também sobre ele e, dessa forma, teria um duplo sentido. As crianças contaram o quanto seus pais tinham ficado surpresos e quase não conseguiam acreditar o quanto suas crianças sabiam sobre os seus diferentes pontos-de-vista. Suponho que com isso começaram a surgir em muitos casos, entre os adultos, conversas sobre educação e valores.

Para os filhos de mães solteiras ou para crianças cujo pai ou mãe faleceram, a lista também adquiriu um grande significado. Aqui tinha uma lista assim: “O que meu pai/mãe permitiria que eu fizesse se ele(a) ainda estivesse vivo(a)”.

Crianças que tinham um padrasto fizeram uma lista de prioridades com três colunas: uma para a mãe, outra para o pai e outra para o padrasto. Com isso, eu esperava chamar a atenção das mães que suas crianças sempre permaneceriam as crianças do pai que falecera, mesmo se elas respeitassem o padrasto como o parceiro de sua mãe. Pude atuar apoiando e acalmando algumas duras lutas pela educação entre uma criança e seu padrasto, falando com a mãe nesse sentido. O pai biológico e seus valores continuam a viver inconscientemente na criança. Ele tem prioridade.

Em muitos casos, as crianças sabiam quando tendiam a seguir mais o pai que a mãe. Também sabiam com que questões deveriam se sujeitar à vontade da mãe e, por isso, as contornavam, dirigindo-se diretamente para o pai e vice-versa. Em minhas horas extraclasse, aconselhei os pais a praticarem uma transparência em suas regras e privilégios, e prestar atenção se o outro, pai ou mãe, já tinha definido uma tarefa para os filhos efetuarem.

Assim, os filhos experimentam na educação essencialmente o respeito de ambos os pais pelos diferentes valores e ideias um do outro.

Uma mãe, cujo marido havia cometido suicídio e a deixado com três garotos, estava extremamente infeliz porque se sentia sobrecarregada pela tarefa de acompanhá-los na puberdade. Eu a aconselhei a abrir para seus filhos uma área na qual seu marido teria se divertido com eles. Ela sabia imediatamente que no caso deles se tratava do computador e permitiu-lhes que passassem toda sexta-feira à noite trabalhando e jogando com seus computadores o tanto quanto quisessem. “Tenho certeza de que ele teria feito isso assim com eles”, disse ela. “E não é fácil para mim, permitir-lhes fazer isso”. Ela teve sucesso. Em muitas situações que eram importantes para ela conseguiu se impor sem necessitar usar muita energia. Mais tarde, ela também me contou que um dos garotos agora tinha uma pequena moto. Isso não lhe agradava, mas seu marido, certamente, teria concordado.

Os poucos exemplos de experiências práticas fornecidas aqui são somente indicações de uma série de

novas descobertas e possibilidades na educação, de acordo com a visão sistêmica. Refiro-me a um trabalho teórico minucioso de Wilhelm Rotthaus (2000): *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung* (Para que educar? Esboço de uma educação sistêmica), no qual o autor descreve a educação como um processo interativo entre a criança e o educador (professor). Ele denomina esse processo de coevolução (desenvolvimento interativo).

2.10 UM COMENTÁRIO FINAL SOBRE MEU TRABALHO

SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICO EM CLASSE BASEADO NAS CONSTELAÇÕES FAMILIARES DE BERT HELLINGER

Todo o trabalho das constelações familiares e também da observação de famílias que fiz com as crianças foi muito além da tarefa exigida a uma professora de *Hauptschule*. Minha longa experiência profissional, meu conhecimento e experiências em psicoterapia me deram a coragem para colocar as crianças em contato com mais esse modo de pensar. Para minha própria surpresa os fios que tinham sido fiados não se deixaram ser rompidos. O respeito crescente das crianças por suas próprias famílias e pelas famílias das outras crianças, suas reverências e seu respeito pelos mortos, tudo isso que tinha aprendido de Bert Hellinger pareceram ser confirmadas novamente através dos processos visíveis das crianças. Para mim, o desejo ardente que tinham de aprender mais, além disso, para assimilar também um pensamento e ação construtivista e hipnoterapêutico, para experimentar com o poder da visualização e para criar rituais, jogos e festivais escolares, foi uma experiência significativa e uma consequência lógica advinda da base fornecida pelo profundo conhecimento sistêmico-fenomenológico.

Com este meu relato, meus caros colegas professores, não é minha intenção convencê-los a fazer algo semelhante. Para aplicar essa abordagem é necessária uma extensa experiência pessoal em seminários de Constelações Familiares segundo Bert Hellinger, assim como em outras formas de terapia familiar. Além disso, requer-se treinamento terapêutico e experiência prática para avaliar os enormes efeitos de comentários ou instruções que frequentemente pareçam ser insignificantes.

Através de minha descrição gostaria que se tornasse compreensível que nas salas-de-aula são representadas leis familiares que são seguidas por ambos, alunos e adultos, e quanto o simples respeito pelas famílias — muito além de toda e qualquer medida terapêutica — pode ser útil para o crescimento de um campo social e curador na classe. Podia-se notar como o “treinamento sistêmico” capacitou as crianças a lidarem umas com as outras de forma significativamente mais respeitosa e sensível, fornecendo-lhes novas oportunidades para seus passos em um mundo de aprendizagem como equipe e independentemente. Com os retornos dos pais dos alunos soube que tinham recebido muitas ideias e impulsos através dos relatos das crianças. Muitos pais começaram a andar por novos caminhos que os ajudaram a ter mais autorrespeito e, em alguns casos, os levaram para fora da atmosfera costumeira de violência para com suas crianças.

3. As visões sistêmicas

3.1 .1 O QUE É UM SISTEMA?

O QUE SIGNIFICA PENSAR E VER SISTEMICAMENTE?

Neste ponto, gostaria de inserir um curto capítulo teórico. Naturalmente que você pode pulá-lo e continuar sem problemas com o capítulo 4, fazendo a leitura sobre as aplicações práticas dos conhecimentos sistêmicos no dia-a-dia escolar.

Embora Bert Hellinger denomine seu método de sistêmico- fenomenológico, seu procedimento e objetivo diferenciam-se fundamentalmente daqueles do método de trabalho e pensamento dos terapeutas familiares sistêmicos, mesmo que continuamente encontremos pontos em comum entre as duas “escolas”. Em amplas áreas, a terapia familiar sistêmica se desenvolveu de acordo com a abordagem do pensamento geral do construtivismo, um ensinamento que gostaria de descrever brevemente, abaixo.

O QUE É UM SISTEMA?

Humberto Maturana, um cientista chileno, respondeu à pergunta da definição de um sistema muito detalhadamente. Ele distingue entre unidades simples e complexas. “Um carro, por exemplo, que vemos como um veículo com a sua própria propulsão é uma unidade simples. Nós o vemos como unidade complexa quando especificamos os componentes e suas conexões entre si. Então, o carro aparece como sendo um veículo que consiste de uma carroceria, um motor, rodas etc. A composição modela suas características como um todo: aceleração, manobrabilidade etc.”. (citação segundo Ludewig, 1992, p. 67).

Assim, essas unidades compostas são denominadas sistemas. Cada sistema apresenta dois componentes: uma organização, significando a relação entre os elementos que pertencem a ele e uma estrutura, que é a formação espacial dessas unidades que atuam conjuntamente.

Nós também fazemos uma distinção entre sistemas vivos e não-vivos. A estrutura dos seres vivos pode mudar ao longo do tempo (por exemplo: crisálida, borboleta), mas a sua organização precisa se manter dentro de certos limites para sobreviver.

Maturana descreve os seres vivos como “organizações autopoieticas” (Maturana & Varela, 1972). Autopoiese (literalmente: autocriação) se refere a uma dinâmica própria especial que mantém o sistema funcionando. Seres vivos tanto se autorregeneram (muitas feridas se curam por si próprias) como se encontram em contínua mudança (metabolismo, morte celular e crescimento celular). Além do mais estão operacionalmente fechados, se ocupam somente com suas próprias condições e não com os componentes estranhos ao seu sistema.

Quando perturbados ou feridos, os sistemas vivos não são apenas capazes de se regenerar, mas podem também se colocar em um (novo) equilíbrio que mantém o sistema funcionando. Já que o desenvolvimento contínuo de todos os seres vivos acontece através de mudanças em sua estrutura, em cada ser vivo existe também uma ambivalência perante as influências desejadas e que queremos repelir. Não é possível prever como se lidará com uma influência externa. Pequenos impulsos podem frequentemente trazer grandes mudanças e vice-versa. Esse conhecimento é particularmente significativo quando olhamos a família, na educação e no ensino.

Os sistemas familiares são sistemas sociais que cresceram. Eles se comportam, no seu efeito sobre os membros individuais, de acordo com regularidades como foram formuladas aqui para os sistemas vivos. As observações de Bert Hellinger, contudo, vão muito além dos critérios descritos aqui.

E como se comportam os sistemas escolares, escolas e classes escolares? Aqui reconhecemos as fronteiras flexíveis entre a estrutura (sistema escolar, escola e classes escolares) e a vida que preenche a organização e a transforma em um “ser”, o que é mais do que a soma das características de todos os seus membros. Observamos uma autoestrutura nas turmas, dinâmicas autônomas, o desenvolvimento de um sentimento de solidariedade e um claro empenho por equilíbrio. (Quando um “criador de casos” deixa a turma, via-de-regra, um outro aluno assumirá esse papel). Em turmas existem subunidades (subsistemas) que preenchem suas respectivas funções específicas e que podem ser distinguidas umas das outras, tais como as funções do professor, dos alunos individuais que se projetam socialmente ou devido a seus méritos, e o grupo de alunos ajustados e com um desempenho médio. Em uma turma crescem ligações sociais e um comportamento de grupo se desenvolve a partir daí. E aqui também não podemos deixar de reparar como os subsistemas individuais afetam um ao outro: a professora, os grupos individuais de alunos e os grupos de alunos, a professora; de tal forma que, através desse processo, o grupo de alunos redefine diariamente o papel do professor e vice-versa.

O QUE É PENSAR E VER SISTEMICAMENTE?

Os cientistas Ernst von Glasersfeld (1996), Heinz von Foerster (1985) e Humberto Maturana (1987) descreveram o pensar e ver sistemicamente no sentido da abordagem construtivista. Eles partem do princípio de que nós, humanos, como sistemas fechados, não somos capazes de usar nossos cérebros para conhecer o mundo como ele é, de ver, ouvir, cheirar, tatear ou degustar algo como uma pedra, uma árvore ou uma pessoa. A pesquisa cerebral moderna tem provado que mesmo os mais diminutos impulsos do mundo, tais como fótons podem desviar nosso cérebro para uma condição produtiva, de tal forma que nosso cérebro cria algo e projeta algo no mundo exterior que denominamos de pedra, árvore ou ser humano. Em princípio não podemos saber como esses objetos são formados externamente. Isso é válido para todas as qualidades de sentidos. Como os cérebros humanos computam, constroem e criam de uma forma similar, é compreensível que experimentemos uma realidade similar, nós falamos de uma realidade *consensual*.

De acordo com esse conhecimento, podemos supor que o sistema escolar consiste de tais elementos como prédio da escola, diretor, professores e alunos, pais e autoridades da educação, secretaria de estado da educação e sociedade. Além disso, contudo, também percebemos a escola como “... uma rede fluente de ideias interativas e, sendo assim, esperanças e ações interligadas” (Goolishian & Anderson 1988, p. 190). Nossas percepções de como as unidades individuais do sistema são criadas estão sujeitas a um constante processo de transformação. Elas nos forçam a renunciar às nossas ideias de estabilidade, ordem e controle. Isso significa que recriamos constantemente sistemas como aqui, a escola, permitindo e introduzindo imagens e ideias que se transformam. “Para dominar essa tarefa difícil, precisamos trabalhar em conformidade com a natureza humana que está se transformando incessantemente e não é “programável” (Goolishian & Anderson 1988, p. 190). O processo que denominamos aprendizagem ou educação acontece na medida em que educadores e professores perturbam o equilíbrio do “sistema-criança”. Realmente não existe nenhuma medida disciplinar ou método didático, por mais apurado que seja, que possa prever como a “perturbação” atuará numa criança. Se ela se adaptará ao processo interno que está tendo lugar nesse momento, podendo assim ser aceito, ou se provocará medo e fará com que a criança se feche à “perturbação”. (1988, p. 190).

Essa constante “perturbação” do equilíbrio da criança deveria estar imersa em um tipo de comunicação que Wilhelm Rotthaus denomina “desenvolvimento interativo, um tipo de ação interpretativa recíproca em que significados... são inventados dentro do processo de interação”. (Rotthaus, 2000, p. 107).

O pensamento sistêmico também inclui saber que a criança e os professores estão conectados com suas famílias de origem (e com as ideias e regras desse sistema). Ser parte do sistema escola significa que a escola é também parte de todos os sistemas familiares que estão conectados a ela ou, para usar imagens, que as famílias de origem de todos os alunos e professores representam subsistemas de uma escola.

Dessa forma, as famílias atuam na escola e a escola nas famílias — para descrever somente a interação de dois componentes desse sistema. Assim, não podemos distinguir completamente onde o “sistema-família” termina e o “sistema- escola” começa. Segundo a nossa noção tradicional, que nos deixa acreditar que podemos perceber o mundo do modo como ele é, consideramos família e escola como duas unidades claramente delineadas, cada uma com suas próprias regras, necessidades e tarefas. Hoje, contudo, sabemos que nenhum sistema pode ser mantido completamente independente de outro sistema como, também, a escola não pode ser mantida afastada de tais fatores como televisão ou a cultura jovem existente.

Nesse efeito contínuo de todos os participantes de um sistema em cada um dos outros, o desenvolvimento toma lugar. Esse desenvolvimento nos estimula e, ao mesmo tempo, nos provoca medos. Cada um tem participação em um campo de consciência que se desenvolve em si mesmo e experimenta nos medos, em maior ou menor intensidade, um desejo interno de se segurar e querer conservar. No construtivismo social, que gostaria de mencionar nesse ponto, Kenneth Gergen (1985), o principal representante, vê o diálogo ou o falar um com o outro como o lugar onde a realidade emerge. Isso poderia significar o seguinte para o “sistema-escola”: se a escola deve fundamentalmente permanecer como organização, então precisamos estar dispostos a ter um constante diálogo sobre os conceitos apropriados para a escola e métodos de ensino. Afinal, é responsabilidade de uma sociedade, como um todo, trabalhar no contínuo desenvolvimento de uma escola, na qual as crianças estão bem acolhidas e se encontram entre a proteção necessária, manutenção de valores adequados e liberdade de desenvolvimento. Nossas crianças são os arquitetos de nosso e de seu mundo futuro. Assim sendo — mais do que qualquer outro campo de consciência — a escola está criando a matriz do futuro que se está formando.

3.2 DO PENSAMENTO LÓGICO E CAUSAL PARA A VISÃO SISTÊMICA

Para todos aqueles que têm o privilégio de acompanhar uma criança crescendo, a aprendizagem da língua é uma das fases mais fascinantes. Tenho vivenciado meu neto como um perito perto do forno, dizendo “quente” e perto de uma poça dizendo “ága”. Mas quando fala comigo, já é outra coisa. Ele atravessa o gramado correndo em minha direção e fala longas sentenças, articula, eleva e abaixa a voz, exclama e pergunta — constrói uma torrente de sons, sem formular uma só palavra que possa ser reconhecida ou mesmo distinguida como uma unidade separada. E quando eu o tomo em meus braços, ele me conta capítulos e capítulos sobre si e sua vida, e ele sabe que recebeu de mim.

Em seu livro *Kurztherapien (Terapias breves)*, Eva Madelung (1996) descreve o significado da visão sistêmica para o nível de nossa inteira comunicação da seguinte forma:

“A abordagem sistêmica foca, principalmente no contexto relacionai, um poder ou um fluido que atua entre as pessoas, quer isso seja ou não expresso pela comunicação verbal ou não-verbal. No núcleo do acontecimento se encontra o efeito recíproco, seja entre órgãos ou membros do corpo, partes da personalidade ou membros de uma família, uma tribo, um povo ou povos entre si. Cada pessoa está numa relação recíproca de modos múltiplos com seu meio-ambiente. O que um de nós faz atua sobre os outros membros de nossa família ou grupo, atua no todo e atua de volta em nós mesmos. Esse modelo é também válido para os diferentes níveis de nosso ser. Por exemplo, nossas ideias influenciam nossas ações e nossas percepções. Nossas sensações e percepções, ideias e ações influenciam o meio-ambiente e vice-

versa. Cada mudança em algum lugar dá origem a uma mudança no todo.” (Madelung, 1996, p. 55-56b). Até a presente data opõe-se a essa forma de “visão conjunta” e à percepção das interações uma outra tradição na qual se encontra também nosso sistema educacional — sim, a nossa ciência toda. É a tradição do pensamento lógico, causai, da separação, da diferenciação, da análise, da classificação e da explicação de um mundo existente, (von Foerster, 1994).

Ainda hoje, com poucas exceções, o ensinamento e o aprendizado em salas-de-aula acontecem em unidades de aulas sem nenhuma conexão uma com a outra, ensinadas fora de contexto e, em grande parte, centradas no professor que se posiciona na frente da classe. Sim, diz-se que a independência dos alunos deveria ser encorajada, entretanto, o tempo requerido para isso é grande demais em relação ao tempo de aula oferecido e, assim, muitos professores rapidamente retomam seus velhos métodos de ensino.

Nesta ordem de ideias gostaria de fazer referência à longa história de aprendizado a partir da experiência da Grécia Antiga, dos conhecimentos de Rousseau e da *Reforma pedagógica*, de Freinet e Montessori até os internatos. Peter Fauser, um professor da Universidade de Jena, está conduzindo um projeto chamado *Imaginata*, em que no contexto de um estudo independente alunos descobrem leis físicas e as apresentam ao público em uma exibição anual. Esse aprendizado, feito a partir da experiência, está sendo possibilitado também a alunos de uma escola de Jena e acompanhado cientificamente.

Os alunos nas escolas convencionais provam seu nível de conhecimento fazendo testes individuais. Se seus resultados são bons, são promovidos à próxima série e encaminhados à escola secundária correspondente. Trabalho em grupo é raramente usado como prova de conhecimento. A capacidade de trabalhar em grupo e se comunicar bem são qualidades que raramente são encorajadas ou ensinadas. A ênfase no desempenho pessoal se encontra até hoje em primeiro plano. As habilidades sociais ou comunicativas de um aluno vão influenciar muito pouco seu progresso em sua carreira escolar.

56

Além disso, a preparação e apresentação do material de ensino refletem nossa grande tradição cultural de separar e classificar. Existe a gramática das línguas, a classificação em conjugações, declinações, tipos de orações e tempos verbais. Em biologia, distinguimos entre abelhas e vespas, animais de sangue quente ou sangue frio, peixes e pássaros. Em história, entre imperadores e reis, monarquias e democracias. Em química, entre metais e não-metais e entre ácidos e bases.

Como educadores profissionais, nossas ideias sobre a apresentação das unidades didáticas têm sido moldadas por essa mesma tradição. Claras divisões de unidades de aula são previstas: introdução, objetivos de aprendizado, motivação, transmissão de conhecimento e aprendizado em passos parciais, aplicações, resumo do que foi aprendido e transferência para outros contextos. Como educadores, continuamos sendo responsáveis pela absorção da matéria ensinada, o máximo possível, por cada aluno e que eles a restituam dentro de um certo período de tempo, e nosso trabalho é monitorar esse processo.

Nas avaliações, nas provas corrigidas, nos boletins escolares, o que realmente conta são os erros e falhas, mesmo que isso seja descrito de outra forma.

Preparando a introdução das grandes mudanças, nós, professores, podemos experimentar com nossos alunos novas formas de pensar — “juntar as coisas de um modo mágico” (von Foerster, 1994), e com isso permitir novas experiências que levem a novos modos de agir. Podemos focar em muitas coisas, que até agora ainda permanecem separadas umas das outras em nosso campo de visão. Para o campo social de uma classe e suas energias especiais, para as energias recíprocas que atuam tanto entre as crianças individualmente, quanto entre as crianças individualmente e a turma como um todo. Podemos examinar como a área de conhecimento que será apresentada para a criança atua nela e como as energias das

crianças ou sua imaginação e conhecimentos prévios têm um efeito nesse conhecimento. Não mencionando o efeito recíproco das sensações físicas de nossas crianças nessa atmosfera de calma forçada, em suas habilidades de percepção e aprendizado e vice-versa. Naturalmente que olhamos também para as habilidades particulares do professor, em diferentes matérias e turmas.

Tanto em alunos quanto em professores existe ainda uma imensa quantidade de energia que poderia ser liberada desse modo. Se ampliássemos esse contexto de percepção, veríamos nossas aulas e a escola de uma nova forma. Os alunos poderiam descobrir e usar seu potencial inconsciente, mas já presente (trabalho com imaginação na sala-de-aula), experimentar de novo suas habilidades de aprender e motivação, seus ritmos diários e moldariam as aulas de acordo com isso.

Tudo isso, mas muito mais, pertenceria então a um “campo de atuação” denominado escola. Contudo, nem mesmo mencionamos quais os efeitos que haveria, através da escola, nos lares dos alunos e com que energias os pais, por sua vez, através de seus filhos influenciaram a classe, o professor e a escola como um todo. E qual não seria a influência sobre a sociedade de uma escola na qual gente jovem vive e aprende com alegria e mútuo respeito! Na palestra acima mencionada, von Foerster cita também Bateson, que se interessava muito pela forma dos padrões de conexão entre as coisas que eu mencionei aqui. Bateson, um biólogo, discorreu sobre caranguejos, lagostas, orquídeas, prímulas e todas as outras coisas possíveis e focou exclusivamente no padrão que os conecta uns aos outros e conosco. (“The pattern which connects”).

4. Conduzindo o dia escolar de acordo com a visão sistêmica

4.1 .1 TRANSFERINDO OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PENSAMENTO SISTÊMICO PARA A SALA-DE-AULA

Minhas ideias sobre como conduzir o dia escolar começaram a mudar gradualmente, sem que eu percebesse. Durante esse processo, também fui influenciada por vários princípios essenciais da escola de Heidelberg, que cheguei a conhecer em um treinamento de três anos no Heidelberger Institut für systemische Forschung, Therapie und Beratung (Instituto Heidelberg para pesquisa, terapia e aconselhamento sistêmicos), em Heidelberg, Alemanha. Estes pensamentos incluem o seguinte:

1. Os padrões de comportamento podem ser modificados. Os padrões de comportamento modificados modificam relações.

1. Existem realidades de relação muito rígidas e muito complacentes.

2. As famílias têm seus próprios mapas de interpretação do mundo (por exemplo: o mundo a nossa volta é hostil). E mapas para comportamento (por exemplo: nunca se aproxime de outro). (Madelung 1996, p. 159- 160).

Esses pressupostos básicos foram úteis em minhas reflexões sobre a classe e nas questões sobre a atuação de determinados alunos sobre ela. Além disso, me ajudaram nas reflexões sobre o meu próprio estilo de liderança. Eu estava criando relações na sala-de-aula muito rígidas ou muito complacentes? Cada aluno sente apoio e limites dentro dos quais pode se desenvolver? Ou as regras que estabeleci para meus alunos são muito rígidas, causando assim uma resistência que os impede de se desenvolver? Estou garantindo a mim e aos alunos o máximo de liberdade permitida pelos regulamentos da escola, na minha sala-de-aula? Que tipos de noções de realidade os alunos trazem consigo? E como seus diversos conceitos se sobrepõem à realidade que trazem de seus lares? Quais são os tipos de regras pelos quais os alunos se pautam? Existe um consenso geral, um conjunto de regras válido para todos? Ou é possível que em uma comunidade de classe ou escola haja várias regras coexistentes? Descobri logo que as crianças se orientavam pelos seus mapas de suas famílias, mesmo dentro da sala-de-aula. Quanto mais uma classe se tornava um sistema vivo, tanto mais visíveis eram as mudanças no mapa, e isso possibilitava às crianças novas interpretações do mundo e um outro comportamento em suas áreas de atuação.

Esses pensamentos me levaram a refletir sobre o meu papel como professora e meu estilo de liderança em relação a cada aluno e me indicaram igualmente determinadas formas de ação e novas ideias para a sala-de-aula. (Vide entre outros: escala percentual, capítulo 2.10).

4.2 O COTIDIANO — EXEMPLOS DAS AULAS A PARTIR DA VISÃO SISTÊMICA COMEÇANDO A AULA

Com o decorrer do tempo, comecei a valorizar cada vez mais a forma de iniciar e finalizar cada aula. Isso incluía também o tempo antes do início da aula.

Para mim, pessoalmente, foi uma grande renúncia perder a conversa amiga com meus colegas na sala dos professores, para estar na sala de aula 25 minutos antes de seu início. Não demorou muito para que as crianças percebessem que eu já estava sentada cedo na sala e elas começaram a chegar cedo também. Eu começava então a olhar o(s) dever(es) de casa. O pequeno povinho se amontoava em volta da minha mesa, acotovelando e empurrando — em suma: o grupo se experimentava fisicamente como um todo antes de começar a aula. Com isso, pude elogiar aqueles que tinham se esforçado em suas tarefas, entretanto, também pude pedir satisfações àqueles que queriam disfarçar a sua má consciência de não

terem feito o dever de casa. Lá pelas oito horas da manhã tudo tinha sido esclarecido e cada criança tinha boas possibilidades de começar bem o dia, estávamos em sintonia.

GESTOS E APRENDER SEM APRENDER

Nas turmas com alunos de 11 a 13 anos, cantávamos antes da aula ou alguém recitava um poema. Durante o ano inteiro o que nos acompanhou foi a questão do efeito de gestos prévios que expressam mais do que muitas palavras, como o que os alunos tinham vivenciado, quando jogavam o *jogo da família*. Era a reverência, um simples agradecimento; juntar nossas mãos e curvar-se levemente, como as crianças turcas e hindus conhecem — ou respeitosamente dar um passo de lado e, ao mesmo tempo, indicar o grupo com uma mão.

Assim, de manhã, um ou dois alunos se curvavam levemente perante a classe em nome de todos os outros. Com isso a classe inteira desenvolveu um sentimento de respeito pelo outro. Se uma criança recitasse apenas o título e talvez as primeiras duas linhas de um poema que estávamos aprendendo, já era o suficiente para mim, mas não para a classe. Outras crianças levantavam a mão e continuavam recitando outros versos. Dessa forma, até o final da semana, todos sabiam o poema de cor, se não se tratasse de um poema excepcionalmente longo. Em algumas classes, tornou-se imediatamente um esporte aprender poemas dessa forma, sem a necessidade do habitual esforço de aprender. Não levou muito tempo para que isso rodasse a escola e algumas vezes novos alunos me perguntavam se era verdade que na minha classe era possível aprender poemas apenas se curvando perante a turma. “Sim, você verá por si mesmo”, eu dizia.

NOVAS IDEIAS LEVANTAM SUSPEITAS

No primeiro dia do mês, sem contar a ninguém, comecei a cantar com minha classe canções da estação do ano nos corredores da escola. Então as portas das salas começaram a se abrir por si sós, trabalhos escolares foram interrompidos. Por cinco minutos a minha turma ia até todas as outras turmas e cantava suas canções. Uma breve conexão que interrompia outros trabalhos. Queríamos que nossa apresentação fosse uma surpresa e que incentivasse as outras turmas a contribuir com suas próprias ideias para moldar juntos nosso dia escolar.

As outras turmas receberam com alegria essa pequena interrupção, mas ao mesmo tempo fomos também uma fonte de irritação. A diretora da escola queria ter sido consultada antes e eu não tinha feito isso. “Mesmo que tenha sido algo carinhoso, foi uma violação das regras, e eu ainda sou a chefe aqui”, disse ela. Eu concordei com ela. Certa vez ela mesma chegou a me dizer: “Em muitas situações a senhora pensa tão diferente. A senhora é membro de alguma seita?” Naturalmente que ela se referia ao meu trabalho sistêmico, onde eu estava disposta a incluir contextos, a respeitar famílias e permitir novas interpretações de uma situação. Entretanto, ela permaneceu positiva para comigo, porque notava que eu a respeitava como a diretora.

TRANSFORMANDO CONTEXTOS DE AVALIAÇÃO

No contexto de nosso trabalho com imaginação (veja também o item 5.2), conseguimos progressivamente colocar as “inabilidades” cristalizadas das crianças em novos contextos de avaliação. Com isso a pressão sobre a criança foi frequentemente amenizada e ela conseguiu melhorar seu desempenho.

Também o exercício que descrevi no início do livro (página 22) de fazer um joguinho de aritmética com

a classe, com e sem o contexto de uma relação proporcionou aos alunos a mudança de seus objetivos. Se antes se tratava de competição e melhor aproveitamento, nesse exercício o foco foi desviado para as perguntas: “Quem pode me ajudar a calcular bem?” “Será que esse exercício também ajuda crianças fracas?”

No caso de crianças com acentuados problemas de ortografia ou matemática, providenciava para que parassem de fazer exercícios especiais para essas matérias. Dizia-lhes que não tinham que fazer aquilo. Seriam capazes de fazê-lo, mas que teriam de aprender algo diferente, isto é, a alegria de sentir-se capaz de fazer alguma coisa. Então falávamos sobre tudo aquilo que elas sabiam fazer bem: jogar futebol, desenhar e pintar, andar a cavalo e aquilo que as crianças da cidade aprendem a fazer particularmente bem. Eu lhes assegurei: “Quanto mais vezes você sentir alegria conscientemente andando a cavalo, dançando, desenhando ou jogando futebol, tanto melhor será capaz de fazer contas ou escrever de maneira correta”. As crianças entenderam isso imediatamente e ficaram felizes com alguns sucessos inesperados.

Um garoto era tão fraco em ortografia que o seu ditado já chegava ao fim depois da primeira linha. Ele começava com uma letra grande, mas logo as letras iam ficando cada vez menores e no final da linha a escrita tinha se transformado em um garrancho. Eu lhe disse que estava segura de que poderia escrever tão bem como as outras crianças, só que ele não sabia disso ainda. Eu lhe disse para prestar atenção e escrever realmente em letras grandes. Se mantivesse a escrita grande como nas primeiras palavras do ditado, obteria um desempenho normal em ortografia. Ele ficou surpreso e primeiro ficou um pouco irritado porque não eu acreditava que ele era disléxico. O psicólogo da escola tinha atestado que ele era disléxico e sua avó queria levá-lo para o curso para crianças com dislexia. Eu lhe disse que ainda pensava que tinha a ver com o escrever em letra grande e que ele provavelmente só tinha as características de alguém com dislexia quando escrevia em letras pequenas. Já no próximo ditado o garoto me entregou uma folha de papel com dez linhas de uma caligrafia grande; só depois é que tinha parado de escrever. E o quociente de erros correspondia à média da turma. Quando disse a ele que de agora em diante poderia decidir por si quanto de ditado ele ia querer escrever, seus olhos brilharam. Após um mês decidiu escrever seu ditado como todos os demais e logo estava obtendo conceito C. Essa experiência aumentou a certeza que eu tinha de que a maioria das crianças já sabe de tudo o que deve aprender, e que elas gostariam de sentir um certo espaço de liberdade, de usar suas habilidades ou não, assim como o garoto do exemplo acima. Eu não lhe disse que ele precisava ter uma melhor ortografia, mas apenas que ele realmente era capaz de fazê-lo.

CONSERVANDO A LÍNGUA-MATERNA

Tive experiências similares com crianças estrangeiras que tinham dificuldade em aprender alemão. Pedi aos pais que não deixassem de mandar as crianças para as aulas de sua língua materna, mesmo se falassem essa língua com eles em casa.

Algumas vezes, pais estrangeiros pensavam que seria melhor para as crianças esquecerem pouco a pouco seu conhecimento de turco ou sérvio etc e, ao invés disso, aprendessem alemão. No entanto, o oposto é verdade. Os primeiros e mais íntimos sentimentos e percepções de uma criança são experimentados no contexto de aquisição de sua língua materna. Sempre estão ressoando inconscientemente, enquanto falamos. Assim o esquecimento da língua materna seria um corte de seu mundo de sentimentos mais precoces, um atrofiamento das habilidades lingüísticas e travamento em seus sentimentos infantis (veja também a história do garoto africano, página 36).

O desenvolvimento do mundo de sentimentos de uma criança permanece ligado à sua língua materna por

um longo tempo, e não pode ser simplesmente transferido para uma nova língua. Assim, deixei as crianças cantarem e recitarem canções infantis sérvias na frente da classe e lerem pequenos textos em voz alta ou recitarem poesias infantis em turco. No início foi um pouco difícil para elas, porque pareciam se envergonhar disso. Mesmo quando algumas vezes lhes perguntava: “Como você vai contar à sua mãe que tem atletismo esta tarde em croata?” Pelo modo como gaguejavam notei como o contexto escolar estava separado de sua língua e sentimentos na vida familiar. Assim, disse a eles “Vocês não têm que aprender alemão em aulas especiais. Ele virá para você automaticamente se você se sentir bem em sua língua materna. Ela sempre vai ser sua primeira língua”. Nesse momento eu as invejava pela sua experiência como bilíngues.

CADERNOS COM ORELHAS

Uma vez tive um aluno que tinha uma grande dificuldade de manter seus livros e cadernos em boas condições. Não levava mais que um mês para que todas as encadernações se esfarrapassem e os cantos de todos os cadernos estivessem dobrados ou rasgados — com “orelhas”, como se diz. Naturalmente que também havia manchas de tinta em seu caderno⁴, e sem mencionar ainda os deveres de casa incompletos. Contudo, o mais difícil era que esse aluno reagia muito infantil e exageradamente a qualquer tipo de repreensão. Assim não disse nada durante um longo tempo. Mas isso não foi bom, pois um dia explodi, o estado de seu material escolar me irritava. Atirei seu caderno na carteira e xinguei alto sobre aquelas orelhas impossíveis. Certamente que o garoto compreendeu que eu era receptiva a soluções pouco convencionais. No outro dia, veio a minha mesa e me mostrou radiante uma pilha de cadernos: “Meus cadernos não têm mais orelhas, Sra. Franke” disse ele. Ele tinha cortado todas as orelhas com uma tesoura!

Uma outra aplicação do conhecimento de que num sistema todas as energias procuram sempre o equilíbrio é o uso de uma escala. Ela é útil, por exemplo, nas questões relativas à autoavaliação dos alunos com respeito a um determinado comportamento.

Em uma turma, havia um aluno cujos cadernos eram uma bagunça e cheios de garranchos, raramente trazia os deveres de casa completos, não estudava e era de pouca confiança. Apesar disso, reconheci através de seus comentários não solicitados a sua grande inteligência. Ele insistia em ser caótico. “Eu amo o caos, Sra. Franke”, disse-me uma vez de modo teatral.

Assim, um dia reservei um lado do quadro-negro para a sua “escala”. Eu disse: “Ok, você disse que quer ser caótico e eu e seus pais gostaríamos que você fosse organizado. Aqui você tem uma escala entre o caos e a ordem. Como sei que você não se encontra em nenhum desses extremos, gostaria que marcasse diariamente aqui sua própria avaliação durante as próximas semanas”.

CA (Caos)-----■-----O(Ordem)

Assim, o garoto marcava diariamente onde se sentia entre os dois polos. A partir daí, parou de ser importante para ele estar constantemente caótico, como relatara no início. Mais do que isso, foi acionado um processo de conscientização que lhe permitiu refletir calmamente sobre sua posição entre esses dois extremos e ficar surpreso de como variava, dia a dia. E também descobrir se acontecimentos em aula, um comportamento em casa ou durante as brincadeiras ou outras razões tinham como consequência o fato de se perceber mais próximo da ordem ou do caos. Esse aluno reconheceu por si só, embora tivesse só 11 anos, que nos dias subsequentes à folga de sua mãe se colocava mais próximo ao “O”, enquanto nos dias seguintes aos dias em que sua mãe trabalhava fora e que ele então assistia muito à TV e andava

⁴ Os alunos alemães usam caneta-tinteiro em seus deveres de casa. (NT)

na rua se sentia mais perto do “C”. Esse interesse calmo e científico lhe possibilitou refletir sobre suas rotinas internas.

As crianças desenvolveram por si mesmos muitos conceitos, conjunto de termos que usaram nas escalas e anotaram em seus cadernos. Diariamente, um período regular de dois a três minutos lhes possibilitava encontrar seu lugar na escala: triste/de bom humor; disposto a estudar/indisposto; disposto para briga/camaradagem — e outros conjuntos de termos.

Nas aulas de alemão das sextas-feiras, que já citei antes, as crianças sempre compartilhavam aquilo que aprenderam com os conhecimentos que extraíam quando se ocupavam com essa escala.

QUANDO VALORES MUDAM

Nesse contexto, também falamos sobre o que acontece quando valores são maximizados, por exemplo, se recebessem mais mesada, se o pai ganhasse mais dinheiro, se a mãe ficasse mais em casa, se eles mesmos ficassem mais aplicados ou mais preguiçosos. Com isso, as crianças deveriam simplesmente descobrir quais os valores que deveriam diminuir ou aumentar e quais desapareceriam.

Imediatamente perceberam que se ganhassem uma mesada maior, gastariam mais dinheiro em coisas desnecessárias e que precisariam pensar mais sobre o dinheiro, de maneira geral. Se o pai ganhasse mais, provavelmente teria de trabalhar mais também e, então, ficaria menos em casa. “Quem se alegraria com isso e quem não?” E perceberam isso também: se houvesse uma mudança positiva para um membro da família, isso não significava que todos ficavam felizes com isso. Muitas vezes, alguém também paga um preço, sendo que algumas vezes é a pessoa que experimentou a alegria da mudança.

Christian contou que tinha começado a praticar com o seu violão novo. Recebia, inclusive, aulas de um garoto de 19 anos que ele admirava muito e que tocava numa banda. Uma vez, Christian fez uma lista de tudo o que deveria deixar, para poder tocar violão. Isso incluía coisas como passar menos tempo com os amigos, o melhor amigo ficaria enciumado, menos tempo para esportes e TV. Aqui se podia ver que tanto Christian quanto seu amigo estavam pagando um preço.

Uma questão de muito interesse em todas as minhas turmas era: o que aconteceria se a mãe fosse trabalhar fora e estivesse menos tempo em casa? A resposta não era simples. Contudo, as crianças estavam conscientes das muitas facetas desse problema. A lista de respostas no quadro estendia-se de: “Então tudo seria melhor em casa”; a “Então deveria ajudar muito mais nos afazeres domésticos” e Eu poderia assistir mais à TV”; e “Mamãe seria muito mais feliz” até “Eu teria que assumir muito mais responsabilidade por mim mesmo, porque mamãe não ficaria mais atrás de mim para eu fazer o dever de casa”. Entretanto, havia também a questão sobre o desenvolvimento oposto: o que aconteceria se mamãe ficasse mais tempo em casa porque trabalharia menos? Também aqui as crianças reconheceram vantagens e desvantagens dessa situação para si mesmas e seus pais. Muitas vezes essas tabelas me tocaram profundamente, porque mostravam realmente a noção que as crianças tinham da complexidade de suas vidas familiares.

A questão: “O que acontece se assisto ainda mais à TV?” também revelou importantes opiniões: “Eu não terei mais tempo para meus amigos”, “Eu não terei mais vontade de sair”, “Eu não farei os deveres de casa”, “Minha mãe gritará mais comigo”, “Eu perco contato com meus irmãos e irmãs”, “Eu perco a forma”, “Eu posso discutir mais coisas na escola e com meus amigos” e “Eu serei mais interessante para as outras pessoas”, somente para reproduzir algumas respostas.

O MÓBILE

Em relação à mudança de valores — sejam elas provocadas por elas mesmas ou trazidas de fora — sugeri

que as crianças construíssem juntas um grande móbile, que depois penduraríamos. O móbile consistia de 23 figuras para os alunos e sete símbolos para todos os professores da turma, e todos se distinguiram claramente uns dos outros pelo seu tamanho e cor.

As crianças se divertiram atando as pequenas figuras aos bastões redondos de madeira, de acordo com suas relações de amizade. Primeiro, desenhamos no quadro um plano do móbile inteiro. Também a decisão de quais os professores que deveriam receber juntos um símbolo em um bastão também foi uma tarefa excitante. Esse móbile teve muita popularidade. Cada um podia tocar ou soprar sua figura e observar como as outras figuras no móbile começavam a se mover ou como o conjunto inteiro de figuras reagia, se o móbile fosse batido com força, ou como as figuras dos professores, que eram um pouco maiores, se moviam. Cada criança sabia qual era a sua figura e observar o móbile dava a ela a impressão sensorial do que acontece quando algo muda.

Mais tarde, eu me deparei com essa imagem em um livro como a definição de acontecimentos sistêmicos (Moinar & Lindquist 1997):

“Quando as pessoas mudam seus pensamentos e ações, suas relações com outras pessoas mudam, tendo por consequência um comportamento problemático no outro. Isso por sua vez tem efeitos no comportamento da própria pessoa, assim como no móbile, onde um impulso dado em um elemento — frequentemente, de modo surpreendente — traz mudanças nas relações do sistema como um todo.”

As crianças já tinham entendido essa frase, embora não pudessem entendê-la caso eu tivesse lido isso para elas.

REFLETINDO SOBRE A VERDADE

Houve um número de ocasiões em que coloquei fatos em contextos diferentes, e as crianças foram subitamente reabilitadas ou capazes de alcançar algo que antes não conseguiam.

63

Essa mudança na avaliação de uma coisa pela expansão de seu contexto nos conduziu muitas vezes ao tema verdade. O livro ilustrado *Zoom* (Banyai, 1995) — eu o denomino “livro de ensino sistêmico para analfabetos” — causou alegria total nas crianças. Elas notaram que tinham entendido a essência da mensagem, que a verdade pode ser mudada na medida em que a representamos de vários ângulos diferentes e em vários contextos diferentes, retirando partes dos contextos e excedendo outros. Nós nos propusemos a usar pequenos acontecimentos sobre os quais elas relatavam. Por exemplo: Philip quebrou seu trenó de escorregar na montanha. Nessa tarde, ele queria estar com seus colegas e comprou por um alto preço um pneu velho de carro para poder continuar a escorregar de trenó montanha abaixo. Como ele vai contar isso para seu pai, sua mãe, seu amigo ou para o garoto que se senta ao seu lado na sala-de-aula? Após isso, diferentes alunos deveriam contar essa história para um outro. Como suas versões foram diferentes! Estavam eles mentindo quando omitiam certos detalhes ou enfatizavam outros? A verdade é sempre a mesma ou ela muda de acordo com a pessoa para a qual se conta? Ou ela muda dia a dia?

A verdade muda de acordo com a pessoa para quem a contamos? Por que será que contamos para pessoas diferentes versões tão diferentes da verdade?

As crianças gostaram dessas perguntas. Logo sentiram que nem sempre tem a ver com a consciência limpa ou pesada, embora algumas vezes isto seja o caso, ou com o fato de que gostariam de estar numa posição boa perante os amigos, pai ou sua mãe e só contarem intencionalmente parte da verdade. Elas sabiam que o campo que se constrói entre elas e a mãe ou pai era completamente diferente daquele entre elas e um amigo, uma amiga, um professor. E isso é que era importante. Esse campo entre as pessoas “colore a verdade”, como uma garota uma vez observou.

TRABALHO COM PROJETOS

A solidariedade interna, nas turmas nas quais trabalhei sistemicamente de formas diversas, criou um alto nível de motivação para projetos em grupo. Sem que precisasse interferir, os alunos estavam crescentemente motivados a varrer regularmente o chão da sala, que só era limpo duas vezes por semana. Eles trouxeram jarros de plantas, cuidavam delas e levavam-nas de volta para casa durante as férias. Uma garota que tinha vindo de uma escola Montessori deu a seus colegas a ideia de trazer para a escola coisas de sua vida diária em casa, tais como recortes de jornal, mudas de plantas, gravuras favoritas e muitas outras coisas.

Difícilmente, passava-se um mês sem que nós trabalhássemos em um grande projeto. Isso significava que os alunos estavam dispostos a aprender os itens do currículo (eu lhes dava cópias dele regularmente) em um curto período de tempo. E eu estava disposta a cortar conteúdo na medida em que eu pudesse me responsabilizar por isso. Uma vez fizemos um filme sobre estudantes e drogas. A ideia veio de um incidente que tinha acontecido na escola. Um novo aluno havia escondido drogas em uma pequena caixa sob uma cerca viva e tentou primeiro dar de presente a alguns estudantes e depois vendê-las. Ele foi apanhado em flagrante. Evidentemente que falamos nessa ocasião sobre diferentes drogas, seus efeitos e as consequências que seu consumo por alguns alunos tinha em nós. Então as crianças tiveram a ideia de fazer um filme e desenvolveram um bom enredo. Um dos alunos fez uma gravação inicial em vídeo, incluímos também música no som, uma apresentação e então criamos uma matriz. O filme tinha dez minutos de duração e fomos aplaudidos quando o mostramos em algumas das outras classes. Outras vezes preparamos uma noite de canções e poesias para os pais dos alunos, com canções e poemas da estação e sobretudo poemas alegres. Alguns alunos encenaram uma pantomima, mostraram desenhos que fizeram em papel de embrulho ou vestiram fantasias. Um mês mais tarde, os pais foram presenteados com um volume manuscrito de poesias e embrulhado pelos próprios alunos. A professora de artesanato tinha desenvolvido uma técnica de encadernação com as crianças, de forma que cada uma delas fez uma bonita capa de livro.

Eu me lembro de um dos projetos particularmente bem, porque as crianças experimentaram como os valores podem mudar rapidamente.

UM PROJETO ECOLÓGICO

No início dos anos 90, muitas pessoas e empresas começaram a pensar sobre as condições ecológicas da nossa Terra, sobre materiais fáceis de separar e reciclar, sobre embalagens tóxicas, assim como materiais biodegradáveis. No contexto de um pequeno projeto de classe, uma de minhas turmas de quinta série percebeu que justamente na escola não se tinha refletido ainda sobre isso. Nós fizemos uma lista de todos os materiais que usamos na escola que pertenciam ao lixo tóxico e que continuavam a ser exigidos pelos professores.

Falamos sobre classificadores de plástico, capas de plástico transparente, capas plásticas de livros e cadernos, pincéis atômicos tóxicos, cartuchos de tinta e corretivos líquidos. Os alunos contataram a secretaria estadual de educação e obtiveram dados exatos do número de estudantes que frequentavam as escolas elementares e *Hauptschulen*, *Realschulen*, escolas de comércio e indústria, unidades educacionais especiais e escolas de treinamento profissional. Nós falamos sobre quantos cartuchos de tinta um aluno usava por semana em sua caneta- tinteiro, quantos cartuchos gastos seriam, multiplicando-se esse total pelos 350 alunos da nossa escola e quanto espaço esses cartuchos vazios precisariam por ano. Então fizemos um cálculo aproximado para o número total de alunos que frequentam as escolas de Munique. Não me lembro mais dos dados exatos, mas sei que o espaço necessário para essa pequena quantidade de

lixo tóxico derivado só das cargas vazias das canetas-tinteiro era maior que duas salas de aula de tamanho médio. Imediatamente as crianças quiseram usar materiais recicláveis. Elas passaram a querer encadernar seus livros com papel de embrulho como se fazia antigamente. Usamos especialmente para isso um horário de aula para que cada criança pudesse aprender a encadernar um livro. Compramos para nossos cadernos um grande suprimento de capas de papel de modo que cada capa plástica que ficasse estragada pudesse ser trocada por uma capa de papel nova. As crianças coletaram em jornais e revistas artigos sobre reciclagem e os afixaram.

Elas se informaram se o plástico que é usado para fazer materiais escolares queimava sem resíduos. Também buscaram informações sobre as canetas-piloto e os corretivos líquidos que eram bastante tóxicos. Nós concordamos em voltar a usar lápis de cor comum. Era mais difícil parar de usar os corretivos líquidos, comumente chamados de *Tintenkiller*⁵.

Nem todos estavam dispostos a admitir seus erros, riscá-los e escrever o correto ao lado. Só depois que disse a eles que era uma arte muito maior admitir nossos erros e deixá-los assim à vista, ao invés de encobri-los com corretivo, aqueles alunos que desejavam ter cadernos “bonitos” concordaram com isso. Foi um passo significativo distanciar-se do ideal de ter um caderno com caligrafia perfeita, no qual erros tinham sido disfarçados e simplesmente ficar com a verdade.

Alguns alunos formaram uma delegação, foram para as outras classes e relataram sobre o nosso projeto e queriam motivar as outras crianças a se juntarem a ele. Nós tivemos veementes discussões na sala dos professores. Muitos de meus colegas podiam lembrar das capas de papel sujas dos livros e cadernos de antigamente, uma constante fonte de irritação. E não queriam voltar à “Idade da Pedra”, como diziam. Também tinham tido suficiente experiência com lápis de cor com pontas quebradas e o seu constante apontamento. Em nossa aula, já tínhamos falado que o nosso propósito só podia ser o de lançar esse projeto. Para as crianças estava claro: elas teriam um efeito através de seu bom exemplo. Mais do que isso não poderíamos fazer. Agora tínhamos colocado algo em movimento.

Colocamos duas latas de lixo na entrada. Em uma delas você podia descartar cartuchos de tinta e obter prospectos sobre cartuchos recarregáveis. Nós demos vidros de tinta para as turmas que estavam interessadas em recarregar seus cartuchos. Eu presenteei a minha turma com um frasco de um litro de tinta. Ficaram muito orgulhosos com isso.

A outra lata de lixo era para as capas plásticas velhas e rasgadas dos livros e pastas plásticas. Quando fizemos a nossa excursão anual, algumas semanas mais tarde, levamos nosso lixo para um depósito de lixo tóxico. Aqui eles mostraram aos alunos os tipos de lixo tóxico que para ali eram enviados e como lidar com ele. Nós ficamos impressionadíssimos.

No início, tínhamos a impressão de que estávamos sozinhos com nosso projeto ambiental. Levou três anos para que nosso programa de coleta de lixo na escola fosse aceito e, principalmente, também pelos professores. Mas, quando durante o quarto ano chegou um telefonema da secretaria estadual de educação, dizendo para evitar o uso de materiais plásticos tanto quanto possível, repor cargas descartáveis de tinta por cargas recarregáveis, usar capas de papel para livros e cadernos onde fosse possível evitar corretivos líquidos, voltar ao método de riscar os erros e assim por diante; as crianças com as quais tinha começado a cruzada ecológica vieram até mim e compartilharam seu orgulho de terem sido tão progressistas, já naquela época. Nesse ínterim já estavam na nona série.

SAUDAÇÕES A UMA MULHER DOENTE

⁵ Canetinha de ponta branca que apaga o que está escrito com caneta tinteiro. (NT)

Ainda gostaria de compartilhar aqui um pequeno projeto que me tocou profundamente, porque envolveu minha mãe. Numa primavera, minha turma tinha aprendido mais que o número habitual de canções e poemas. Eu lhes contei nessa ocasião que minha mãe conhecia todos eles e ainda sabia cantar e recitá-los de cor, embora já tivesse 86 anos. Minha mãe estava muito doente naquela época. Eu tinha contado a eles. Então um garoto teve a ideia de gravar os poemas em fitas cassete e criar um álbum de poesias escrito a mão para ela, similar ao que já havíamos feito para os pais no ano anterior.

E eles fizeram. Nós usamos para isso as aulas de ética, nas quais somente a parte muçulmana da classe estava presente e íamos buscar seus colegas de turma das aulas de religião que eram realizadas no mesmo período para fazer as gravações. As crianças intercalaram música entre os poemas. No início e final cantaram ainda uma canção de primavera. Alguns garotos e garotas que tinham uma caligrafia particularmente bonita criaram um livreto que acompanhava a fita. Como todos estavam curiosos quando levei o presente para a minha mãe no hospital! Eu lhes relatei detalhadamente como eu coloquei o conjunto de fones de ouvido em sua cabeça e como ela tinha chorado de alegria, recitando em voz baixa os poemas que ouvia. Então gravei suas palavras de gratidão na mesma fita e os alunos puderam ouvir como minha mãe, já com voz fraca, os saudava, dizendo o quanto de alegria as crianças lhe tinham dado.

4.3 CONFLITOS SÃO RESOLVIDOS

A ATITUDE APROPRIADA PODE RESOLVER CONFLITOS

Mais e mais os alunos começaram a gostar de experimentar diferentes possibilidades para a solução de conflitos.

Para resolver conflitos menores, sugeri que deveriam verificar quão efetivo seria curvar-se levemente e dizer: “Eu sinto muito”. Eles próprios reconheceram que apenas dizer: “Oh, me desculpe” não era suficiente, especialmente porque colocava o inocente na posição de ter que remover a culpa do culpado. Uma vez um aluno disse: “Isso é atribuir a culpa duplamente!”

A experiência de usar tais ações simbólicas no seu cotidiano “normal” foi tocante para as crianças. Inicialmente, pensaram que só se conseguia fazer isso na classe porque tínhamos experimentado isso e jogado o *jogo da família*. Mas então perceberam que realmente só bastava uma reverência corporal e uma sentença curta para ser muito efetivo, especialmente se fosse acompanhado por um sincero: “Eu gostaria de compensar”. Economizavam com isso, perante os pais, professores e também amigos, longas justificativas, explicações e afirmações. Assim começaram a praticar e relatar o que tinham experimentado.

As crianças ficavam muito orgulhosas quando conseguiam restaurar o equilíbrio em suas relações com esse gesto calmo e respeitoso e essa frase curta. E notaram que só funcionava quando a intenção é genuína.

Sempre que surgia uma situação assim na sala, clamavam: “Curve-se!” ou um se levantava por si mesmo, curvava-se e agradecia com essa postura.

Isso tinha dois efeitos: na postura do ritual atuava o agradecimento e era permitido mostrar os próprios sentimentos de vergonha e embaraço, assim como de qualquer resistência existente. Existia uma solução possível, um sentimento de alívio emocional e alegria quando o ato de curvar-se tinha êxito. As emoções pesadas desapareciam automaticamente.

ATRASOS

Também quando um aluno se atrasava muito, fazia uso da postura que todos tínhamos praticado.

O aluno vinha até minha mesa, curvava-se levemente e dizia “Eu sinto muito”. Algumas vezes ríamos porque não era verdade. Mas assim o gelo já tinha sido quebrado e juntos tentávamos achar uma frase que fosse mais apropriada, tal como: “Chegar na hora hoje não foi importante para mim” ou “É melhor dar uma desculpa agora, pois realmente ainda não sinto muito”. As crianças amavam esse “ainda não” quando sentiam que tinham de mudar, mas sua atitude interna não estava de acordo. A frase continha ambas as coisas, a atitude que gostariam de alcançar e a sua verdade no momento. Do ABC da hipnoterapia, sabemos que quando dizemos “ainda não”, isso logo se torna sem efeito.

Um CONFLITO É REPRESENTADO COM A AJUDA DE REPRESENTANTES

Embora nas turmas treinadas sistemicamente os alunos lidassem mais cuidadosamente uns com os outros do que em outras classes, ainda tínhamos conflitos suficientes que nos arrasavam, atrapalhavam as aulas e requeriam soluções rápidas.

As crianças por si mesmas descobriram que representantes que não soubessem nada do conflito poderiam ser escolhidos e constelados pelos dois adversários. Através desse procedimento, as outras crianças estavam muito mais focadas na solução possível, uma energia que de outro modo seria gasta em descrições pormenorizadas do incidente e no irritante partidarismo à procura de um culpado. Entretanto, todos agora olhavam para a solução e viam se os representantes estavam próximos ou distantes um do outro, em ângulo ou face a face. Nós todos estávamos acostumados a esperar até que essa grande tranquilidade chegasse.

Em uma ocasião, um garoto chutou uma menina de outra classe e a irmã da menina, que era de nossa turma, bateu nele e ele saiu sangrando.

Normalmente, nesse ponto, aconteceria uma grande discussão, envolvendo a turma inteira, opiniões seriam formadas, mais informação de testemunhas oculares seria buscada, de tal forma que em pouco tempo o conflito seria expandido a uma questão de tais proporções que não dava nem para pensar no prosseguimento do trabalho.

Dessa vez, entretanto, os briguentos escolheram um menino e uma menina como representantes e colocaram-nos um frente ao outro. Os representantes

não nos deram a impressão de que tivessem muito um contra o outro. Então o garoto disse que não tinha nada contra a menina, exceto que sua irmã o tinha irritado frequentemente. Nesse ponto, coloquei na constelação uma representante para essa irmã, que era de outra turma. Subitamente a dinâmica se desenvolveu. A menina que foi posicionada, disse que achava o garoto estúpido e que adorava aborrecê-lo. O representante do garoto foi para cima dela, levantando a mão como se quisesse bater nela. Eu me aproximei para garantir que isso não acontecesse. O garoto disse que agora realmente estava com raiva da outra menina. E foi assim que a briga começou. A representante da irmã caminhou para o meio dos dois e disse: “Eu defenderei minha irmã, quer ela esteja certa ou não”. Aqui a solidariedade familiar venceu a justiça geral.

Nós tínhamos encenado de novo o conflito, sem saber os detalhes exatos da situação original.

Isso tudo ocorreu num clima de tanta atenção que um profundo silêncio desceu sobre a sala-de-aula. Então perguntei a cada um o que deveríamos fazer. A representante da garota da outra sala disse ao garoto “Eu sinto muito”. Ela se inclinou levemente para ele. Então o garoto estendeu sua mão a ela, em reconciliação. Ela apertou a mão dele e ficou feliz. A menina que tinha batido no menino foi até ele e disse: “Eu sinto muito. Minha irmã me levou a fazer isso”.

Eu sugeri à menina que o garoto deveria desejar algo dela, de tal forma que ele pudesse ver o quanto ela sentira pelo que aconteceu. O garoto assentiu. Ele ainda estava sentindo dores. Depois da próxima pausa estava um docinho em sua carteira. O conflito havia sido resolvido.

A pergunta que sempre vinha era se deveríamos trazer os alunos da outra turma e envolvê-los na resolução do conflito. Num caso simples assim, não era necessário. A menina foi capaz de expressar-se sem a ajuda de sua irmã. No dia seguinte, ela nos contou que sua irmã tinha admitido que tinha sido injusta com o menino.

Dos muitos conflitos que resolvemos dessa maneira, os alunos por si sós reconheceram que, além de uma atitude clara de querer reparar, em alguns poucos casos ainda algo tinha que ser feito. A reconstrução exata sem palavras acalma a turma. Cada um sabe que atitude a parte “culpada” precisa ter e que tipos de reparação são apropriados. Isso era como uma força efetiva secreta na consciência de todas as crianças, que acalmava as ondas emocionais em um curto espaço de tempo.

INOCENTEMENTE CULPADO

Uma vez, um garoto da turma passou uma rasteira em outro menino de um modo infeliz. A vítima caiu sobre um grande balde, quebrando sua rótula e precisou ser levado ao hospital, operado e engessado. Esse caso foi muito claro. Nós falamos sobre o que fazer quando causamos algo a outra pessoa que vai muito além de nossas intenções originais. Era óbvio que o garoto que tinha passado a rasteira no outro estava se sentindo miserável. Eu disse que talvez ocorresse a ele algo que demandasse tanto tempo e envolvimento que o garoto engessado ia sentir a sua necessidade de reparação e, com isso, a sua culpa involuntária seria compensada. Pedi à turma que não desse nenhuma sugestão, mas que deixasse que isso fosse coisa dele.

Todos os dias depois da escola, por 12 dias, esse garoto ia ao hospital e levava para o “azarado” o dever de casa. Ele mesmo tinha tido essa ideia, e seus pais permitiram as viagens, embora as famílias não se dessem muito bem; como as crianças contaram mais tarde. Mais tarde o conflito entre as duas famílias também terminou, e as duas mães começaram a falar uma com a outra novamente.

"VOCÊ É UM DE NÓS!"

É natural que existam crianças que são muito inquietas e que sempre se comportam mal. Elas não se adaptam à turma ou escola somente com a orientação para a solução. Quando é demais para seus colegas de turma, todos os professores sabem, essas crianças são colocadas no pelourinho ou, como era o caso em nossa escola, na *cadeira quente* ou a classe exigia punição. E também acontece que professores até trazem suas preocupações com essas crianças difíceis nas reuniões do corpo docente.

Eu queria evitar ambas as soluções, na medida do possível, pois com isso o aluno fica de certa forma estigmatizado.

Uma vez, tinha um aluno que sabia perturbar as aulas de ética e de alemão. Ele chutava a canela de seus companheiros e exigia que as meninas lhe pagassem “taxa de proteção”, o que significava que recebia dinheiro para não incomodá-las em seu caminho de casa. Ele raramente fazia seu dever de casa, e apesar de seu grande talento, não tinha um bom desempenho escolar. Logo foi ficando demais para todos nós. Tinha acabado de me decidir a chamar seu pai, quando os porta-vozes da turma vieram até mim e exigiram que o garoto deveria ser colocado na *cadeira quente* para que pudessem dizer a ele como ele os tinha provocado e ofendido. Além disso, ele deveria devolver a grande soma de dinheiro. Eu pedi aos porta-vozes da turma que tivessem mais um dia de paciência e pensei: “O garoto não vai se permitir ser colocado na *cadeira quente* — ou ele a atira pela janela ou até foge”.

No dia seguinte, o garoto veio até minha mesa choramingando. Ele soube da intenção da turma e me pediu ajuda. Seu medo da “cadeira quente” era grande. Subitamente reconheci a dinâmica na qual o garoto expressava o seu sentimento básico, que era de não pertencer, se colocando para fora do grupo através de seu comportamento.

Disse espontaneamente a ele que tinha uma comunicação a fazer a ele, assim como a todas as outras crianças, a todos a mesma. As crianças não sabiam nada ainda sobre o conteúdo da comunicação.

Eu comecei a falar para ele, alto, e pronunciando bem determinadamente: “Rainer, você é um de nós”. Um por um, fileira por fileira, todos os 22 alunos repetiram esta sentença. A sala-de-aula ficou em absoluto silêncio. Nós já estávamos familiarizados com esse silêncio, que aparecia quando algo se tornava real. Rainer chorou e se sentou calmo em seu lugar, pela primeira vez, acho, voluntariamente e sem admoestação. Não falamos mais sobre isso e todas as crianças sabiam que o efeito teria de vir por si mesmo. O garoto aproveitou a oportunidade, mudou seu comportamento e pagou o dinheiro de volta. Após apenas umas poucas semanas, ele havia se integrado à turma.

A PROFESSORA DEFINE A LINHA

Um outro garoto não queria reconhecer que tinha escrito desmazeladamente o dever de casa e que eu não o aceitaria. “Mas está escrito tão bem, não sei o que a senhora tem”, disse ele, em um tom de voz incisivo e arrogante. Em casos assim, evitava discutir sobre o assunto. Eu disse: “Eu sou a grande aqui, e o que eu digo vale”. Mas o menino não queria reconhecer isso. Então eu o aconselhei a sentar-se comigo em minha mesa e fazer meu trabalho comigo, se ele era tão grande e o que ele dizia valia. Eu disse isso de uma forma muito séria. Eu me dirigi às outras crianças e escrevi algo no quadro. Mas ele ficou parado à minha volta. Eu não tinha a menor ideia de como o experimento iria prosseguir e continuei a lecionar. Após uns dez minutos, ele disse: “Vou-me sentar em minha cadeira novamente”. “Você está indo de volta para seus colegas de turma?”, perguntei. Ele concordou com a cabeça. Eu devolvi o caderno para ele e no próximo dia, sem qualquer admoestação minha, ele trouxe um dever de casa escrito com letra caprichada.

69

ENCOLHENDO ATÉ O TAMANHO CERTO — A SOLUÇÃO DE UM CONFLITO INTERNO

Poucos dias depois, uma menina veio até mim e disse: “Eu me sinto pelo menos tão grande quanto a senhora. Eu posso ficar aqui de pé, ao lado de sua mesa?” Ela veio e simplesmente ficou próxima a mim, em frente ao quadro. Alguns alunos riram dissimuladamente. Então voltamos ao nosso trabalho. Eu fui de grupo em grupo e ela veio atrás. Após dez minutos, perguntei a ela: “Então, você ainda está tão grande?” Ela concordou com a cabeça. Demorou um longo tempo para que estivesse disposta a sentar-se em sua própria cadeira de novo e o tempo todo esteve bem próxima de mim.

Para entender o pano de fundo desse caso um pouco melhor, devo acrescentar que essa menina tomava conta de três irmãs mais jovens, à tarde, enquanto sua mãe trabalhava. Além disso, fazia as compras, preparava a comida, lavava as roupas e as estendia no varal. Seu pai estava doente e não conseguia fazer nada. Só depois que suas pequenas irmãs tinham ido para a cama, era possível para ela fazer seu dever de casa. Seu desempenho escolar era muito ruim, e ainda assim ela se sentia maior que sua professora. Eu imagino que, pelo fato de permanecer próxima a mim, ela conseguiu se desprender do senso excessivo de responsabilidade que possuía e da atitude resultante disso para com a vida em geral e começou a se sentir como aluna e aceitar a professora como a grande.

Via-se que esse processo lhe fazia bem. Nossa relação, que era um pouco distanciada, tornou-se muito mais calorosa. E ela desenvolvia a cada dia mais gosto pelas aulas.

Os últimos dois exemplos mostram o quão benéfico é, quando a visão da ordem básica coloca as crianças na posição que lhes é apropriada.

A CRUZ E A SHAHADA

Uma vez encontrei os alunos envolvidos numa “disputa religiosa”. Isso aconteceu quando, na Bavária, surgiu um debate sobre se deveriam ser penduradas cruzes ou crucifixos na sala-de-aula. Eu estava feliz por que a cidade de Munique não tinha dinheiro para trocar todas as cruzes regulares por crucifixos. Um dia, durante o recreio, os garotos muçulmanos da turma retiraram a cruz que ficava pendurada sobre a porta. Quando o recreio acabou, escutei o que eles tinham a dizer sobre isso. Um deles disse que não queria sentar-se numa sala onde estava pendurada uma cruz cristã, e que seu pai havia dito a mesma coisa. Em resposta, peguei um papel, tinta e canetas-tinteiro e perguntei qual deles era capaz de escrever o começo da *Shahada*, sua prece (Não há nenhum Deus, exceto Deus) em árabe. Duas das meninas sabiam como fazê-lo e escreveram. Mais tarde, pendurei a prece na face interna da porta, diretamente ao lado da cruz. As crianças ficaram satisfeitas. As notícias correram rápido. Nessa época, um bom número de pais muçulmanos veio me ver em meus horários de trabalho extraclasse, alegando que queriam falar comigo. Mas o que realmente queriam era ver a *Shahada* pendurada ao lado da cruz. Eles estavam visivelmente satisfeitos.

4.4 A INFLUÊNCIA DE MEUS PROFESSORES STEVE DE SHAZER E GUNTHER SCHMIDT EM MINHAS AULAS

Foi Steve de Shazer, um terapeuta americano que utilizava a terapia breve, que me influenciou nos exemplos acima descritos. Principalmente as suas efetivas sugestões para lidar com conflitos deixaram as crianças, muitas vezes, completamente surpresas. Ele interpreta todas as ações que se encontram num contexto de relações como cooperação, mesmo se nós as rotulássemos como agressão, rejeição, rivalidade ou resistência. Sendo assim, a pessoa que age não se desqualifica, mas permanece no contexto da relação (compare: “*Você é um de nós!*”).

No caso de problemas que se repetem e continuam por longo tempo, de Shazer considera importante buscar uma situação excepcional em que uma solução foi possível uma vez (por exemplo, “Lembre-se como você se sentiu daquela vez que aprendeu todo o seu vocabulário de inglês”). Ele acredita que não existem conexões entre problemas e soluções.

Ele reconheceu que a descrição pormenorizada do problema só leva mais fundo ainda ao “transe do problema”, isto é, a uma fixação no conflito. De Shazer nunca permitiria a uma criança que muitas vezes não tivesse encontrado tempo para fazer seu dever de casa que explicasse porque era assim. Ele perguntaria a ela, através de conversas, que dissesse em que circunstâncias e tempo já tinha conseguido fazer o seu dever de casa, que descrevesse tempos e lugares em casa, quando e onde havia feito seu dever de casa, talvez refletindo onde sua mãe, pai e irmãos haviam estado naquele momento. É claro que, também, como a criança havia se sentido quando havia terminado o dever de casa. Se a criança não pudesse se lembrar de um dever de casa que tinha conseguido fazer bem, de Shazer ainda colocaria a *pergunta milagrosa*: “Imagine que um milagre aconteceu! Por alguma razão inexplicável você, de repente, sente prazer em fazer seu dever de casa. Onde você sentaria para fazê-lo? Que assunto você iria começar primeiro? Seria logo após o almoço ou mais tarde, durante o final da tarde, após terminar de brincar? Onde estariam seus irmãos, sua mãe ou seu pai? Seria também interessante pensar sobre qual o membro da família que seria o primeiro a notar que você fez seu dever de casa. O que achariam de sua mudança? Quem iria ficar feliz que você tenha feito o dever de casa? Para quem seria indiferente e o que

você pensaria sobre isso nesse dia em que você fez seu dever de casa com tanto sucesso?” Essas e muitas outras perguntas levam a *boas imagens*, por assim dizer, a imagens de solução quando o milagre aconteceu. A experiência tem-me mostrado que essas e outras técnicas, que também denominamos técnicas hipnóticas levam a soluções.

Uma outra possibilidade que pode ser usada para estimular o processo do reconhecimento em crianças é o “jogo com as diferenças”, (de Shazer, 1992). No capítulo *Refletindo sobre a verdade* (cap. 4.2), as crianças reconhecem que a realidade emerge quando contamos e falamos sobre algo e como essa realidade se torna diferente, dependendo da pessoa a quem contamos.

Na mesma seção *A escala* (cap. 4.2) torna-se evidente que crianças são definitivamente capazes de identificar diferentes opiniões, intenções e pontos- de-vista de seus pais, professores ou de si mesmas.

Aprendi outras técnicas de Gunther Schmidt (um hipnoterapeuta do grupo encabeçado por Helm Stierlin), por exemplo, o *reframing* (*reenquadramento*) em que se colocam certas coisas ou experiências em um novo contexto (veja também *Transformando contextos de avaliação*, página 93 e os parágrafos sobre imaginação, página 130). Usando essa técnica, as crianças também foram muito criativas com suas reinterpretações de suas rotinas diárias. Seu foco foi na questão: “O que ele ou ela realmente quer?” Elas entenderam totalmente a mensagem de Bert Hellinger, contida na história *A saída* (página 144). Portanto, ao invés de: “Ela me empurrou porque queria me irritar!”, algumas vezes ouvi: “Sra. Franke, a senhora acha que ela quer ter mais contato comigo?”

O “fazer de conta que” como uma possibilidade de solução para um grande número de situações difíceis encorajou as crianças a dirigirem sua atenção para boas sensações, como se já tivessem resolvido o problema (compare: *Atrasos*, página 104). Christiane também se sentiu mais calma quando imaginou uma boa solução e criou uma boa atmosfera, como se a solução já tivesse sido encontrada. (Veja página 73).

Frequentemente falamos sobre se é permissível agir como se a solução já tivesse chegado; se estamos apenas nos iludindo ou se somente com um novo ângulo, uma nova descrição daquilo que vivenciamos, temos a força para mudar a realidade.

4.4 DO ORGANISMO-FAMÍLIA PARA A ORGANIZAÇÃO-ESCOLA

REFLETINDO SOBRE A ESCOLA

Houve muitas oportunidades para falar sobre as regras em família, por exemplo:

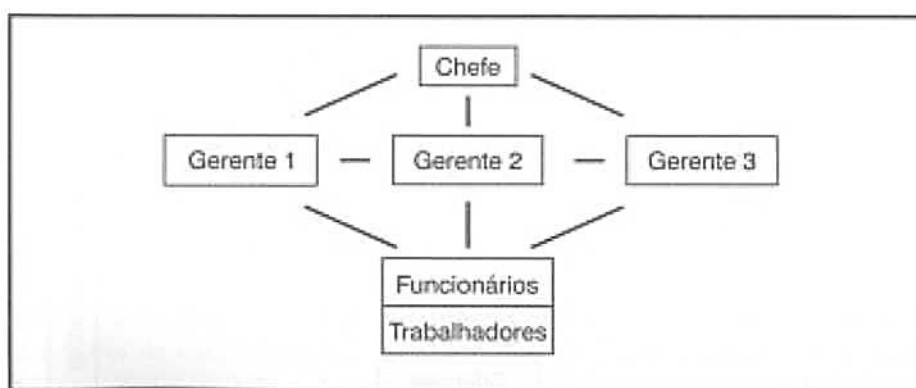
- Que as crianças quando respeitam seus pais se sentem bem.
- Que os mais velhos vêm antes dos mais novos.
- Que precisamos da família para a nossa proteção e que por isso também fazemos algo por ela.
- Que aquele que faz mais por todos tem mais o que dizer.
- Que existe amor e solidariedade também sem retribuição (por exemplo, quando alguém está doente ou quando alguém fez algo mau).
- Que como crianças sofremos quando nossos pais brigam, e mesmo assim não podemos mandar neles.

Quando perguntaram se essa interconsciência que os movia nas imagens familiares era também válida

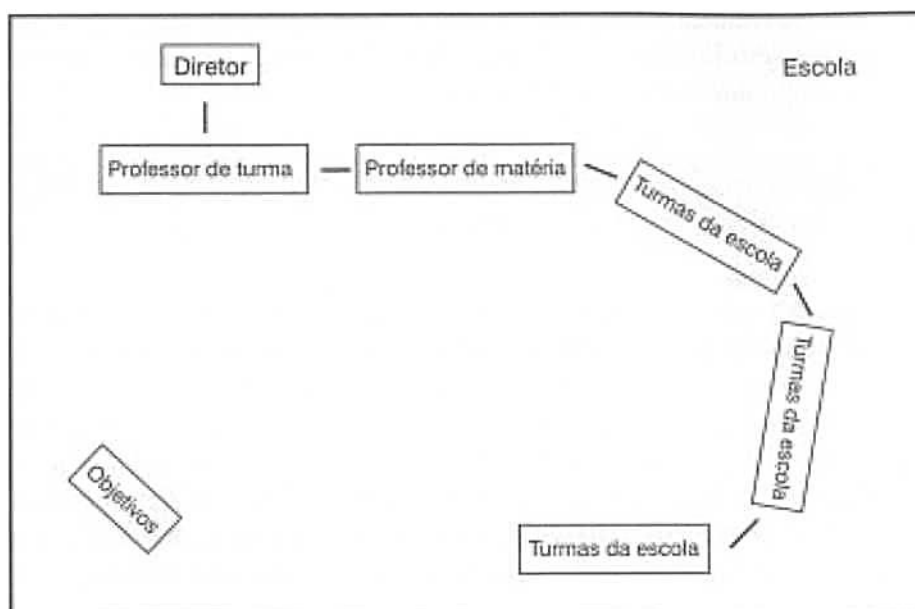
para eles como companheiros de turma, refletimos juntos sobre a escola e suas regras. Mais tarde, também imaginamos experimentos sobre o campo que se expandia na turma.

Denominei “Do organismo-família para a organização-escola” as três a quatro aulas de alemão em que abordamos este tópico.

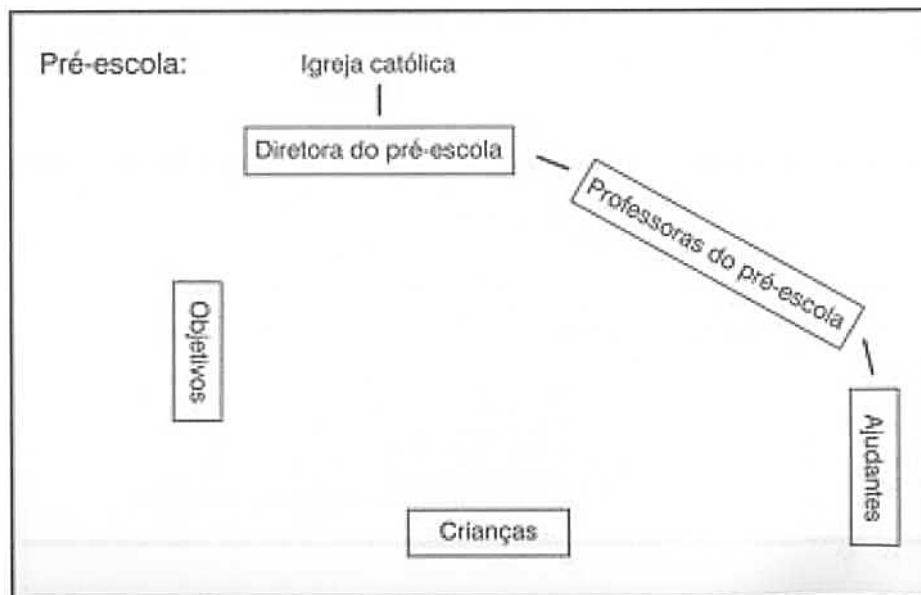
Falamos sobre organismos vivos que crescem como os seres humanos, famílias, animais e grupos de animais, bandos e hordas, assim como plantas que só crescem com certas outras plantas, lagos, florestas e pântanos. As crianças buscaram em seus grupos de trabalho, aspectos que correspondiam à noção de organismos. Além disso, encontraram critérios que fossem válidos para organizações. Eu fiquei muito surpresa do quanto tinham a dizer sobre isso. Como já haviam desenhado esquemas para a sua estrutura familiar, imediatamente se puseram a desenhar esquemas para a nossa estrutura escolar e também para a nossa estrutura de turma, sendo que isso foi o mais interessante (veja mais sobre isso em outra passagem). Alguns alunos trouxeram planos em que seus pais tinham desenhado a estrutura de sua companhia e havia também o plano de uma escolinha⁶.



Nós também refletimos sobre o lugar do Conselho da Escola, do Vice- diretor, do zelador, da secretária, das faxineiras.



⁶ Na Alemanha há uma espécie de creche aonde as crianças vão depois da escola e ficam até às 16 ou 17 horas onde, inclusive, existem pessoas que as ajudam nos deveres escolares. Elas podem brincar também. É tudo estatal. Os pais pagam uma quantia, dependendo de sua condição social. É subvencionado. (NT)



Um dia, nossos critérios no quadro incluíam o seguinte:

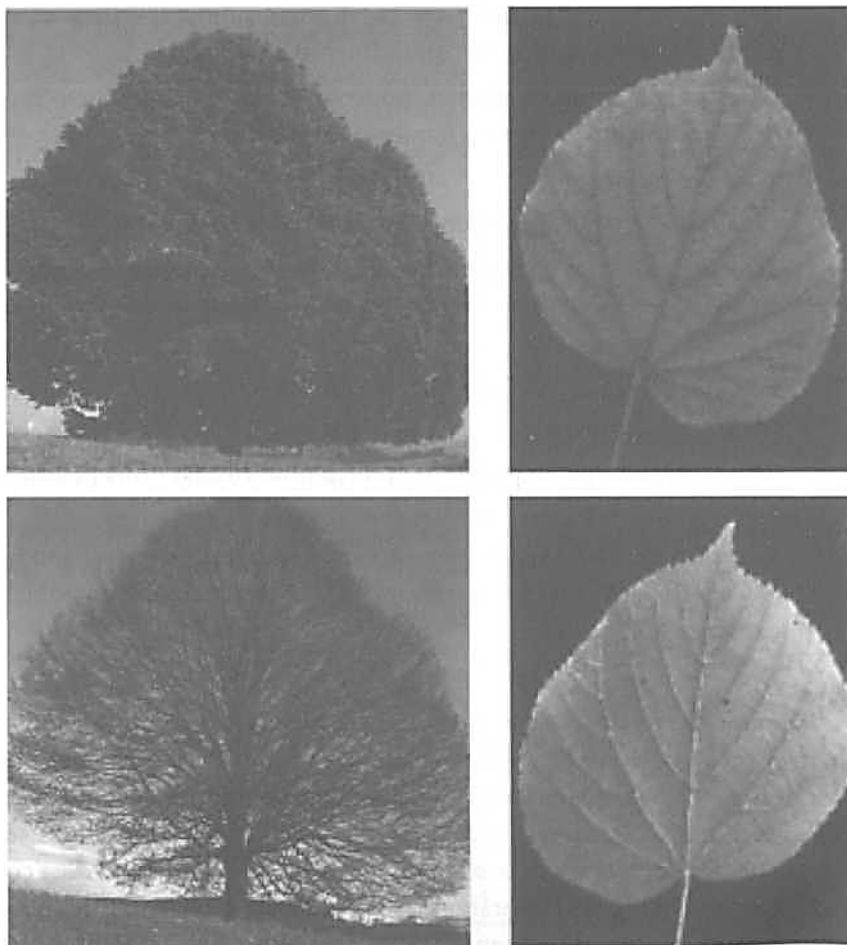
UM organismo:

- Cresce a partir de uma raiz (pais de seres humanos e animais parem suas crias ou as chocam).
- É vivo (plantas, animais e seres humanos têm um tempo de vida, se desenvolvem e morrem).
- Pode se multiplicar sem qualquer ajuda externa.
- Precisa de alimento de uma fonte externa (um bom solo para as plantas, um ambiente apropriado para os animais, alimentos para os seres humanos, mas também de conhecimento e habilidades).
- Membros individuais morrem pouco a pouco (quando a avó morre, nós continuamos a viver, a família continua a viver).
- Pode ser morto.
- Quando é machucado, pode se curar ou ser curado.
- Necessita de certas condições de vida (um corpo precisa de alimentos, senão morrerá).
- Tem uma estrutura (tronco, ramos, folhas, raízes ou coração, cérebro, pulmões, rins, sangue, cabeça, tronco, pernas, braços ou pai, mãe, crianças, avôs, netos).
- Tem estruturas que só podem ser pouco modificadas (uma pessoa com uma perna, o que não é possível?).
- Necessita de certas condições de vida que não podem ser mudadas (peixes morrem quando na terra, plantas só crescem em seus ambientes naturais).

Tivemos conversas sobre as condições de vida necessárias aos organismos. No livro de biologia, as crianças selecionaram os capítulos sobre as comunidades de formigas e abelhas, assim como aqueles sobre os biótipos, como lagos e pântanos, oceanos e planícies ou paisagens alpinas. É claro que falamos sobre condições de vida benéficas para as famílias e em particular para elas, como crianças. Crianças refugiadas relataram que foram expulsas de seu lugar e nós pudemos reconhecer o tanto de energia que é exigida de uma criança para se reorientar completamente em um novo país e talvez se sentir em casa.

As perguntas relacionadas com estruturas também estimularam a imaginação dos alunos. Em biologia,

falamos sobre árvores decíduas e eu falei a eles sobre as árvores de tília⁷ que existem em grande quantidade em torno de Munique. A estrutura de suas folhas é repetida na estrutura geral da árvore. Nós demos uma olhada minuciosa nos contornos da folha de uma árvore de tília. Algumas crianças desenharam-na e, no final do outono, quando todas as folhas das árvores de tília haviam caído, podíamos ver a estrutura ainda mais claramente nas árvores nuas.



Lentamente adestraram a sua visão. Houve muitos exemplos do mundo das plantas, onde puderam ver por si mesmas o que é estrutura e onde ela é repetida em plantas e animais. O tema alastrou-se tanto numa turma que até a professora de artes concordou em observar com eles ornamentos orientais, copiá-los e modificá-los. Em uma segunda unidade estudaram padrões africanos. Naquele ano havia dois garotos africanos na turma. Os alunos aprenderam a distinguir e classificar elementos estruturais.

O QUE É UMA ORGANIZAÇÃO?

Mais tarde, os alunos juntaram tudo o que sabiam sobre organizações ou o que puderam ler na enciclopédia. Então, sua lista ficou assim:

ORGANIZAÇÃO:

- Concebida e construída por seres humanos.
- Pode ser usada por muitas pessoas (escola, pré-escola, hospital, empresas de trânsito, bombeiros, militares, governos).
- Tem regras que foram inventadas pelas pessoas, para manter as coisas

⁷ *Tilia cordata*, árvore da família das tiliáceas. (NT)

funcionando.

- Serve e protege as pessoas.
- Pessoas que não respeitam as regras prejudicam outras e são punidas (por exemplo, na escola ou quando pegamos o ônibus sem bilhete).
- Essas regras podem ser mudadas, se não são mais úteis.
- Toda organização tem uma estrutura (diretor, professor, aluno, zelador, secretaria de educação).

COMPARANDO O ORGANISMO-FAMÍLIA COM A ORGANIZAÇÃO-ESCOLA

Em uma outra aula, fizemos comparações entre as estruturas e as regras de uma família e de uma turma de escola.

Para isso refletimos sobre quais são as regras nas salas-de-aula que correspondem àquelas que existem nas famílias e quais são as que não correspondem. Os alunos reconheceram bem rápido que a posição do professor(a) é comparável à posição da mãe, embora não seja a mesma. Ao mesmo tempo, compararam a posição do diretor(a) com a de um pai. Reconheceram que, embora os professores e diretores tivessem uma posição significativa, podem mudar seus locais de trabalho. Também viram que as crianças em uma turma formam um conjunto semelhante aos irmãos. Sabiam que tinham que aprender a lidar uns com os outros, mesmo que se sentissem totalmente estranhos uns aos outros. Por outro lado, estava claro para todos que, ao contrário de uma família, há casos em uma turma nos quais uma criança não pertence mais. Falaram de várias despedidas dolorosas, por exemplo, quando colegas de classe tiveram de voltar para seu país de origem, quando suas notas não eram boas o suficiente e tinham de ir para uma escola de ensino especial, se ficassem doentes por muito tempo e tivessem de repetir o ano ou se seus pais se mudassem.

75

Contaram que ficavam tristes após cada despedida desses colegas e que sentiam a perda, embora tivessem pensado que seria mais fácil para a turma se esse ou aquele coleguinha não aparecesse mais. Mas não era assim. Elas lembraram uma situação na qual, inesperadamente, uma aluna tinha se transformado no palhaço da turma depois que um outro aluno, que tinha sido antes o palhaço da classe, deixara a turma. Isso foi uma tentativa inconsciente de reocupar o espaço vazio deixado pelo outro garoto. Não demorou muito para percebermos que transformamos nossas turmas de uma organização rígida em organismos vivos e às vezes reagíamos como se fôssemos membros de uma família.

A partir daí começamos a escrever cartas de despedida para os alunos que haviam partido. Isso deu a todos um sentimento de alívio. Com isso, a despedida tinha sido concluída de algum modo. Eu me lembro ainda de uma dessas cartas. Ela dizia: “Caro Janek, quando você veio para nós, lá da Sibéria, achamos você realmente interessante. Você era tão bom na patinação, você era o maior. Mas logo começamos a nos sentir estranhos quando estávamos com você. Começamos a brigar todo o tempo, e você apenas ficava sentado em sua carteira e não dizia nada. Então, você fugiu. Nós sentimos muito a sua falta. Esperamos que lhe seja permitido viver com seus pais e que não seja colocado em uma instituição para menores, onde seja ainda mais rigoroso que antes”. (De fato, esse aluno foi encontrado só alguns dias depois de seu desaparecimento e levado para uma instituição fechada.)

Os alunos muçulmanos tinham particular interesse nas questões hierárquicas. Eles queriam saber quem tinha mais poder, um professor ou um diretor.

Quando essa pergunta foi levantada, eles riram. Uma aluna muçulmana disse: “O diretor tem muitas

mulheres”. Obviamente que as crianças que tinham crescido em Munique pensavam sobre essa questão de modo diferente das crianças muçulmanas da Turquia ou da Bósnia.

Também me perguntavam se um professor(a) tinha menos voz ativa do que o diretor, assim como a mãe perante o pai. Uma vez, um garoto muçulmano chegou mesmo a me perguntar se um professor poderia reconhecer uma mulher como diretora. Para ele isso era inconcebível. Para muitos garotos muçulmanos, assim como garotas muçulmanas, começa um processo difícil, aproximadamente a partir dos 10 anos de idade, com relação a essa questão de hierarquia. Em casa, experimentavam a absoluta prioridade do pai e do mundo dos homens. Contudo, na escola aprendem algo sobre a igualdade entre o homem e a mulher. Um garoto que tinha vindo do Afeganistão há pouco tempo, disse uma vez para mim, durante uma aula de ética: “Quando a senhora fica aqui na minha frente com uma saia que vai só até os joelhos, eu não devo ouvi-la, não devo olhá-la. No Afeganistão teria de lavar minhas mãos constantemente”. (Lavar as mãos é um ritual de purificação.)

No decorrer dessas conversas, os alunos constantemente declaravam que, a despeito das similaridades nas regras em casa e na escola, essas últimas, incluindo a sineta, os horários, a obrigação de ir para a escola todos os dias, o dever de casa e as notas eram muito rígidas e inflexíveis. Era verdade que também existiam regras em casa, mas sentiam que elas mudavam ao longo do tempo e que os pais as estimavam, mesmo se as regras em si fossem mantidas.

Formou-se uma consciência de que, no contexto de estruturas imutáveis e leis às quais estamos submetidos como pessoas de uma família, muitas coisas são adaptáveis e podem ser reguladas de forma amável. As coisas mudam constantemente porque as crianças se tomam mais velhas, a mãe volta a trabalhar, a irmã mais velha sai de casa ou o avô morre. Algumas crianças da Sérvia ou Croácia relataram o que havia mudado em suas famílias, desde a fuga.

Haveria também regras maleáveis na escola?

Essa foi a questão que eu estava almejando, porque aqui começa a área da independência, oportunidades para o desenvolvimento e a criatividade de professores e alunos.

SOBRE REGRAS RÍGIDAS E FLEXÍVEIS E COMO ELAS SE ENCAIXAM

Começamos a refletir sobre as leis que não podem ser mudadas e chegamos a um acordo, na maioria das vezes, mais ou menos da seguinte forma:

- O diretor dirige a escola.
- Os professores ensinam as crianças.
- As crianças respeitam o diretor e os professores.
- As crianças têm o direito de serem tratadas de forma respeitosa.
- O diretor, professores e crianças se submetem ao horário escolar.
- As crianças seguem as instruções dadas pelo diretor e professores

Usualmente, obtenho uma cópia do regulamento escolar e lemos alguns capítulos significativos. Essas eram as “regras duras”.

O regulamento escolar estabelece áreas claras para todos nós, professor, aluno, reitor, pais, mas também um espaço livre que nós mesmos podíamos definir. Aqui deveriam ser encontradas as regras maleáveis de nossa vida escolar.

Em uma de minhas turmas de sétima série, comecei o ano letivo fazendo, juntos, uma excursão para que

pudéssemos nos conhecer melhor uns aos outros. À tarde, fui abordada por alguns garotos que me pediram para eu permitir que tomassem meia cerveja, pois isso lhes era permitido em casa. Eu não deixei, pela simples razão de que não me era permitido fazer isso; além disso, teria colocado em questão a minha posição como professora. A resistência e o mau humor que se manifestou imediatamente se dissiparam após um dia. E esses foram os alunos que no decorrer do ano letivo mais cooperaram, e eu imagino que reconheceram e aceitaram que eu não atenuava os duros limites para eles.

Durante meu treinamento com Gunther Schmidt (Escola de Heidelberg), refletimos muito sobre crianças que vêm de famílias que permitiram a elas burlarem os limites. Nessas famílias os pais cometeram crimes, os filhos podem ficar fora de casa até tarde da noite, bebem e fumam, dominam um ou ambos os pais, apenas para mencionar alguns exemplos. Essas crianças mostraram-se particularmente gratas quando defini e mantive limites bem definidos, que nunca poderiam aprender em casa. Em um ou outro caso, consegui que as crianças saíssem de sua confusão, quando dizia: “Vocês sempre amarão seu pai/mãe/irmão, mesmo que eles façam em casa coisas diferentes do que nós fazemos aqui na escola”.

O contrário também era verdadeiro: havia crianças que experimentavam em casa regras muito rígidas, onde a flexibilidade ou a renegociação de acordos (mesada, horários) teriam sido mais adequadas e teriam tornado a vida familiar mais vibrante.

Abrimos um espaço na classe onde as regras poderiam ser modificadas, passo a passo. É claro que havia dever de casa, mas era certamente possível negociar sobre ele, por exemplo, se era muito para um aluno ou não era o apropriado para um outro. Então eu o mudava.

Após os primeiros dois meses do ano letivo era também possível, para um aluno que não conseguia mais ficar sentado em sua carteira, levantar-se e caminhar pelo pátio da escola. Os alunos sabiam que eu não ia tolerar um abuso desse privilégio e não tiravam vantagem disso. Havia muito poucos alunos que tinham de me pedir permissão para levantar-se e ir ao banheiro, uma questão que é frequentemente um problema em muitas classes.

Algumas vezes havia um bode expiatório. Todo professor conhece isso. Quando algo acontece, olha-se automaticamente em direção àquele aluno. Eu mudava isso de imediato, colocando-o em um outro lugar até que pudesse me entender com ele de novo.

As crianças sentiam por si sós que podiam movimentar-se mais livremente se respeitassem os limites da decência e as regras definidas. E isso me dava a oportunidade de deixar-lhes mais espaço de liberdade e elas se responsabilizavam por isso.

TRANSPONDO FRONTEIRAS E DESTINO

Gostaria de apresentar aqui um dos muitos exemplos para descrever a extensão da violência a que as crianças refugiadas da antiga Iugoslávia foram sujeitas. Certa vez, falamos em nossas aulas de ética sobre crianças que viveram a violência da guerra. Um garoto sérvio disse que tinha algo importante a dizer, mas não conseguia expressar isso em classe, assim, ele escreveria. Relatou sobre as férias de verão que tinha passado com seus pais em sua cidade natal, na

Sérvia. Ele escreveu: “Meus companheiros disseram que se quisesse continuar a ser um deles teria de ir até a floresta com eles. Eles levaram armas consigo e atiraram à sua volta. Eu tive medo de que eles pudessem atingir alguém. Aí eles riram. Contaram que algumas vezes já haviam atingido pessoas. Uma vez cortaram as orelhas e as mãos de uma pessoa que haviam atingido. Eu não quero mais voltar para a Sérvia, mas eles são meus amigos”.

O conflito desse garoto era infinitamente grande. Ele me pediu para não contar a ninguém o que tinha

escrito, nem mesmo a seus pais. Eu pensei sobre o que esse silêncio, afinal, significaria para esse garoto, nos anos que se seguiriam. Mas também como se sentiria ao lado de colegas de escola que nunca poderiam imaginar nem suportar a extensão da violência que ele tinha experimentado. Lentamente comecei a me aproximar dos pais desse garoto em conversações. Demorou meses até chegar o momento em que contei a eles. Agora que seus pais dividiam essa verdade com ele, eu pude ver claramente nas aulas que o garoto estava aliviado. A partir desse momento ele foi capaz de fazer amigos.

A “INTERCONSCIÊNCIA” É TAMBÉM VÁLIDA PARA AS TURMAS DE ESCOLA?

Essa foi uma pergunta que as crianças apresentaram a partir do momento em que experimentaram o modo pelo qual podiam colocar e sentir uma constelação. “Será que também sabemos mais um sobre os outros do que conseguimos imaginar?” me perguntou uma aluna. Eu não tinha muita certeza disso. Eu lhes contara sobre as escolas dos índios americanos sobre as quais havia lido, onde existe muita severidade. Ali não era permitido que as crianças falassem muito umas com as outras. Eram muito intimamente ligadas ao aluno que tinha seu lugar ao lado deles, mas também parecia que as crianças não tinham muito o que falar entre si, porque sua percepção era tão aguçada que já sabiam o suficiente umas sobre as outras de qualquer modo. Isso os interessou e um dia começamos com um experimento, no qual as crianças conscientemente falariam umas com as outras tão pouco quanto possível. Após duas horas, antes da hora do recreio, começaram a falar uns com os outros, dizendo como se tinham percebido. Se o aluno próximo a eles estava alegre ou triste, concentrado ou não, com vontade de aprender ou não, e uma infinidade de outras coisas. Eles ficaram surpresos com o quanto sabiam uns dos outros. É claro que já haviam sentido que viviam um novo espírito de equipe e atribuíam isso ao jogo da família. Eu também via dessa forma. Seu respeito uns pelos outros lhes permitira que se tornassem uma comunidade viva. Uma garota disse: “Nós fazemos as pazes após uma briga muito mais rápido do que antes”. Seu comentário descreveu a capacidade de regeneração dos sistemas vivos. Era verdade. Eu precisava interferir muito menos em conflitos do que nas classes anteriores. Eu lhes contei um resumo de uma história que tinha lido sobre autorregulação (von Schlippe & Schweitzer 1996, p. 55):

“Quando você vê um amassado no carro de um amigo ou um galo na cabeça de seu amigo você assume que, em cada caso, a causa disso foi uma colisão de algum tipo. E não fica surpreso. Se o amassado no carro ainda está visível após três semanas, você perguntará ao seu amigo quando vai dar um jeito de consertar o carro. Mas no caso de um galo na cabeça dele, você realmente ficará surpreso se após três dias ainda estiver fresco. De fato, você provavelmente chegará a acreditar que seu amigo sofreu uma batida uma segunda vez, pois um corpo vivo regula por si só muitos danos em um curto período de tempo.”

Esse exemplo pegou fogo. As crianças contaram sobre amigos e amigas que estão sempre brigando e estão sempre ofendidos, não importando o que se faça. Acrescentaram, contudo, que havia regras em seu grupo que não permitiam que essas crianças agissem dessa forma eternamente.

Um EXERCÍCIO FÍSICO — PERCEBENDO A PESSOA À SUA FRENTE

Uma vez fizemos exercícios físicos sobre o tema: *A classe é um organismo*. Cada aluno podia escolher um parceiro, uma parceira e eles se posicionaram um em frente ao outro, talvez a dois metros de distância e, nessa posição, deveriam sentir se o outro sentia prazer em ter-se levantado nesse dia, ou se algo doía; se ficar de pé era um grande esforço e as sensações que tinham nas pernas, nas costas, no peito e na cabeça. Então deveriam se perceber mutuamente, movendo seus olhos a partir do pé esquerdo em direção à perna e ainda mais para cima, contornando a silhueta, ao longo do braço esquerdo, do ombro esquerdo, da cabeça — sem fixar nos olhos da outra pessoa e então para baixo, em direção ao braço direito etc., até

que chegassem novamente ao outro pé da pessoa. Agora deveriam apenas perceber a posição dos pés da outra pessoa e então se colocar exatamente nas “pegadas” dela. Quando estivessem do outro lado, tinham de sentir a *diferença* na sensação física e talvez também na disposição emocional: se se sentiam totalmente diferentes; se tinham sensações diferentes nos pés, nas costas, nas nádegas, no estômago, nos ombros ou se partes do corpo, como as costas ou as pernas, estavam particularmente perceptíveis porque estavam mais fortes ou mais fracas do que o usual; ou se estavam com um estado de humor diferente de antes, mais bem-humorados ou mais tristes.

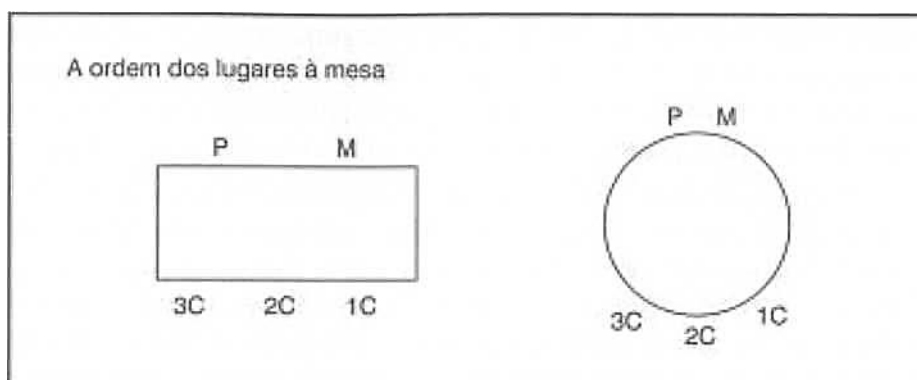
É claro que, no início, alguns alunos se sentiram inquietos. Eram aqueles que não conseguiam ou não queriam se deixar levar diretamente pela percepção de suas sensações físicas e, então, deixava que fizessem outra coisa. Quanto mais avançávamos no ano letivo, mais alunos iam se encorajando a fazer isso. Nós ficávamos cada vez mais surpresos com o quanto sabíamos uns sobre os outros, por exemplo, se um de nós tinha dor de cabeça nesse dia, se um estava de baixo astral, se tinha pernas fortes ou dor no estômago e um grande número de outras coisas (veja também sobre imaginação e consciência corporal, páginas 131 a seguir).

UMA TURMA DE ESCOLA É UM ORGANISMO E UMA UNIDADE DE ORGANIZAÇÃO

Já que com as constelações familiares tinha ficado claro para nós que cada membro de uma família tinha seu lugar adequado no qual ele(a) pode desenvolver todas as suas boas energias, os alunos se perguntaram também como seria para a turma de escola.

Nos jogos de improvisação também experimentamos as ordens dos lugares para a mesa de jantar, de acordo com as ordens que tínhamos identificado para as famílias. Para isso colocamos duas ou três carteiras no meio de um círculo e encenamos: *Em casa, à mesa de jantar*.

Alguns alunos puderam representar a constelação em que se sentavam em sua mesa de jantar em casa. Ficaram surpresos de como eram diferentes esses lugares em diferentes famílias. Todos queriam ter sua vez. Colocamos representantes nesses lugares e, então, diziam como se sentiam. Então procurávamos os lugares em que o pai e a mãe se sentiam bem. Algumas vezes uma criança dizia: “Eu me sinto forte como um pai, mas eu sou só uma criança aqui”. Eles já estavam familiarizados com isso devido às constelações familiares. Depois encontramos bons lugares para as crianças na fileira dos irmãos e pedimos ao representante do pai para que se sentasse no lugar onde se sentia forte. Com



Algumas vezes contaram que experimentaram isso em casa e que seus pais acharam bom. Algumas crianças relataram o quanto gostavam de sentar-se no lugar do pai quando ele não estava em casa. Uma menina disse que gostava de tomar o lugar de sua irmã mais velha em frente de sua mãe, embora fosse a mais nova. Na sala-de-aula, também representamos essas exceções. Aos representantes foi permitido sentarem-se à mesa e dizer como se sentiram nessas posições, em comparação a seus lugares de costume

à mesa. Foi fácil ver como já existia nas crianças um sentimento natural da ordem na disposição de assentos. Isso pôde ser retomado e elas contaram como se sentiam mais seguras em seu lugar certo.

Nas minhas horas extraclasse, foquei particularmente nessa questão com as mães que criavam sozinhas seus filhos. Elas deveriam prestar atenção no efeito que a ordem dos assentos tinha, tanto nelas quanto nas crianças, quando se sentava defronte às crianças e estas estavam dispostas numa ordem da esquerda para a direita, de acordo com sua idade, a partir da mãe.

Algumas mães chegaram a me dizer que se sentiam mais seguras com relação aos filhos, desde que começaram a se sentar sozinhas de um lado, o “seu” e os filhos do outro lado, na frente delas.

Esses conhecimentos nos levaram à seguinte questão: “Há um *bom lugar* para cada um em nossa classe?” Nós experimentamos com filas de carteiras, grupos de mesas e disposição na forma de uma ferradura, assim como arranjar as carteiras em semicírculo. Ficou evidente que turmas diferentes demandavam diferentes disposições de lugares. A fim de garantir um ambiente calmo de estudo e fortalecer o espírito de equipe, durante o trabalho em grupo, algumas turmas precisavam ter fileiras de carteiras duplas, outras turmas ficavam satisfeitas quando juntávamos três ou quatro carteiras de grupo. Durante as primeiras semanas do ano letivo, a melhor disposição das carteiras provou ser uma ferradura. Mais tarde, foi substituída por carteiras de grupo, porque as crianças se sentiam presas demais e só podiam ter contato livre com muitos poucos dos colegas.

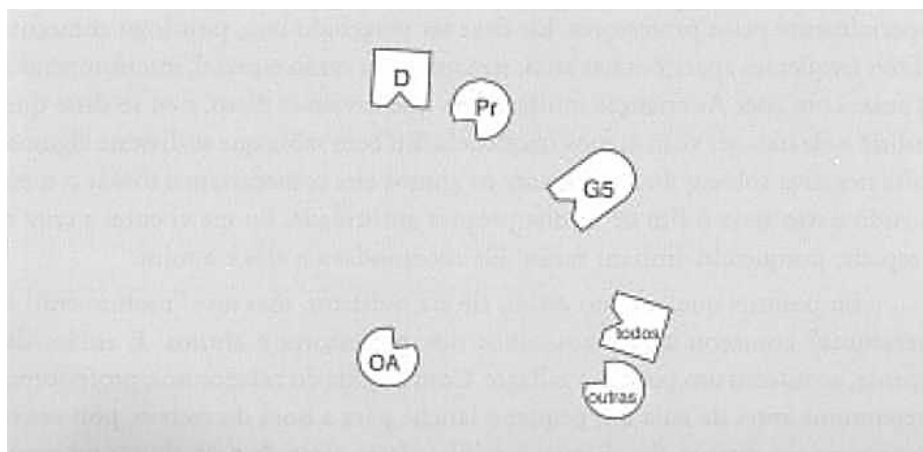
Depois que entramos em acordo de como queríamos arranjar as carteiras, foi permitido a cada um sentar-se em um lugar onde sentisse bem. Houve um pouco de brigas porque nem todos queriam sentar-se onde o amigo queria que ele ou ela se sentasse. Após um certo tempo, estabelecemos novos critérios. Algumas vezes os alunos arranjaram a carteira de forma a se sentarem de trás para frente, de acordo com a idade, de tal forma que os mais novos ficavam sentados na fileira da frente ou em mesas de grupo mais próximas da frente. Em certas semanas também prestávamos atenção para que um bom aluno se sentasse próximo a um aluno mais fraco. De início gostaram muito desses experimentos, mas com o tempo notaram que as amizades venciam. Quando um aluno estava numa fase difícil, era-lhe permitido escolher um bom lugar para se sentar e esse era frequentemente o primeiro passo para que se sentisse melhor. Mas também fizemos o experimento com o qual já estávamos familiarizados, no qual durante os trabalhos de classe, os alunos que não eram tão bons em matemática ou ortografia trocavam de lugar com alunos que tinham boas notas nessas matérias. Ficamos surpresos pois, de fato, as crianças fracas melhoraram. De início, os alunos de melhor desempenho ficaram relutantes em fazer essa troca, porque temiam que se sentassem no lugar do estudante “mais fraco”, o desempenho escolar deles cairia. Contudo, este não foi o caso. Assim, nós experimentávamos e os alunos por si mesmos descobriram que a turma da escola não é uma família, que as disposições dos assentos se orientam essencialmente pelas amizades, que algumas disposições dos assentos são mais propensas à concentração e à cooperação do que outros e que é bom não mudar a disposição dos assentos muito frequentemente. Mesmo assim, alguns alunos queriam sentar-se próximos a um colega de turma em particular para certas matérias, porque tinham o mesmo interesse naquela matéria e eu deixava que fizessem isso.

No começo dos anos 90, vieram muitos refugiados sérvios, croatas, albaneses e bósnios para as turmas. Eles queriam mudar de assentos constantemente. A cada vez, eles me asseguravam que dessa vez se manteriam definitivamente em seu lugar ao lado de Erkan, Sefta, Josef ou Samir. No início, pensei que essa mudança constante tivesse a ver com algum tipo de conflito étnico subliminar e que seus pais podiam ter dito: “Você não se sentará ao lado de um sérvio ou croata!” Mas não era o caso. Como já descrevi anteriormente, tratava-se de energias que suas famílias tinham trazido da fuga. Eu as denominei “energias

de fuga”. Por essa razão, cada vez mais fiz com que permanecessem sentadas nos lugares escolhidos. Eu as encorajei a compartilhar conosco um pouco sobre seu país natal, sua escola na Iugoslávia, seus amigos e algumas vezes sobre sua fuga. Isso deu às crianças locais a oportunidade de acolherem as crianças refugiadas e permitir-lhes que se integrassem lentamente à turma.

Os alunos queriam saber se uma turma, de maneira similar a uma família, tem uma ordem que pudesse ser constelada. Após algumas tentativas de posicionar uma constelação da turma, tornou-se evidente uma certa ordem interna na classe, uma ordem segundo a idade dos alunos, assim como pelo engajamento na turma. Esse engajamento social e a “notoriedade” — por exemplo, se alguém era um excelente jogador de futebol ou uma dançarina de *rock and roll* — eram mais importantes que o desempenho escolar. Quando posicionamos uma constelação com todas as crianças, todos sentiram que era um bom campo, se entre a professora e as crianças ficasse um pequeno grupo de alunos, aos quais nos referimos como “os mais velhos da turma”. Esse grupo era composto de 5 dos 25 alunos. A eles foi concedida uma posição prioritária: ou eles eram de fato mais velhos que o resto dos alunos ou estavam envolvidos socialmente, eram admirados, ou sua performance escolar era excepcional. Os dois porta-vozes da turma, obviamente, eram membros desse grupo. As demais crianças formaram grupos de acordo com seus interesses e amizades.

Quando ainda acrescentamos uma criança do grupo para representar nossos objetivos escolares, todos olharam para essa tarefa e ficaram felizes.



D Diretor

P Professor

G5 Grupo de 5

AO Objetivos Acadêmicos

Depois dessas tentativas de criar uma ordem no grupo, os alunos se sentiram bem dispostos e em paz. Não tínhamos nenhuma explicação para isso e ficamos felizes com o efeito.

Lidar deste modo gentil e questionador com a classe permitiu que os alunos se tornassem atentos e conscientes. Várias turmas disseram: “É verdade que estamos aqui por obrigação, mas agora nós sentimos que pertencemos”.

Eu experimentei algumas das turmas como seres vivos. Cada criança se desenvolvia e mudava constantemente e com isso as turmas também mudavam. Além disso, tinham que lidar com novos alunos, com aqueles que haviam deixado a turma, assim como também com os novos professores. Os alunos eram solidários e se ajudavam mutuamente, às vezes refutavam determinadas ordens, individual ou coletivamente. Estabeleciam subgrupos e havia uma hierarquia de acordo com o envolvimento social e a performance escolar. Eles tinham constituído claras regras de classe e conseguiam sozinhos colocar fim

às dificuldades entre si. Além disso, havia regras entre mim, sua professora de classe e elas. Preenchíamos com todas essas características os critérios essenciais para um sistema vivo.

A AUTORIDADE PODE SER RESTAURADA ATRAVÉS DE UM MILAGRE — O GRANDE MOMENTO NA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA

Muitos anos atrás havia, em uma escola, um diretor que não era aceito, especialmente pelos professores. Ele deve ter percebido isso, pois logo começou a fazer frequentes aparições nas salas, sem qualquer razão especial, interrompendo as aulas com isso. As crianças muitas vezes queixavam-se disso, e eu só disse que pediria a ele para vir com menos frequência. Eu bem sabia que se dissesse alguma coisa negativa sobre o diretor perante os alunos eles começariam a tomar o meu partido e isso seria o fim de minha própria autoridade. Eu me vi entre a cruz e a espada, porque eles tinham razão. Ele incomodava a eles e a mim.

Eu pontuei que, mesmo assim, ele era o diretor, mas esse “monumento à hierarquia” começou a cair aos olhos dos professores e alunos. E então, de repente, aconteceu um pequeno milagre. Com a ajuda do zelador nós, professores, preparamos antes da aula um pequeno lanche para a hora do recreio, pois era o aniversário do diretor. Eu cheguei à minha classe atrasada e os alunos estavam muito excitados.

Uma garota da minha turma estava também comemorando seu aniversário e tinha colocado uma bolachinha em cada carteira de seus colegas. Haviam sobrado algumas bolachinhas. Antes de começarmos a aula queríamos cantar “Feliz Aniversário” para a garota, mas então o diretor, como sempre, entrou e nos interrompeu. Eu disse a ele: “Se fosse um dia qualquer o senhor nos interromperia agora, mas hoje não. Por favor, nos escute”. Ele não teve chance de dizer algo. Nós cantamos “Feliz aniversário”. Sem nenhuma dica de minha parte, a aniversariante foi até o diretor com as três bolachinhas que tinham sobrado, dizendo: “Nós ouvimos que é seu aniversário hoje, também. Feliz aniversário!” e deu-lhe as bolachas. Isso quebrou o gelo. O diretor ficou emocionado até as lágrimas. Evidentemente que não contava mais com um gesto tão gentil. Passadas algumas semanas, as crianças disseram: “Nosso diretor não está nos incomodando mais!” E era verdade. Ele tinha parado completamente de fazer suas frequentes visitas.

5. Aplicações adicionais de técnicas básicas de diferentes escolas de terapia

5.1 A INFLUÊNCIA DE MILTON ERICKSON EM MEU TRABALHO COM IMAGINAÇÃO

Milton Erickson, o genial terapeuta, foi um dos primeiros representantes da abordagem sistêmica. Dependia de uma cadeira-de-rodas devido à poliomielite. Diz-se que ele tratava de si mesmo, todas as manhãs, usando a auto-hipnose para poder lecionar sem sentir dores. Como poucos outros terapeutas, usando a sua voz calma e resoluto, ele conseguia, sem aviso prévio, colocar os clientes em um estado hipnótico às vezes tão profundo que as pessoas não eram mais capazes de se lembrar do que ele havia dito ou o que eles haviam pensado. Nesse estado, enquanto Erickson lhes contava histórias que tinham a ver com suas situações, os clientes, inconscientemente, tinham a possibilidade de trabalhar em suas imagens internas e atitudes ou alcançar conhecimentos.

Milton Erickson nos ensina que o passado, por mais difícil que possa ter sido, é um “estoque de experiências úteis”, não uma corrente de eventos traumatizantes. Devido à experiência com a sua doença — por ter passado por períodos de paralisia completa — sabia como encontrar soluções para situações sem saída. Seu caminho de acesso para lidar com a vida e produzir mudanças através da hipnose (nós a denominaremos aqui “transe”, numa forma algo atenuada) é também uma possibilidade para as crianças entrarem rapidamente em contato com seus próprios corpos e suas energias neste nível de consciência e, além disso, se abrirem para uma ampla variedade de recursos e possibilidade de solução. Embora Erickson não seja diretamente um construtivista, ele nos ensinou como podemos ser criativos, partindo de um conjunto de circunstâncias dadas. Quando falamos sobre Erickson, falamos sobre hipnoterapia. Em uma de suas suposições básicas mais importantes atribui ao inconsciente uma energia autocurativa. Nesse contexto, uma frase sua surge continuamente: “A mente inconsciente é muito mais sábia que a mente consciente” (veja também Madelung, 1996, p.127-133).

83

Também gostaria de mencionar Moshé Feldenkrais, um dos discípulos de Erickson. Usando seu método de concentração relaxada, Feldenkrais desenvolveu uma terapia corporal que, através da atenção para o decurso dos movimentos e da percepção das regiões individuais do corpo, leva a uma boa consciência corporal. Como será descrito mais tarde (página 134), praticar movimentos imaginários com membros machucados pode nos levar a uma regeneração da habilidade de se movimentar — por exemplo, como se a pessoa machucada praticasse exercícios com a perna quebrada. Aqui a visualização desempenha um papel importante. Em artigos que escreveu para várias publicações sobre educação física, Günther Schricker (1984, 1989, 1993, 1999) contribuiu para introduzir o método Feldenkrais como um componente da educação física nas escolas profissionalizantes da Bavária e como trabalho corporal em seminários para professores.

5.2 ESTAR NO CORPO E NA ESCOLA — SOBRE O TRABALHO COM A

IMAGINAÇÃO NAS AULAS

Durante séculos, as aulas que decorrem em seis períodos, distribuídas num espaço de cinco horas todas as manhãs, têm exigido das crianças uma grande renúncia às suas necessidades naturais de atividade física e à percepção consciente de seus sentimentos e emoções. Parece que, mesmo ainda hoje, é melhor para as escolas se as crianças só estiverem presentes com a cabeça e reprimirem seus demais impulsos físicos.

Contudo, aprender é um processo que ocorre com o corpo inteiro e para o qual poderíamos realmente usar habilidades latentes em nossos corpos. Mas nossos corpos também têm suas condições,

especialmente um corpo que está crescendo e se desenvolvendo. A vida na escola deveria se orientar pelo ritmo das crianças, pelo seu desejo natural de se movimentar e consciência corporal, por pausas, pela oportunidade de se recolher em estados de consciência calmos e por mudanças de atividade. Dois a quatro períodos de educação física por semana não oferecem nenhuma compensação adequada para cinco a seis horas de aulas em carteiras e cadeiras. Uma possibilidade para a modelagem do dia escolar cotidiano, a base de um novo conceito de escola seria a “escola de acordo com o ritmo das crianças”.

Um desses estados físicos naturais que ainda hoje as crianças são impedidas de acessar é a imaginação, também poderíamos chamar de sonhar acordado. Esse estado, que está além da consciência de vigília, é o principal recurso de pessoas criativas, sejam elas cientistas, artistas ou inventores. No transe, as crianças também experimentam seu próprio mundo interior, criam, partindo dessa riqueza existente, novos conhecimentos, experiência acumulada, intuição e consciência física. Durante o estado de transe, a atividade cerebral, frequência cardíaca e temperatura corporal se alteram comprovadamente. O corpo relaxa e as condições alteradas das ondas alfa capacitam uma atividade cerebral mais calma que no estado de vigília. De fato, já está sendo reconhecido que áreas cerebrais habitualmente não usadas se tornam ativas e constroem novas sinapses. Ao final do estado de transe, as crianças, conscientemente, fazem conexão com a consciência de vigília e o mundo externo e, ao mesmo tempo, podem retornar às experiências que tiveram no estado de transe.

Na seção a seguir, gostaria de descrever como introduzi sistematicamente as crianças, através do trabalho com transe, a um mundo que se abria para elas e ao qual não queriam mais renunciar.

COMO TUDO ISSO COMEÇOU

A escola onde lecionava ficava localizada bem perto de uma igreja católica. Todos os dias, ao meio-dia, quase no final do quinto período, os sinos da torre badalavam fortemente durante três minutos. A minha sala-de-aula ficava bem em frente à torre de sinos.

Como o badalar dos sinos me atrapalhava, e eu não pudesse barrar o som apenas fechando as janelas, decidi fazer algo disso. Primeiro, contei para os alunos o significado do “badalar para a prece” e como os trabalhadores do campo param com tudo no campo ou no estábulo, porque a chamada para a prece, o *Angelus*, como ela é denominada, era obrigatória e significava tanto prece quanto interrupção do trabalho. As crianças imediatamente decidiram que o badalar dos sinos também seria mais importante para elas do que seu trabalho na escola, mesmo não sabendo o *Angelus* e nem querendo rezá-lo. Assim decidimos que todos os dias, ao meio-dia, faríamos três minutos de silêncio, que nos deveriam lembrar que existem coisas no mundo pelas quais é bom e certo interromper nosso trabalho e ficar em silêncio. O badalar do meio-dia ganhou significado para nós.

“CABEÇA NA CARTEIRA”

Após um tempo, notei que embora as crianças insistissem em ter esses três minutos, durante os quais não se falava, não pareciam se acalmar internamente. Assim, propus que poderíamos fazer um exercício para se acalmarem. Eis o nome do exercício: “cabeça na carteira”. Eu iria falar algumas coisas e elas poderiam seguir minhas palavras em seus pensamentos ou seguir seus próprios pensamentos e imagens internas. Elas concordaram. Nós observamos se todos estavam com seus pés no chão enquanto estavam sentados e suas cabeças apoiadas calmamente em suas carteiras, em seus braços ou em uma blusa. No início, só disse umas poucas frases sobre perceberem seus corpos durante esses três minutos. Elas deveriam prestar atenção como sentiam seus dedos, plantas dos pés, pés e pernas, e se sua perna direita tinha a mesma

sensação que a perna esquerda ou se uma estava mais relaxada que a outra ou mais quente ou mais fria. No dia seguinte, nós nos concentramos nos pés, pernas e nádegas, qual a sensação que tinham, se eram largas e cheias ou magras e ossudas. Houve dias em que só tratávamos dos ombros e cabeça ou caixa torácica e coração. As crianças estavam gostando disso cada vez mais e logo chegou o dia em que um ou outro começou a pedir para nos concentrarmos em uma certa área do corpo, com a qual deveríamos nos ocupar, por exemplo, se alguém tinha dor de cabeça ou dor no estômago. Logo começamos a combinar isso com a respiração, de forma que mandaríamos nossa respiração através de todo o estômago, pernas e pés e então expiraríamos ou sentiríamos como nossa respiração alongava nosso tórax e depois fluía através dos braços e saía pelas palmas da mão. Também visitamos órgãos individuais. Eu os levei, imaginariamente, até o interior de seus corações, e lá olharam ao seu redor. Podiam se sentar dentro de seus corações, ouvir seus batimentos, acender uma vela e iluminar o espaço interior de seus corações. Já eram exercícios avançados e frequentemente duravam mais que três minutos.

No começo, foi difícil, para alguns garotos, alcançar realmente um ponto de calma. Para as garotas era mais fácil, e eles preferiam fazer esse exercício a ter que continuar com seus trabalhos de classe. Não demorou muito até que a maioria deles fosse capaz de concentrar-se no exercício e com o tempo, entraram cada vez mais profundo nesse estado, um estado que não entendiam o que era. Só notaram que não era assim tão fácil voltar a seus sentimentos cotidianos normais quando eu parava de falar, embora tivessem pensado, enquanto estavam fazendo o exercício, que isso seria fácil. Na verdade, conseguiam perceber, ao mesmo tempo, suas imediações, os colegas ao seu lado, o badalar dos sinos e minha voz. Eu denominava esse estado de “transe”, e algumas deles já tinham visto algo sobre isso na TV. Nós conversamos sobre o estado em que ficamos antes de cair no sono e após o despertar, o qual é muito similar ao estado de transe. Se podíamos alcançar esse estado através de nossa vontade, como estávamos fazendo agora, também poderíamos influenciar nossas sensações físicas, experimentar algo ou como estávamos fazendo aqui, nos acalmar e alcançar uma consciência de nossos corpos. Eu tinha atiçado a curiosidade deles e eles me pediram para dizer mais sobre o que eu sabia sobre transe. Eu lhes disse que simplesmente não poderia retirar tempo de nossa aula regular para falar sobre isso. Então eles disseram que estavam dispostos a se esforçar tanto em suas lições que teríamos tempo para fazer exercícios como esses. E mantiveram a palavra! Para mim, foi uma grande experiência ver que tipo de energia a motivação libera e que as crianças necessitaram muito menos tempo para as unidades de aprendizagem do que eu sabia, através da minha experiência anterior, que precisariam. E com isso pude continuar fazendo os exercícios de transe.

CONSCIÊNCIA FÍSICA E AUTOCURA

Primeiro, os exercícios corporais foram importantes para mim. Eu queria dar às crianças a possibilidade de se centrarem rapidamente quando estivessem nervosas ou confusas. Além disso, mostrei também a elas como se pode lidar com a doença ou um machucado. Uma vez eu mesma tive uma fratura complicada na perna. Minha tíbia, fíbula e tornozelo foram quebrados. Quando retornei à sala-de-aula, após quatro meses, ninguém percebia que a perna tinha sido quebrada. Uma perna tinha ficado engessada por quatro meses, e seria de se esperar que tivesse ficado mais fina após todo esse tempo. Eu contei às crianças como todos os dias, em minha imaginação, havia feito exercícios de mobilização e alongamento com ambas as pernas, a engessada e a outra. Como resultado, o músculo tinha permanecido intacto. “Quando uma pessoa se machuca”, ela pode construir para si uma imagem de como o braço ou perna está curado e começar a fazer ginástica em sua imaginação, bem conscientemente. Esses exercícios promovem imediatamente a circulação, conservam o músculo e beneficiam a cura”, expliquei-lhes. Com o corpo em

transe, abrimos muitas

possibilidades para nós mesmos, entretanto, aqui só mencionarei umas poucas.

Em biologia, estudamos diferentes órgãos e nossos exercícios nos ajudaram a visualizar todos os órgãos, incluindo o estômago, rins, intestinos e assim por diante. Para algumas crianças foi muito difícil imaginar que tipos de órgãos tinham e como funcionavam. Algumas delas ficaram até nauseadas só em imaginá-los. Foi um esforço para elas imaginar o coração batendo, o sangue circulando ou o estômago, no qual os alimentos eram diluídos, para não mencionar um intestino que digere os nutrientes. Ainda antes de começarmos a explorar os aspectos internos de cada um desses órgãos, através de vídeos e fotografias, eu as encorajei a desenhar mapas das *jornadas através do corpo*. Lentamente as crianças deixaram o seu acanhamento. Ficaram curiosas e começaram a comparar seus próprios “mapas anatômicos” que haviam desenhado com os do livro de biologia. Foi surpreendente “o quanto sabiam sobre si, sem saber que sabiam”, como o renomado terapeuta Milton Erickson costumava se expressar.

Nessa época, estava aprendendo técnicas de hipnose com um médico de Munique que tratava de dor. Esse médico trabalhava com pacientes com câncer, no hospital da universidade. Ele nos mostrou vídeos sobre seu trabalho com pacientes em estado terminal de câncer. Junto com eles desenvolveu imagens internas que lhes traziam um relaxamento tão profundo e os fazia tão felizes que precisavam cada vez de menos morfina para suportar a dor. A consequência disso era que os pacientes que participavam do programa ficavam mais lúcidos, tinham menos dor ou ficavam livres de dor, experimentavam um período de paz com sua família, antes de morrer e conseguiam dizer adeus, e não como usualmente, num estado de “neblina mental” causada pela morfina. Também contei sobre isso às crianças. Algumas delas tiveram uma experiência em que conseguiram se controlar e se acalmar e ser capazes de lidar com uma dor intensa até que o médico chegasse.

SENTINDO DO MODO QUE VOCÊ GOSTARIA

Algumas vezes, em uma jornada através do corpo, eu as levava a um jardim de transformação. Lá poderiam se transformar em relva que se movia lentamente ao vento, tufo com buracos, através dos quais o vento soprava, assim como também pedras de granito tão pesadas e sólidas que não podiam se mover. Podiam se transformar em gigantes e dar a volta ao mundo em dez passos ou em anões que tinham seu próprio mundo sob o musgo, na floresta. Algumas vezes eram pássaros maravilhosos que se elevavam no ar e planavam alto sobre as nuvens e, à medida que assim faziam, conseguiam sempre se transformar, caso elas se sentassem nas costas desse pássaro, permitindo-se serem carregados de forma a se tornarem novamente um pássaro durante o voo. De início pensei que crianças de 12 a 13 anos não estavam numa fase de desenvolvimento na qual apreciariam isso — mas elas amaram e relataram com prazer as suas experiências.

A FORÇA DE IMAGINAÇÃO E A FANTASIA SÃO TREINADAS

“Para que serve tudo isso?”, as crianças me perguntavam algumas vezes. Eu lhes dizia que eram habilidades que elas poderiam usar muitas vezes na vida e, além do mais, que era uma coisa boa fazer algo que nos divertia. Através do treinamento com as forças da imaginação uma série de coisas pôde ser entendida mais facilmente na disciplina ciências naturais e, com isso, ser expressa de maneira mais precisa. Os engenheiros e cientistas, artistas e inventores não poderiam viver sem a força da imaginação. Além disso, a imaginação das crianças, que é frequentemente reprimida pela oferta excessiva de imagens transmitidas pela TV, fica mais viva. E elas mesmas já tinham percebido isso. No início, se um aluno nos falasse sobre imagens que eram similares às aquelas que tinham sido mostradas na TV no dia anterior, os outros gritavam: “Nada de novo!”

Contudo, não demorou muito para que começassem a falar sobre suas próprias imagens, sendo que isso interessava a todos.

TRANSFORMANDO A REALIDADE

Algumas vezes lhes era permitido embarcar numa *jornada* na qual imaginavam coisas que desejavam. Contudo, eu os advertia para serem cuidadosos sobre as coisas que estavam escolhendo e como faziam sua escolha, “porque ela pode se tornar realidade”, eu disse.

Algumas delas desejaram que um amigo voltasse a brincar com elas e imaginaram como passeavam de bicicleta juntos novamente. Outras desejavam uma excursão com seus pais. Um grande número delas viram a si mesmas sentadas em frente a um novo computador e imaginaram seu pai explicando coisas a elas. Naturalmente que perguntaram como seria se alguém desejasse mal a um outro ou, em sua imaginação, se vingasse. Isso era importante para os mais fracos, que não conseguiam se defender fisicamente. Eu respondi que seria bom imaginar como poderia se desferrar de um briguento, se ainda não tivesse conseguido fazer isso na realidade. De acordo com a minha percepção, imaginar, de forma precisa, ser, uma vez, o vencedor de uma luta com um determinado colega pode ser uma possibilidade de parar com as fantasias violentas que fluíam livremente. Aconteceu que algumas crianças conseguiram se defender após fazerem exercícios de imaginação, coisa que nunca tinham conseguido fazer antes.

Algumas crianças imaginaram que receberiam de volta uma tarefa de matemática ou uma redação e tinham tirado “A” ou “B”. Então usamos essa ideia regularmente: antes de fazermos nossos testes escolares, embarcávamos em nossa jornada juntos e lhes era permitido seguir física ou mentalmente o que quisessem. Elas imaginavam que tinham as perguntas da prova à sua frente e entendiam todas as perguntas muito bem, faziam os cálculos e escreviam rapidamente, faziam tudo dentro do tempo estabelecido, e a cabeça se mantinha fria, o coração batia calmo e também que alguém sentado próximo a elas podia ajudá-las quando não sabiam mais o que fazer. Posso dizer que essas breves sugestões antes de começar os testes ajudaram extraordinariamente as crianças a ficarem calmas e aprenderem a ter autoconfiança.

UMA nova escola

Uma vez fomos a uma colônia de férias para alunos e usamos uma aula para uma *jornada* muito especial. Primeiro disse a elas que cada um que fosse nessa *jornada* poderia entrar no estado de transe bem profundamente ou ficar tão próximo à sua consciência vigil quanto ele ou ela quisesse. Isso foi um alívio para os meninos que não gostavam de se envolver nesse estado de transe. Desde então, dizia isso todas as vezes que iniciava uma jornada com eles.

Então eu os guiei através de um prado, deixei-os andar descalços sobre a superfície quente do prado, sentir como a relva roçava em suas panturrilhas e ouvir os pássaros gorjeando, os insetos zumbindo e sentir o vento fresco que brincava com seus cabelos.

Mais tarde, alcançaram a orla do bosque e podiam continuar e experimentar paisagens de sua própria escolha. Em algum lugar onde se sentiam particularmente bem, acharam uma casa adorável, talvez escondida atrás das árvores ou no alto de uma colina. “Essa casa é agora a escola de vocês, exatamente como vocês desejam que ela seja”, eu disse. Eles deveriam olhar para a casa cuidadosamente e ver se era construída com muitos cantos, com torres redondas ou janelas altas, muitos telhados, diferentes entradas ou com janelas amplas ou um portão arqueado. Eles deveriam olhar cuidadosamente para os tipos de janelas da escola, se havia sacadas, podendo acrescentá-las, caso não houvesse nenhuma. Nós visitamos essa casa por um certo período de tempo e eles instalaram na escola, dependendo da necessidade, aquilo

que consideravam desejável. Que gama de ideias as crianças tinham! Em todo o caso queriam estar juntas aqui o dia inteiro e somente ir para a casa de seus pais à noite. Elas praticavam muitos esportes juntas, tinham um estúdio de línguas, uma sala de computação, um grande laboratório de física, uma cozinha onde podiam cozinhar à vontade, assim como salas de relaxamento, equipadas com um sistema de som. Subitamente a TV não era mais tão importante. Eu também me recorro de um estúdio fotográfico, salas de artesanato e um atelier de moda.

VIAGENS NO TEMPO

Uma vez eu as conduzi a uma sala em sua escola, na qual havia um grande relógio tão alto como o teto. Ele era feito do material de sua escolha, fosse ele ouro, prata, incrustado com jóias ou feito de resina sintética pintada. Elas podiam adiantar ou atrasar o relógio e, à medida que faziam isso, viajar para o passado ou para o futuro.

Primeiro disse-lhes que iriam ter memórias ou imagens do futuro de suas próprias vidas. Eles contaram sobre imagens belas e difíceis de suas vidas. Eu me lembro da experiência de uma menina que nascera em Irkutsk, Sibéria e que havia sido matriculada na escola em Munique quando tinha seis anos de idade.

Essa garota viu a si mesma próxima a um sofá de veludo que deveria ter estado em um quarto em Irkutsk, e tinha se levantado quando bem pequena e dado seus primeiros passos ao longo dele. Durante o transe, já havia notado que ela estava intranquila e murmurando algo. Enquanto falava, conseguiu dizer palavras em russo, embora tivesse esquecido completamente a língua russa. Ela chorou de tão transtornada que ficou. Sua mãe confirmou que essas imagens eram corretas.

Naturalmente que utilizei essa possibilidade da imaginação também na sala-de-aula, particularmente nas aulas de história. Os alunos tinham a possibilidade de desenvolver imagens que já conheciam de contos, leituras ou TV sobre esse tema, com a ajuda de umas poucas palavras de estímulo.

MUDANDO O PASSADO

Essas experiências fizeram com que as crianças ficassem ainda mais curiosas para fazer mais viagens no tempo. Uma vez um garoto me disse que tinha voltado o relógio até que viu o acidente que havia envolvido seu primo, que há sete anos atrás, havia sido atropelado por uma moto e morto diante de seus olhos. Quando presenciou o acidente, estava em tal estado de choque que não pôde fazer nada, exceto gritar. Dessa vez, em sua imaginação, foi até o primo, abraçou-o e lhe disse adeus. Não lhe tinha sido permitido ir ao funeral, naquela época. A viagem no tempo era uma nova possibilidade para lidar de uma maneira nova com uma experiência que tinha sido pesada. Era possível, através da imaginação, levar até um bom final algumas coisas, baseado num novo entendimento delas. Com isso, as crianças conseguiram obter uma paz interior em relação às experiências pelas quais tinham passado. Um garoto me disse que não tinha visitado sua avó antes de fugir do Kosovo e que ela havia ficado para trás e morrido nesse meio tempo. Agora a visitara de novo.

Outras vezes as crianças mudaram algo em experiências cotidianas que haviam terminado mal para elas. Quando, por exemplo, estiveram envolvidas em conflitos e terminaram do lado perdedor, invocavam imagens em que se defendiam. Dessa forma, se tornavam mais autoconfiantes quando ficavam em frente ao seu adversário e, algumas vezes, conseguiram dar ao oponente a revanche que ele ou ela merecia.

Eu disse a elas que era prático deixar os eventos exatamente do modo como se recordavam e, então, achar um bom desfecho, de modo que se sentissem bem e fizesse seus corações ficarem em paz.

PLANEJANDO O FUTURO

É claro que também se podia adiantar o relógio em um mês, um ano, cinco anos ou dez anos. Isso deu asas à fantasia e força de imaginação das crianças.

Imaginaram jogos de futebol nos quais seus times jogaram tão bem que foram vitoriosos. De fato, foram até mesmo tão longe como imaginar certas situações de pênalti que seu time usou com vantagem. Alguns alunos também começaram a imaginar coisas difíceis que ainda não sabiam como lidar, tais como uma série de testes bem sucedidos em uma matéria que era importante para se qualificar para a *Realschule*. Após esse tipo de imaginação, notei que algumas crianças começaram a se sentir mais fortes nessa matéria, simplesmente porque, lá no fundo, havia sido acendido um interesse pela matéria. (Naturalmente que haveria ainda uma série de outras razões das quais não podíamos estar conscientes!).

PODE-SE PLANEJAR SOMENTE SEU PRÓPRIO FUTURO

Havia algumas garotas turcas, cujas famílias estavam considerando mandá-las à Turquia para viver com seus tios e tias, onde iriam frequentar a escola de Alcorão até que fosse arranjado o seu casamento quando tivessem 16 anos. Aconselhei a essas meninas imaginarem que poderiam ficar vivendo em harmonia com seus pais em Munique. Em uma classe havia crianças que desejavam que seus pais divorciados voltassem a viver juntos. Nós falamos sobre isso detalhadamente, porque em um caso como esse, o poder da imaginação estaria em oposição ao desejo de seus pais e não seria usado de uma forma sensata. Eu lhes expliquei que poderiam imaginar como ambos os pais fariam excursões com eles, celebrariam os aniversários com eles e se alegrariam de estarem juntos, embora estivessem divorciados.

Uma poderosa experiência para todos nós foram as imaginações que usamos para planejar uma festa de fim de ano. Planejamos diversos acontecimentos. Depois de um estado hipnótico conjunto, as crianças estavam em condições de estruturar o dia da festa em um curto espaço de tempo, ajuntar grupos que, por sua vez, deliberavam e formavam comitês para projetar jogos, apresentações, programas de entretenimento entre as apresentações, como truques

de mágica, ginástica ou competições. Houve surpreendentemente poucos conflitos e o que era mais importante para elas era o que cada criança realmente queria fazer, e se os amigos de sua escolha participariam.

ABRINDO NOVAS PORTAS

Além da sala onde ficava o relógio da viagem do tempo, havia ainda na escola muitas outras salas que foram abertas, uma a uma. Havia um espaço onde podiam fazer objetos de arte em grupos ou ocupar-se artisticamente. Em um outro faziam música. Algumas crianças eram loucas para tocar bateria ou violão numa banda. Algumas vezes eu lhes perguntei por que não imaginavam isso sozinhos em casa ou antes de irem para a cama. Contudo, levou um tempo até que se sentissem capazes de fazer isso. A força do grupo com a qual passavam juntos por esse processo apoiava e fomentava sua concentração.

SUCESSOS VISÍVEIS

As crianças me contaram que estavam começando a olhar com mais atenção para o mundo à sua volta: pessoas, objetos, também quadros e até mesmo livros. Era óbvio que era um processo que se influenciava mutuamente. Quanto mais imaginavam, mais desejavam que sua imaginação fosse mais precisa. Disso resultava uma observação mais precisa de seus arredores. Parece-me ser um processo similar àquele pelo qual os artistas passam. Quanto mais as crianças observavam seu mundo de maneira mais precisa, tanto mais se alegravam com os diferentes tipos de esportes, passar o tempo com amigos, conversar ou mesmo olhar as coisas belas da natureza. Nesse contexto, algumas vezes falamos sobre TV. Durante uma dessas

conversas, uma menina disse: “A TV não é real, porque não sou parte dela”. Quando perguntei se suas imagens em estado hipnótico eram mais reais, ela disse: “Claro, porque tenho essas imagens em minha cabeça”.

5.3. TRANSFERINDO OS ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PENSAMENTO

SISTÊMICO PARA A SALA-DE-AULA — ADITAMENTO A UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Todas as escolas de pensamento sistêmico falam sobre como a realidade — neste contexto, a realidade da escola — é constelada e continuamente reproduzida em nossos cérebros e em nossos pensamentos. Segundo esses conhecimentos, somos definitivamente capazes de mudar nossas emoções ou mesmo as nossas ideias da realidade. Contudo, com isso não somos somente nós que mudamos, mas também o nosso meio ambiente.

Do ponto-de-vista do construtivismo, temos a possibilidade de sermos criativos a qualquer momento. Nós somos os modeladores de nosso meio ambiente. Ao mesmo tempo, isso nos concede um poder com o qual somos também responsáveis por tudo que fazemos, pelas consequências de nossas ações e pelo estado de nosso mundo.

5.4 ROMPENDO O PADRÃO — HISTÓRIAS DE MILTON ERICKSON, BERT HELLINGER E OUTROS

O BOM DO MAU

Existiam sempre oportunidades para falar com as crianças sobre “métodos elegantes”, ou seja, como conseguiríamos conduzir alguém a deixar algo como seus maus hábitos, grosserias, fofocas ou coisas semelhantes. “Como a senhora consegue fazer isso conosco?” — as crianças perguntavam frequentemente. É verdade que havia parado de dizer-lhes o que deviam fazer ou deixar de fazer. Eu partia do princípio de que já sabiam isso. Mais do que isso, para mim era necessário descobrir o que estavam tentando alcançar com seu mau comportamento. Como no caso de Rainer que, com a sua insolência, queria mostrar o quanto se sentia estranho ao grupo. O “Você é um de nós!” foi uma frase mágica.

Eu lhes contei sobre Milton Erickson e como ele, com suas maravilhosas histórias terapêuticas, alcançou o coração de todas as crianças — não, ele as conquistou! (reproduzido de: Hudson O’Hanlon e Hexum 1994)

SALADA DE PALAVRAS

Um garoto foi levado até Erickson, porque parecia estar confuso. Durante horas ele produzia uma mistura de palavras e frases que pareciam ser totalmente desconectadas. Ninguém sabia o que o garoto queria dizer.

Primeiro Erickson ficou escutando o garoto. Como já sabia do sintoma de seu jovem cliente, havia instruído sua secretária a fazer uma gravação dessa consulta. O jovem falou durante uma hora e meia até que Erickson terminou a sessão e se despediu amavelmente do rapaz, pedindo para que voltasse após 14 dias para uma próxima sessão.

Erickson estudou a fita noites a fio até que “entendeu” a sua “salada de palavras”. Quando o paciente retornou, queria começar diretamente a descarregar sua loquacidade em cima de Erickson. Então ele o interrompeu e começou a falar “salada de palavras” — duas horas inteiras. O garoto ficou escutando.

Quando Erickson terminou, o garoto disse: “Como o senhor descobriu isso, senhor Erickson?”

Evidentemente que Erickson, em sua “salada de palavras”, tinha escondido uma mensagem, na qual deu a entender ao jovem que o havia compreendido.

Aqui uma outra história:

DESTRUIÇÃO ORDENADA

Uma jovem tinha crescido tanto que, com 18 anos, tinha dois metros de altura. Ninguém sabia direito onde colocá-la para trabalhar. Então ela se tornou porteira de uma boate. A sua tarefa era afastar as pessoas que pareciam ser perigosas de visitar a boate e jogar para fora os bêbados que faziam arruaça lá dentro. Esse trabalho fez com que a jovem fosse ficando gradativamente agressiva e brutal e ela acabou sendo internada numa clínica psiquiátrica.

Lá também tinha ataques de violência, agredindo as enfermeiras e quebrando a mobília do quarto. Mas não quiseram tratá-la com remédios, porque ela se envergonhava pelo seu comportamento e de resto parecia ser bem razoável. Então o chefe do hospital telefonou para Erickson e contou-lhe os pormenores: como a mulher havia quebrado as coisas e que no quarto dela somente os irradiadores de aquecimento encontravam-se em seus lugares, e pediu a ele que viesse até a clínica para atender a jovem. Erickson concordou, perguntando quanto custaria aproximadamente a instalação de um irradiador de aquecimento. “Cerca de US\$500,00”, disse o chefe da clínica. “Então o tratamento vai custar US\$500,00 para a clínica”, eu próprio não quero nenhum honorário”, respondeu Erickson. O chefe da clínica não entendeu, mas ficou feliz porque o famoso Erickson viria.

A jovem esperava por ele em seu quarto. Ela havia estragado tudo lá: arrancado as cortinas, e duas cadeiras e a mesa estavam destroçadas no chão. Erickson olhou para isso. A jovem estava visivelmente envergonhada. Erickson disse a ela: “Você desmontou muito o seu quarto — mas não até o fim. Vou dizer a você agora como é que se arranca um irradiador da parede, porque na verdade você se esqueceu dele”. A jovem olhou com grande espanto para ele. Certamente que esperava uma conversa com Erickson que a levasse a ter juízo. Contudo, ele lhe pediu para ajudá-lo a rasgar o lençol e fazer uma corda com as tiras rasgadas. Quando Erickson tinha em mãos um pedaço longo de cordão, colocou-o, como um perito, ao redor do irradiador e com um puxão arrancou-o da parede. A jovem ficou estupefata. Depois de uma semana, recebeu alta. Ela estava curada.

Em suas terapias, o interesse de Erickson estava tão concentrado nos sintomas que ele chocava os pacientes com isso. Eles queriam livrar-se dos sintomas, mas seu interesse era isento de preconceitos. Como foi relatado na primeira história, ele estava tomado por um insaciável fervor de descobrir a “estrutura” e a mensagem real do sintoma, até que conseguiu surpreender o seu próprio cliente com a “salada de palavras”. No caso da jovem, buscou pelo significado interno de sua fúria destrutiva e imediatamente deparou com a lacuna. Ele percebeu que essa raiva iria acabar em algum momento — no irradiador, por exemplo — e tinha visto que a jovem estava esperando que ele lhe ensinasse algo. Ele a decepcionou, não fazendo isso e tampouco se apresentando como um guia, e sim apareceu como um outro vândalo. Então ela mesma se despediu dessa fúria destrutiva, usou essa lacuna, onde ela mesma havia parado e ficou “normal” de novo.

A SAÍDA

As histórias de Bert Hellinger, como as seguintes, alegravam muito as crianças, e elas entenderam a mensagem secreta, mesmo não sabendo o que haviam entendido. (Hellinger, 1996, p 176).

Aqui é descrito um dia na vida de um macaquinho furioso. Ele fica esbravejando desvairadamente de

manhã até a noite, balançando um pesado coco em sua mão. O macaco conta, furioso, a todos os animais da selva que está esperando a chegada do grande elefante e que irá golpeá-lo na cabeça até que ele não possa ouvir nem ver. Ninguém entende o pequeno macaco — nem o camelo, nem o leão e nem o rinoceronte. Todos eles balançam a cabeça e se perguntam: “O que ele quer afinal?” Contudo, quando o elefante finalmente aparece à noite, o macaquinho fica bem quieto. O elefante também não o entende e marcha para longe com sua manada.

Então o macaquinho pega o coco com o qual pretendia golpear a cabeça do elefante, desce da árvore, bate o coco em uma pedra até que este se racha. Então bebe a água e come a polpa

Também nessa história uma pessoa furiosa não é chamada à razão, mas fica esbravejando até que topa com o elefante (de seu destino) e sente novamente sua impotência. Não estala, na cabeça do elefante, a fruta que estava balançando o dia inteiro, como havia ameaçado várias vezes, mas contra uma pedra, de modo que ela se racha e a saboreia. Essa história tocava particularmente as crianças que se encontravam num estágio mais avançado do seu desenvolvimento como adolescentes. Elas sentiam o que estava em jogo.

LIBERDADE

Bert Hellinger gostava de contar a história seguinte de diferentes formas. Ela também foi bem recebida pelas crianças.

Um homem possuía um zoológico ambulante e teve que se desfazer dele. Não estava sendo fácil para ele encontrar um bom alojamento para todos os diferentes animais, especialmente para o seu animal favorito, um grande macaco. Finalmente, o proprietário de um zoológico o aceitou. O macaco foi colocado em sua jaula dentro de um grande cercado e lhe foi permitido perambular pelo cercado. O macaco tinha o hábito de andar para frente e para trás em sua jaula por horas seguidas. Seu novo dono queria que ele se acostumasse à sua liberdade e abriu a porta de sua jaula. Mas o macaco continuou na sua jaula, caminhando cinco passos para frente e cinco passos para trás. Um dia seu proprietário anterior foi visitá-lo. Ele ficou feliz ao ver que o macaco tinha espaço para se movimentar. E quando o viu, perguntou-lhe: “Por que você não está pulando lá fora e curtindo sua liberdade?” “Eu estou acostumado a andar para frente e para trás”, disse o macaco, e continuou a andar entre as barras de sua jaula, cinco passos para frente e cinco passos para trás.

Para mim foi sempre importante alcançar diretamente a alma das crianças com essas e outras histórias, sem fazer um desvio através da compreensão, da admoestação moral ou explicação. As histórias atingiram o alvo e elas queriam que as repetisse sempre.

SOBRE O EQUILÍBRIO E A COMPENSAÇÃO ENTRE O DAR E O TOMAR

Neste contexto, costumava contar a elas sobre minhas estadias em Bali e sobre os pensamentos, esperanças e medos daquele povo. Gregory Bateson (1981) também descreveu muito bem a vida em Bali em seu livro *Steps to an Ecology of the Mind (Passos em direção a uma ecologia da mente)*. Ele deduziu da visão do mundo do povo balinês suas descobertas iniciais sobre o pensamento sistêmico.

Até o começo do século passado, os balineses viviam em um equilíbrio com a natureza à qual Bateson denominou “equilíbrio balinês”. Partindo da filosofia da natureza dos habitantes da ilha, Bateson pôde ver que o povo balinês reconheceu o ciclo de regras ditadas pela natureza para sua segurança. O suprimento de água para o ano inteiro para os campos de arroz da ilha é garantido por dois lagos vulcânicos que são reenchidos com a chuva tropical diária. O povo conectou os recursos hídricos naturais com um sistema de canais bem desenhado, que usam para irrigar os campos de arroz. Essa surpreendente

realização garante três colheitas de arroz ao ano. O povo balinês tem uma consciência das redes naturais e tem medo de destruir o equilíbrio, e isso serve para preservar as suas vidas. Até o início do século XX os recursos hídricos, o sistema de canais, o número de campos de arroz estavam em equilíbrio com a densidade populacional. Os balineses sabem que toda mudança anula um equilíbrio já preexistente e com isso valores podem ser minimizados ou perdidos, nesse caso, o seguro abastecimento de todos de arroz. Como não podiam prever o que realmente iria acontecer se o arroz não fosse suficiente, se preservavam de ter um grande crescimento populacional. Embora a Bali de hoje não tenha mais esse equilíbrio devido à colonização holandesa, aos efeitos da guerra e em particular aos efeitos do turismo, ainda assim essa maneira de pensar está até hoje presente no cotidiano do povo balinês.

O povo balinês cria um equilíbrio em todas as áreas de sua vida e tenta mantê-lo o melhor que pode. Como somos diferentes em nossos desejos de melhoria contínua: as melhores escolas para nossas crianças, o mais alto salário possível, as melhores férias e muito mais! O povo balinês se sente melhor com as coisas medianas. Em sua religião, uma amálgama de noções do animismo, hinduísmo e budismo, a criança está no centro de suas reflexões como o bem máximo. A criança é divina. Dizer mais do que isso extrapolaria o contexto deste livro. Mas o que quer que eu contasse às crianças de minhas classes sobre essa cultura, as tocava profundamente. Em Bali, nunca vi uma criança chorando ou uma mãe ralhando. Contudo, pode-se ver as crianças presentes nos seus rituais durante noites a fio, acordadas ou dormindo. Elas esculpem figuras, pintam molduras e ajudam a fabricar jóias para as inúmeras celebrações e rituais. Na extensão de sua capacidade, contribuem com suas energias e habilidades para o bem comum.

Nesse contexto, contei aos alunos de 15 a 16 anos uma de muitas histórias que eu própria vivenciara em Bali. Naquela época fui confrontada com uma de minhas expectativas que, na Europa, frequentemente revelar-se-iam verdadeiras.

Ao mesmo tempo, reconheci como provocamos padrões através de nossas expectativas e determinamos juntos fortemente a vida (aqui entre homens e mulheres). Gentilmente o povo balinês rompeu meus padrões de pensamento e experiência.

OS GINASTAS

Escolhi um trecho de praia deserta juntamente com uma amiga. Atrás de nós, as dunas e à nossa frente, o ruído do mar. Estávamos sentadas em nossos tapetes balineses, totalmente felizes, fazendo alguns exercícios.

Após um tempo, ouvimos um assobio. Eu me virei. No alto das dunas, acima de nós, estava um punhado de jovens que nos acenava. O jovem que havia assobiado afastou-se do grupo, desceu a colina e aproximou-se de nós.

Nós não éramos as mais jovens da praia. Ainda assim, isso não nos impediu de ter os pensamentos usuais que irrompem na cabeça de todas as mulheres em situações como essa: “Nem aqui você se encontra protegida do olhar cobiçoso dos homens” ou “Em todos os lugares do mundo é sempre a mesma coisa: o que os homens fazem é cantar as mulheres”. Então o jovem, que tinha talvez 18 anos de idade, aproximou-se de nós, cumprimentou-nos educadamente e disse que ele e seus amigos tinham nos visto fazendo ginástica e, como compensação, queriam nos mostrar a sua. A oferta foi tão simples e inocente que ficamos envergonhadas de nossa atitude de rejeição. Então todos os seis desceram e deram cambalhotas e andaram de costas sobre as mãos. Quando terminaram, seguiram seu caminho, rindo alegremente. Nós aprendemos que há homens em Bali que criam o equilíbrio quando receberam algo e, que não se aproximam das mulheres somente para provocações sexuais.

LIMITES DA AUTORIDADE

Também com uma parábola paradoxal, demonstrei aos alunos, principalmente para os mais velhos das oitavas ou nonas séries, o efeito conhecido, tão curador, da ruptura de padrões. Eu lhes contei como funciona a vida nas escolas budistas e como os discípulos são tão obedientes aos mestres, que às vezes apanham deles. Aqui a história:

Um discípulo avançado vai até o seu mestre e pede-lhe uma nova tarefa. O mestre diz: “Eu vou lhe dar uma nova tarefa. Mas você deve saber; se tiver êxito, vou bater em você. E se não tiver êxito; vou bater em você, também”. Esse já era o *koan* — como é denominado esse tipo de parábola. Os alunos começaram a fazer perguntas: “Então, o que o discípulo faz? Ele se ajoelha diante do mestre e pede pelo conteúdo da tarefa, plenamente consciente de que apanharia de qualquer jeito? Ele deveria fugir e jogar o sucesso de seus anos de estudo pela janela?” Vocês nem podem imaginar quantas soluções diferentes as crianças trouxeram, baseadas em sua própria estrutura interna.

Um dia, um deles encontrou a solução e a história passou de boca em boca nas outras classes. O aluno disse: “Ele fica de pé, tira o bastão das mãos do mestre e o quebra no seu joelho”. Então, pude contar o fim da história:

Depois disso, o mestre curva-se diante de seu discípulo e diz: “Você completou seu aprendizado”.

Essa foi uma forma sutil e impressionante de mostrar aos alunos a diferença entre, ensinar a adquirir uma autoridade natural e se submeter à tirania.

Em *O aprendizado*, uma história similar, está descrito o tempo de desenvolvimento de um homem até ele adquirir autoridade. Ela é contada em várias versões e tem sua origem na cultura hindu. Aqui está uma versão de Otto Brink (1999).

O APRENDIZADO

Quando o príncipe tinha 16 anos quis lutar com espadas. O rei mandou fazer uma espada afiada e uma armadura requintada para ele, e o príncipe foi até um eremita, um famoso mestre. O príncipe curvou-se diante dele e o mestre disse: “pendure sua espada e sua armadura no ramo daquela mangueira, busque lenha na floresta, faça o fogo e prepare chá para nós”.

O príncipe fez tudo o que o mestre disse. Ele trouxe lenha, fez o fogo e o chá, arrumou e limpou a cabana, bateu os colchões e preparou as refeições.

O tempo passou, um ano, dois anos, cinco anos, dez anos. Após 25 anos, o príncipe começou a ter algumas dúvidas. Sim, desconfiança e ódio despertaram em seu coração. Ele tirou sua espada da árvore, sacou o aço damasceno da bainha e entrou furtivamente na cabana de seu mestre para perfurá-lo. Contudo, o mestre não estava sentado na cabana como era seu hábito. Ele fora buscar lenha, fizera um fogo e estava preparando o chá da manhã. O príncipe, com a espada desembainhada, aproximou-se furtivamente por trás de seu mestre, deu um golpe, soltando um forte grito. O mestre defendeu-se do golpe com a tampa da chaleira, levantou-se, curvou-se diante do príncipe e disse: “O seu aprendizado está terminado”.

Essa história deixou intrigados os alunos de 15 e 16 anos, aos quais lecionava Ética. Eles a encenaram e reescreveram em uma versão moderna. Podia-se sentir que pressentiam a profundidade da história, sem conseguir realmente dar nome a isso.

5. 5 JOGOS NO GRUPO

O JOGO DA MUDANÇA

Um jogo no contexto de uma ruptura de padrões é o *jogo da mudança*. Eu o aprendi com o renomado terapeuta Jeffrey Zeig. Pela nossa própria natureza, somos treinados a reconhecer pessoas, circunstâncias e coisas como se elas não mudassem ao longo dos dias, meses ou anos. Entretanto, na realidade, tudo e todos estão em constante mudança. Por isso, pensei que seria uma boa ideia treinar as crianças para reconhecerem as mudanças que percebem nas pessoas, circunstâncias, histórias ou coisas. Essa percepção pode ser aguçada com o *jogo da mudança*. As crianças adoraram-no e ele preenche um profundo significado. Pode ser jogado em várias versões, e uma vez que as crianças começam, dão asas à sua imaginação!

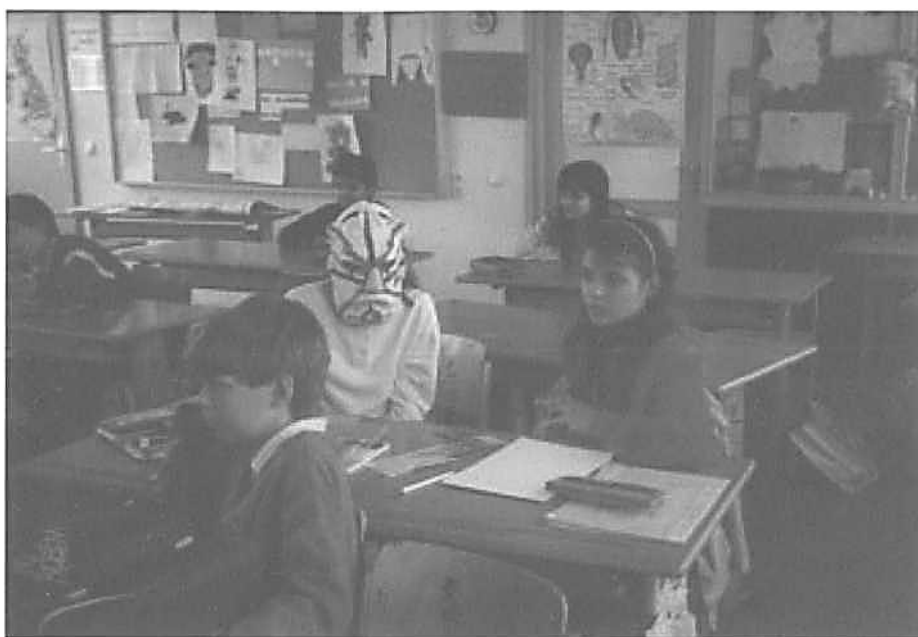
Aqui está uma versão do jogo:

As crianças sentam-se num círculo. Uma delas deve adivinhar e, por isso, espera atrás da porta. Então as crianças da classe começam a trocar roupas, bijuterias, sapatos e prendedores de cabelo. Algumas colocam o sapato direito no pé esquerdo e o esquerdo no direito, o lado de partir cabelo é mudado e muitas coisas mais.

É uma alegria ver o quão precisamente as crianças percebem umas às outras e ainda mais, como sua percepção se aguça quando os olhos estão presentes em todos os lugares para descobrir uma mudança.

FAZENDO MÁSCARAS

Logo as crianças desenvolveram a seguinte versão: "Como deve ser a mudança para que não se possa mais reconhecer o outro?" As máscaras gigantes que criamos num longo processo de trabalho, usando papel machê nos auxiliaram aqui. Algumas das máscaras eram rostos de animais, algumas com chifre, enquanto outras eram faces deformadas. Uma era uma boca de sapo, outra tinha um longo nariz, outras tinham motivos arcaicos, outras tinham faces que foram cuidadosamente pintadas em branco e preto, o sol e muitas outras coisas mais. Não era mais possível reconhecer as faces das crianças quando usavam máscaras e também em seus corpos e roupas, quando vestiam seus camisões largos, de uma cor só e que chegavam até o chão. Mas naturalmente que havia ainda outras características que tinham conservado: o jeito de andar, por exemplo, a voz como uma característica importante e também a maneira de gesticular.



O ultrapassar dos limites aconteceu nas nossas festas de máscaras, quando os meninos e meninas reconheceram que, sob todas aquelas máscaras e túnicas arcaicas acordava um novo ser, que eles mesmos não conheciam. Os gestos e a voz mudavam. Nós tocávamos tambores ou música que eles selecionaram. Alguns descreveram como se sentiam. Eles disseram: “Quando coloco a máscara grande e uma túnica larga, eu me torno um outro ser”.

Isso ia tão longe que houve crianças que tiveram que parar no meio da dança com máscaras, porque ficaram com medo de si mesmas e das outras crianças. Tinham se tornado estranhas a si mesmas.



OLHANDO PARA O FUTURO

Um jogo muito adorado era: *Meu último dia escolar*.

Em grandes folhas de papel de embrulho, as crianças desenharam a si próprias deixando a escola após terem-se graduado na *Hauptschule* ou *Realschule*. Tratava-se de representar as várias mudanças de cada um dos alunos e que os outros deveriam reconhecer e adivinhar, tais como: o crescimento na altura, cabelos mais curtos ou mais longos, talvez uma nova joia, certas roupas que fossem diferentes do estilo que usavam atualmente, áreas significativas de atividades, uma pista sobre sua nova ocupação em um programa de treinamento ou aprendizagem, um namorado ou namorada, um grupo musical para indicar que gostariam de ser um membro de tal grupo e muitas outras coisas.

As crianças desenvolveram muitas versões do *jogo da mudança*, e eu incluirei, aqui só, um outro exemplo:

MUDANDO HISTÓRIAS

Na aula de alemão, eu passava regularmente a tarefa de preparar uma pequena história do livro para depois recontá-la.

Antes de um aluno começar seu resumo, combinávamos o número de modificações, por exemplo, uma mudança essencial e duas pequenas, não-essenciais. As crianças tinham verdadeiro prazer de ouvir e descobrir as modificações e seus efeitos no decorrer da história e adivinhar o destino de todos os personagens que apareciam na história. Algumas vezes eu também lhes oferecia histórias com diferentes versões, sem contar o final. Então elas poderiam descobrir o respectivo final, por si mesmas.

Bert Hellinger me forneceu uma série de boas ideias com sua forma modificada de recontar os contos de fadas.

A história do “Fiel João” se chama *O engano* (Hellinger, 1996, p. 35 ff.). Ele não descreve no final da história — como no conto de fadas — que João, o qual tinha sido transformado em pedra, é trazido de volta à vida pelo sangue das crianças do rei que tinham sido sacrificadas e todos vivem felizes para sempre. Muito mais, o fiel João, que tinha sido transformado em pedra, permanece estátua, as crianças que tinham sido sacrificadas permanecem mortas e o casamento do casal real se desmorona. O mito, através do qual a miséria nessa Terra é passada adiante, é desmascarado.

Quando eu li as duas versões do conto de fadas para os alunos foram as crianças croatas e sérvias as que entenderam imediatamente. Parecia que haviam entendido o alto preço que elas e suas famílias havia pagado.

A versão de Hellinger do conto de fadas da Virgem Maria sofre uma mudança que aponta para uma desmistificação do céu e permite a possibilidade de uma boa vida aqui na Terra. (Hellinger, 1996, p.129 ff.).

Nas histórias *Dois tipos de felicidade* ou *O ciclo da vida* (Hellinger, 1996, p 123 a seguir e 128), trata-se de mudanças em textos muito conhecidos que agora, na nova versão, desviam do especial que existe no amor ou do extraordinário que existe no talento e levam a atenção para o mediano, pequeno, amigável e afirmativo da vida. O grande Orfeu, que perde o amor de sua vida e permanece solitário, é comparado com um cantor de feira normal, um homem cuja felicidade é comum, que vive com sua esposa e filhos de um modo comum e que não é famoso.

A história *O ciclo da vida* igualmente nos mostra que ter desejos como nos contos de fadas nos leva à infelicidade. Quando “os desejos têm seus limites e atos presunçosos falham, então caímos do céu de volta à Terra e encontramos a nossa medida” (Hellinger, 1996, p. 128).

Sem que percebêssemos, através dos finais muito frios das histórias de Bert Hellinger, havíamos entrado em questões filosóficas sobre a vida.

É claro que as crianças não se deixaram dissuadir de suas fantasias. Havia ainda pessoas que podiam voar, incrivelmente ricas ou extremamente poderosas e aquelas que nunca podiam ser enganadas. Entretanto, ao longo do tempo, elas se tornaram cada vez mais conscientes de que existe uma diferença entre os desejos e a realidade.

6. Aplicações dos conhecimentos sistêmico- fenomenológicos na supervisão de professores

6.1 SOBRE A PERSONALIDADE DOS PROFESSORES E SEU EFEITO PARTINDO

DA VISÃO SISTÊMICA

A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A SUA FAMÍLIA DE ORIGEM

É fácil para os professores que aceitaram, de coração, seus próprios contextos familiares e conseguem viver em paz com a sua família de origem, independentemente da dificuldade do seu próprio destino. Eles terão uma atitude positiva para com as famílias das crianças e jovens que lhes são confiadas e reconhecerão também os efeitos de destinos muito pesados na criança. Algumas vezes nós, como professores, temos uma tendência de ter pena de um aluno por causa de seu contexto familiar, como se fosse mais importante que essa criança progreda na escola do que se sentir bem, ligada e leal a sua família de origem. Contudo, não cabe a nós esse tipo de julgamento. Ele só leva à uma tensão na relação professor-aluno. Também desperta nos pais uma atitude mais conciliatória se um professor sinaliza, direta ou indiretamente: “Eu respeito o destino que atua em sua família. Não quero provar nenhuma falha em sua família e dar à sua criança alternativas melhores que sua própria família, mas mostrar um caminho onde ela pode abrir as portas para entrar no mundo, sem ser desleal a vocês”. Dessa forma a criança está acolhida entre duas autoridades e livre de tensão.

Ao mesmo tempo, damos aos pais o seguinte sinal: “Vocês podem confiar sua criança a mim enquanto ela estiver na escola”. Assim, nós, como professores, permanecemos exclusivamente no nosso trabalho de lecionar e criar um campo social dentro da sala-de-aula.

O respeito pelas famílias de origem não só apoia a autoridade dos pais, mas também fortalece a autoridade dos professores, que seguem com seu trabalho nas aulas, metas de ensino e valores que podem ser totalmente diferentes daqueles dos pais. Aqui, os professores demonstram suas *qualidades de liderança*. Na aprendizagem e na convivência, exigem dos alunos obedecer às regras válidas para a classe, o respeito pela convivência social, assim como o respeito pelo destino de cada um dos colegas.

Baseada em minha experiência, posso relatar que, através dessa atitude claramente definida em questões de autoridade, a atmosfera de violência foi interrompida em várias classes e, sobretudo, nos lares dos alunos. Assim, alguns dos pais me confidenciaram que se envergonhavam por terem batido em suas crianças e que tinham começado a mudar alguma coisa desde que sentiram que eu (a professora) respeitava as famílias das crianças.

Há muitos pais cuja atitude para com a escola e os professores, é de ceticismo, hostilidade ou medo, dependendo da experiência que trazem consigo. Algumas vezes chegam a encorajar suas crianças a se defenderem e serem pouco cooperativas, garantindo-lhes sua ajuda para irem contra o professor.

A atitude do professor que descrevi acima tende a impedir essas tendências, como mostrei em alguns exemplos. Ela convida os pais a não estenderem más experiências de sua própria vida escolar a suas crianças, mas alcançar novas atitudes.

A ATITUDE DO PROFESSOR PERANTE SUA ORGANIZAÇÃO

A escola se torna viva quando pais, professores e crianças conseguem respeitar a estrutura organizacional da escola. Dentro desse conjunto estrutural firme existe um espaço para o desenvolvimento de diferentes relações e a configuração da vida comunitária.

Um amável e honesto intercâmbio dos professores, como membros do corpo docente, o modo como estão unidos e lidam uns com os outros, o respeito pelas suas posições, também pelas posições de liderança,

tudo isso reflete no espírito comunitário de cada classe.

Nós falamos do reconhecimento dos méritos dos colegas mais antigos (mesmo se estes se tornaram um pouco “ultrapassados”, nesse meio tempo), o reconhecimento daqueles que, através de seus méritos, ocupam uma posição especial na escola e saberem qual é o seu próprio lugar.

Especialmente em situações difíceis com superiores ou certos colegas, ocupar conscientemente nossa própria posição na comunidade diretiva da escola dá força para defender nossos direitos de uma forma eficiente. Isso é mais difícil para professores que se sentem de fora e, consciente ou inconscientemente, tem uma atitude básica de oposição à escola. (Veja o exemplo de Andréa, supervisão de professores, páginas 161 a seguir). Mesmo a necessidade de ir contra um diretor ou conselho escolar injusto, individualmente ou em grupo, pode ser mais facilmente defendida por um professor ou corpo docente que reconhece a tarefa de um diretor ou conselho escolar do que para colegas que não reconhecem claramente seu lugar e o lugar do diretor na estrutura do sistema escolar.

Professores que ocupam com naturalidade seu lugar desafiam seus alunos a desenvolver também uma atitude apropriada para com as autoridades.

Todos os pais querem uma escola na qual suas crianças são tratadas com justiça e onde as regras que contribuem para uma boa convivência sejam observadas. Entretanto, isso só é possível se os pais reconhecerem a autoridade de uma escola em sua totalidade. A escola para a qual enviamos nossos filhos é mais do que a sorte de ter um bom professor para a criança. É a primeira base pública e também base política que nós, os professores e pais, juntos, moldamos para as nossas crianças e com elas. Para mim, era importante apontar essas conexões nas reuniões de pais e mestres.

UM PROFESSOR PERTENCE AO GRUPO DE SEUS COLEGAS

Em supervisões, aprendi que para alguns professores pode ser motivador acreditar que eles “são os melhores amigos das crianças”, melhor do que seus próprios pais ou seus colegas que trabalharam com a turma antes deles ou que agora trabalham com elas paralelamente. Com essa atitude ativa nós mesmos nos colocamos sob uma grande pressão interna para ter sucesso. Consciente ou inconscientemente, entramos em competição com os pais das crianças, com nossos colegas e a escola, ao invés de sermos somente colaboradores em um corpo docente. Em muitos casos, as crianças respondem a essa atitude tratando os professores como seus camaradas, e não é raro o caso em que o estilo de camaradagem que inconscientemente deve ligar o professor ou a professora ao grupo de alunos termina em nervosismo e violação de regras. Só o reconhecimento da hierarquia existente dá aos professores a liberdade de moldar a vida escolar dentro de um contexto preestabelecido. Isso inclui o reconhecimento da autoridade que contrata o professor como patrão, a secretaria de educação com o conselho da escola como seu superior e o diretor como o “cabeça” da escola e a pessoa autorizada a traçar diretrizes. Qualquer professor que ler este livro sentirá, a partir do seu maior ou menor sentimento de desconforto, como é difícil reconhecer a estrutura hierárquica existente. Contudo, de acordo com minha experiência, esse reconhecimento é uma condição fundamental para permanecermos em uma posição de autoridade perante os alunos e para convidarmos os pais a se dirigirem à escola com confiança. Com essa atitude interna para com a estrutura existente determinamos diariamente, de modo essencial, a tonalidade emocional de todos os acontecimentos com nossos colegas, superiores, crianças e pais e naturalmente também as suas interações.

Nas nossas vidas diárias estamos constantemente comprometidos com as condições atuais, mesmo que desejemos para a escola do futuro novas estruturas, unidades organizacionais da escola trabalhando lado a lado com maior auto-responsabilidade e um perfil hierárquico mais plano.

Em algumas supervisões cheguei a conhecer professores que contaram, com prazer, que haviam denunciado um colega ou o diretor junto à autoridade escolar e conseguiram que ele fosse demitido.

É claro que existem ocasiões que forçam um corpo docente a demandar que um professor ou diretor seja demitido. Como um processo total dentro de uma escola, isso não é motivo para celebração. O choque ocasionado através da necessidade de demissão de um professor ou diretor é, para as escolas, algumas vezes, algo difícil de lidar e frequentemente prossegue como um elemento enfraquecedor no corpo docente e até dentro das classes na escola.

6.2 DESCRIÇÃO DE ALGUMAS SESSÕES DE SUPERVISÃO COM PROFESSORES E PAIS, CONDUZIDAS A PARTIR DA VISÃO SISTÊMICO-FENOMENOLÓGICA

DE QUE SE TRATA UM GRUPO DE SUPERVISÃO

Os professores vêm aos grupos de supervisão pelos mais variados motivos⁸.

As questões são tão variadas que só gostaria de apresentar algumas das áreas problemáticas mais frequentes. Nós trabalhamos para a solução de conflitos que os alunos, individualmente, têm com os professores ou colegas de sala ou grupos de alunos. Há questões relacionadas à atmosfera em classes difíceis, aquelas relativas a lidar com pais, superiores e colegas, assim como aquelas que têm a ver com liderança e estilo de ensino. Recentemente, os professores expressam cada vez mais a necessidade de verificar, na supervisão, com mais exatidão se eles lidam adequadamente com alunos que estão dispostos a usar a violência e têm uma tendência a cometer atos criminosos. Naturalmente que a observação das diferenças étnicas e o desconforto resultante nas classes ocupa um grande espaço. Além disso, nessas noites de supervisão existe também a possibilidade de trabalhar sobre decisões e problemas pessoais que atuam na área de trabalho do professor e vice-versa. Em algumas noites, os pais participam e, algumas vezes, trazem consigo seus filhos (a partir da idade de 12 anos) e nós trabalhamos juntos os atuais problemas escolares das crianças.

Em algumas supervisões, restringimo-nos mais a conversas do que a supervisão ou terapia. Em questões mais complexas, fazemos uma constelação que serve como um impulso interno e em muitos casos provocam sentimentos profundos que podem levar a soluções, embora não represente nenhuma forma de instruções para a ação. Similar ao que acontece nos grupos de constelação familiar, essas constelações escolares também são complexas. Quanto mais os professores estão preparados para se abrirem, tanto mais são revelados os níveis de enredamentos. Eles são influências que derivam da família de origem dos professores, do lar dos alunos em questão, assim como também do nível direto da organização, por meio da secretaria de educação, do diretor ou do corpo docente. Raramente é possível denominar, de modo exato, o que foi que tocou alguém de forma que algo mudou nele(a), nos alunos individualmente ou na classe. Aqui também acontece como nos grupos para constelações familiares, em que os professores, muito frequentemente, recebem profundos conhecimentos para si através das imagens das constelações dos outros participantes do grupo. Sentimentos que não foram percebidos ou foram reprimidos, principalmente nas relações de trabalho, são mostrados aqui claramente e podem ser integrados. O trabalho em sua totalidade está sendo cada vez mais sustentado por uma postura de reconhecimento: reconhecimento, como professor, dessa tarefa de muita responsabilidade e a alegria no

⁸ O termo “supervisão”, neste contexto, se refere a encontros voluntários de um grupo de profissionais, no qual situações difíceis e questões profissionais são discutidas e tratadas. No caso de professores, os grupos são de professores de diferentes escolas e tipos de escolas. Esse contexto de anonimato fornece uma referência segura para os professores discutirem problemas de uma natureza difícil e, como tal, poderia ser descrito como um grupo de terapia com ênfase vocacional.

descobrimiento de novas atitudes e pontos- de-vista, que podem levar a soluções e alívio na vida profissional e em relações privadas.

Em seu ensaio *Wie Lehrkräfte ihre Berufsbelastungen meistern* (Como os professores dominam seus fardos profissionais), Günter Schricker (1997) escreve sobre as profundas raízes do estresse dos professores e como ele trabalha com os mesmos, nos seminários, para a melhoria de suas aulas e sua competência profissional.

A descrição de algumas supervisões, que efetuei em meus próprios workshops ou em workshops que facilitei, juntamente com Günter Schricker, pretende dar uma pequena visão de uma vasta área de trabalho que está evoluindo nesse momento.

O PAI VERDADEIRO É O MELHOR

Franz é professor de uma escola elementar. Tem um aluno cujo pai estava prestes a ser levado para a prisão. Esse homem tinha sido condenado por fraude. Nas poucas semanas antes de começar a cumprir sua sentença, estava tratando de regularizar o seu pequeno negócio.

Franz nos contou que estava com pena do garoto. Ele sabia como era isso de não ter pai. Seu pai tinha morrido de ataque cardíaco quando ele tinha seis anos. Ele relatou que tinha frequentemente pensado sobre a razão pela qual havia decidido ser professor numa escola elementar, o que era incomum para um homem. Ele queria trabalhar nas séries primárias para dar às crianças a possibilidade de receberem cuidado e atenção paternos. Ele desejava substituir o pai para o garoto, enquanto seu pai estivesse na prisão.

Embora o garoto tivesse confiado nele até então, nos últimos dias havia recuado e agido de forma reservada.

Nós conversamos um pouco sobre a diferença entre pena e empatia e como é essencial para a pessoa que está mostrando empatia deixar as circunstâncias como elas são e reconhecer e respeitar o destino da outra pessoa. Isso requer firmeza, porque a pessoa que sente empatia sente o quanto não pode ajudar e tem que aguentar isso, ao invés de tentar amenizar ou mudar o destino da outra pessoa o que, nesse caso, levaria a uma distorção dos fatos.

Franz disse: “Sim, talvez não seja bom mesmo para o garoto que eu queira tomar o lugar de seu pai. Pois ele perderia seu professor e, ao mesmo tempo, eu estaria me colocando acima de seu próprio pai só porque ele está na cadeia”. Ele disse isso muito sinceramente e era exatamente a direção certa. Nós todos sentimos isso.

Seis semanas depois, Franz relatou o seguinte, durante o encontro de supervisão:

“Agora, eu me tornei um bom professor para o menino. Recentemente disse a ele: realmente me impressiona como você lida com o fato de seu pai estar preso porque fez algo incorreto e o modo como você o mantém em seu coração. O garoto me olhou. Eu penso que foi a primeira vez que alguém falou com ele sobre os acontecimentos e sua atitude interna. Eu perguntei se ele havia visitado seu pai. Ele confirmou com a cabeça e bravamente segurou as lágrimas. É bom que você seja tão corajoso, eu disse, mas quando estiver comigo pode chorar um pouco, se quiser, e ele chorou”.

Assim que o professor tentou encobrir os fatos e ser um “pai substituto”, o garoto se retraiu. Só quando o professor permaneceu em sua posição como professor e respeitou o destino do garoto foi que sua relação com ele tornou-se proveitosa e confortante. Franz reconheceu que esteve tentado a projetar sobre o garoto suas necessidades não preenchidas por seu próprio pai. Agora reconhece o pai do menino como

o único pai certo para ele.

Em um outro exemplo do trabalho de grupo, em supervisão de professores, você pode ver também como as dinâmicas da família de origem de uma professora influenciam sua personalidade como professora e também as dinâmicas de grupo em sua classe.

SE VOCÊ CONSEGUE HONRAR SEU PAI, GANHARÁ AUTORIDADE

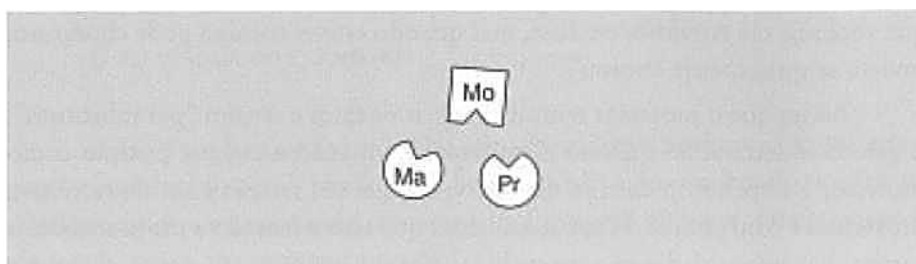
A história de Andréa: “Recomecei a lecionar após dois anos de licença. Fui designada para a sexta série numa *Hauptschule*. O professor anterior não tinha controle sobre a turma e por isso teve de deixar a escola. As crianças são barulhentas, desinteressadas, a cada dia vou ficando mais severa, meu senso de humor se esgota, e as crianças opõem-se cada vez mais a mim”.

Andréa chora um pouco e eu a encorajo a me falar um pouco sobre sua situação pessoal.

Ela contou que tinha uma filha que acabara de entrar para a escola e que vivia sozinha com a menina, pois o pai havia se afastado desde que ficara grávida; era estrangeiro e existiam intermináveis conflitos entre eles. Ela também não conseguia ter uma relação tranquila com sua filha, a saudade que a menina sentia do pai era grande. Agora que sua filha tinha entrado na escola e ela havia voltado a lecionar, sentia-se extremamente fragilizada como professora, na escola.

Nesse caso particular, decidi colocar a situação de Andréa na escola com representantes e pedi a ela para escolher dois representantes para a classe, um menino e uma menina.

Figura 1



Ma	Menina	D	Diretor
Mo	Menino	CE	Conselho da escola
Pr	Professora	P	Pai

Depois que os dois foram posicionados, convidei Andréa a procurar seu lugar.

Andréa colocou a menina (representante de todas as meninas) e o menino (representante de todos os meninos) um em frente do outro e colocou a si mesma, a professora, ao lado da menina.

Andréa “Sim, assim é a situação”.

Menina “Eu me sinto relativamente bem e me sinto apoiada pela professora”. (Contudo, via-se que estava ficando triste.).

Menina “Eu não me sinto seguro aqui”.

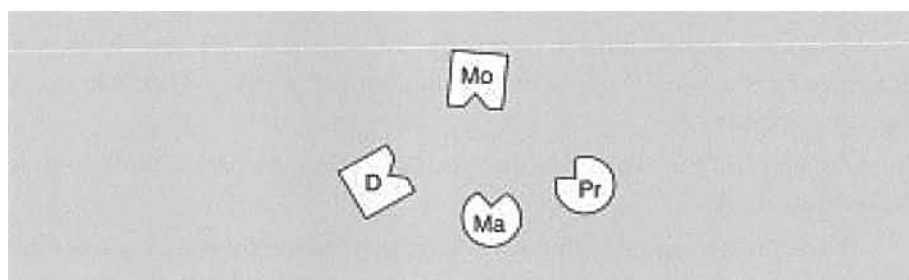
Eu peguei um homem para representar o diretor. Andréa não estava feliz com o lugar que ele escolheu para si (um pouco afastado, com a face voltada para o menino).

Menino (espontaneamente) “Quando vejo o diretor, sinto-me seguro”.

Menina “Me incomoda”.

Andréa “Eu me sinto desconfortável com o diretor”.

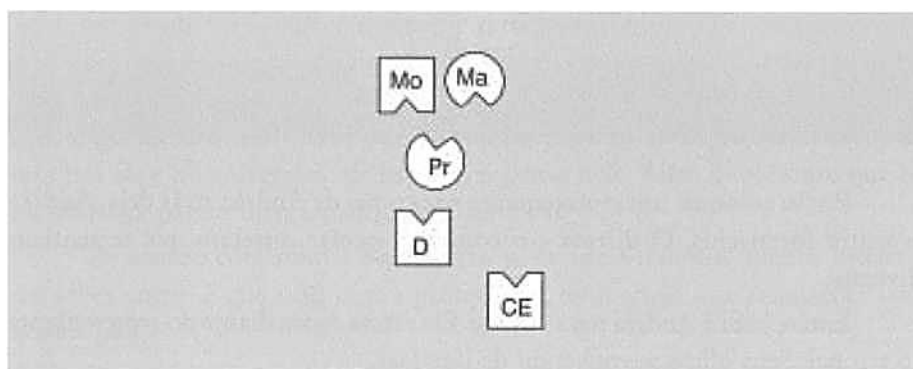
Figura 2



Eu coloquei a menina perto do menino. Os dois agora estavam de frente para a professora, e coloquei o diretor atrás da professora.

Além disso, coloquei um representante para o conselho escolar atrás do diretor, um pouco de lado. Nas *Hauptschulen*, na Bavária, o conselho escolar é o superior imediato dos professores, o diretor é autorizado a dar as coordenadas, mas não é o chefe dos professores, a situação não é clara do ponto-de-vista hierárquico.

Figura 3



Menino “Assim eu me sinto melhor”. (É visível que ele gosta de ter a menina perto dele).

Menina “Eu me sinto bem aqui”. (Ela cutuca o menino um pouquinho).

Professora “As crianças estão em um bom lugar agora, mas não gosto do diretor atrás de mim”.

Ela citou várias razões por que não gostava dele.

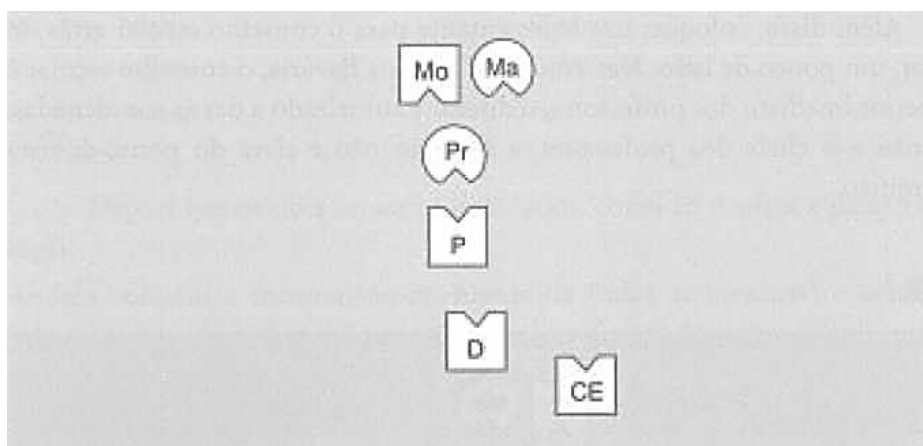
Quando olhou para o conselho escolar, tornou-se mais séria.

Eu sugeri que ela olhasse para o diretor e dissesse: “Eu reconheço você como meu diretor”. Andréa disse isso, mas ambos perceberam que ela não estava dizendo a verdade.

Conselho escolar “Eu não posso aprovar isso”. (Ele olha para a professora de modo desaprovador.)

Nesse meio tempo, os “alunos” ficaram inquietos e começaram a se ocupar uns com os outros.

Figura 4



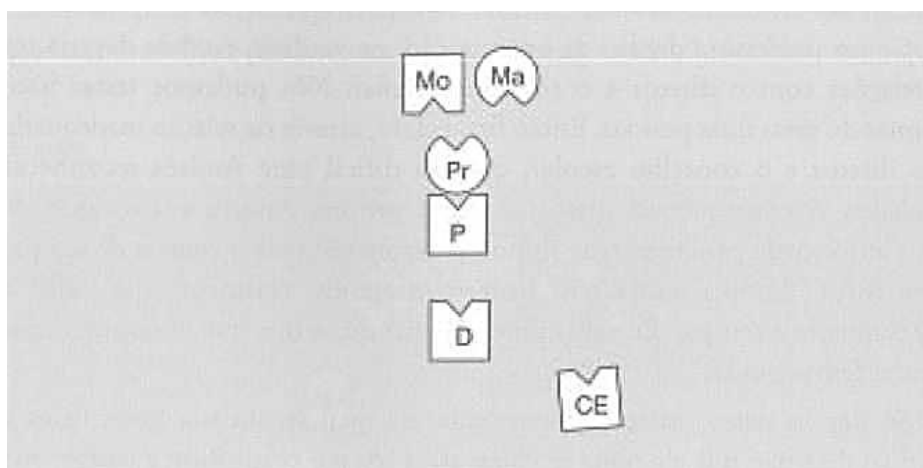
Então coloquei um representante para o pai de Andréa atrás dela. Andréa se sentiu fortalecida. O diretor e o conselho escolar disseram que se sentiam aliviados.

Então, pedi à Andréa para virar-se. Ela estava agora diante do representante do seu pai. Seus olhos se encheram de lágrimas.

Ela disse: “Eu agradeço a você por estar me dando força aqui”. Então começou a chorar. “Que pena que você está morto agora”. Seu pai havia morrido há apenas um ano antes. A atração entre Andréa e o representante de seu pai ficou tão forte que ela caiu em seus braços. Ela chorou e respirou profundamente. Ela disse: “Toda a tensão dos últimos meses está indo embora”.

104

Figura 5



Agora ela colocou-se em frente à classe de novo (meninos e meninas), atrás de si, seu pai; um pouco mais atrás de si, o diretor, que estava obviamente aliviado e, ainda um pouco mais atrás, o representante do conselho escolar.

Andréa disse às crianças: “Olhem, meu pai está atrás de mim. Vocês são meus alunos e eu respeito vocês e seus pais que também estão atrás de vocês”. Os representantes das crianças ficaram visivelmente contentes.

Eu aconselhei Andréa a colocar uma pequena foto de seu pai em sua mesa, por um curto período de

tempo, talvez uma ou duas semanas. Também disse a ela para deixar os alunos saberem o motivo pelo qual ela estava fazendo isso. Algo assim como: “Meu pai morreu há um ano atrás. Eu ainda estou de luto por ele e no aniversário de sua morte penso nele. Além disso, sinto que ele me dá força para o meu trabalho aqui na classe”.

De acordo com minha experiência, as crianças têm um imenso interesse em saber como é que nós, como professores, moldamos nossas relações com nossos pais.

Eu sugeri que ela dissesse às crianças que elas também conseguem obter força de seus pais quando estão na escola. Andréa disse: “Esta é a primeira vez em meses que eu estou ansiosa para ir à escola”.

Na primeira imagem ficou evidente que Andréa “dissociou” meninos e meninas. Eles estavam uns na frente dos outros. Os meninos não recebiam qualquer força dela; as meninas estavam perto dela, sendo apoiadas por ela, entretanto, sentiam também sua tristeza e desconforto, elas estavam “do seu lado”. Mas este não era o lugar delas.

Como professora dentro da organização, na verdade, Andréa deveria ter boas relações com o diretor e o conselho escolar. Nós pudemos testar isso, posicionando essas duas pessoas. Então ficou claro, através da relação inadequada com o diretor e o conselho escolar, que era difícil para Andréa reconhecer autoridades. A consequência disso foi que a própria Andréa era incapaz de assumir autoridade para com seus alunos. A reconexão com a energia de seu pai deu-lhe força. Andréa ainda não tinha conseguido realmente dar valor e reconhecimento a seu pai. Eu sabia disso a partir de outros trabalhos anteriores que tinha feito com ela.

Só depois dessa situação desesperada, na qual sentiu sua força física e emocional declinar, que ela pôde se voltar para seu pai com amor, e receber sua força, por assim dizer, postumamente. Os representantes de seus superiores ficaram visivelmente aliviados quando isso aconteceu. Os superiores sentem inconscientemente se os subordinados são capazes de reconhecer espontaneamente a relação de autoridade e, ao fazê-lo, tornar-se uma autoridade natural eles mesmos em sua posição ou se parte deles uma pressão sobre as autoridades, e a sua luta interna pelo respeito dos superiores está consumindo constantemente energia desnecessária. Depois do reconhecimento, o diretor e o conselho escolar disseram que poderiam apoiar bem a professora, quando houvesse necessidade.

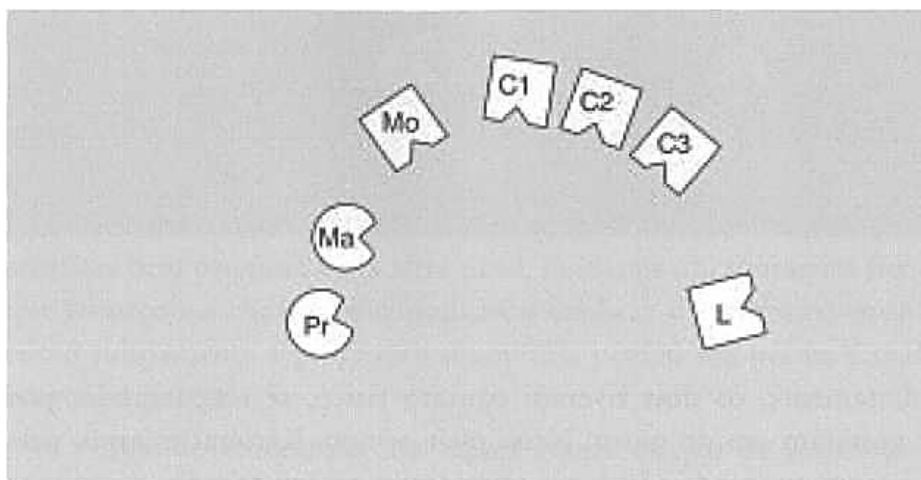
A situação pessoal de Andréa também tinha refletido o conflito, e ela me disse que após o trabalho de constelação tornou-se cada vez mais fácil para ela lidar com sua própria filha.

EU VEJO A SUA TRISTEZA

Uma professora, que estava trabalhando na quinta série de uma *Hauptschule* relatou sobre um grupo de quatro garotos. O grupo era constituído de um garoto que era claramente o líder e de três seguidores. Os quatro perturbavam tanto a aula que a professora já havia discutido com o diretor sobre possíveis medidas a serem tomadas. O diretor queria chamar o serviço social para fiscalizar as famílias. A professora, entretanto, se sentia desconfortável com a ideia de que o líder do grupo devesse ser tirado da classe. Ela já havia

visto, com frequência, que após tais medidas a classe ficava abalada e um outro aluno assumia esse comportamento saliente. Por essa razão ela queria saber se poderia contribuir para a situação com uma nova atitude e solucionar a questão.

Figura 1



P Professora C1/C2/C3 “criadores de caso”

Ma Todas as meninas L líder

Mo Todos os meninos

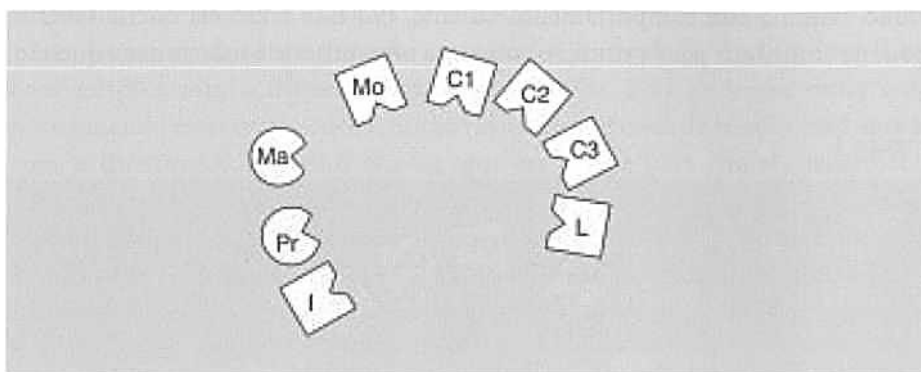
Professora “Para mim é difícil ver o menino (líder) indo embora”.

Líder “Eu me sinto realmente puxado para fora, mas também na direção da professora”. (Ele dá meia-volta e estende seu braço em sua direção.)

Criadores de caso “Nós queremos ajudá-lo, mas também queremos ficar com a nossa turma. Nós não somos maus”.

A professora olhava muito triste para o menino. “Ela está triste demais”, pensei. Assim, perguntei se ela havia perdido um parente próximo. “Sim e não”, disse ela. Um irmão tinha morrido de pólio logo após o nascimento dela. Ela não se lembrava dele. Então, enquanto ela olhava para o garoto que estava obviamente querendo ir embora, sua representante começou a chorar. Era como se o garoto que estava querendo ir embora tivesse ativado inconscientemente um luto nela. Então, acrescentei um representante para seu irmão e coloquei-o próximo à sua representante.

Figura 2



I- Irmão

Imediatamente, os dois tiveram contato físico, se empurrando, por exemplo, e gostaram um do outro. Nesse meio tempo, lágrimas rolavam pela face da professora que ainda não havia se colocado na constelação.

A imagem organizou-se por si, sem qualquer esforço de minha parte.

O líder e seus três cúmplices se colocaram junto dos meninos, e as meninas se aproximaram mais deles. O grupo se acalmou e a professora entrou na constelação. Ela estava profundamente emocionada, assentindo continuamente com a cabeça.

Nesse ponto, eu a aconselhei a procurar uma foto de seu irmão que havia morrido e colocá-la em sua mesa por uns dias. Também disse a ela para contar às crianças sobre seu irmão.

Nessa história pudemos ver de modo claro que justamente os alunos que são inquietos e salientes é que assumem o luto inconsciente de um professor ou outras cargas emocionais dele, agindo dessa forma na turma.

EU CONHEÇO A SUA DOR

A seguir, gostaria de relatar um outro exemplo de como uma aluna, inconscientemente, trouxe à luz a dor de uma professora, porque ela carregava a mesma dor.

Uma professora de uma terceira série contou sobre uma aluna que se aproximava dela de um modo muito exagerado, invadindo seu espaço físico e procurando conversa constantemente. A professora perguntou, literalmente: “O que posso fazer para não ferir essa menina com a minha constante rejeição até o final do ano letivo?”

A menina era da Croácia, mas seu alemão já era muito bom.

A professora colocou uma representante para a menina e a si mesma, cerca de dois metros afastada dela. Imediatamente sentiu de novo essa rejeição. Então coloquei uma pessoa para a terra natal da menina — a Croácia — também cerca de dois metros atrás dela.

A representante da menina imediatamente quis voltar para trás. De início, sentiu-se bem próxima à sua terra natal, mas após um momento ficou tão triste que começou a chorar. Não podíamos explicar o que estava acontecendo. E então subitamente a professora disse: “Ela perdeu seu pai na Croácia. Ele foi morto na guerra”.

Quando colocamos um representante do pai da garota perto dela, a professora começou a chorar. Nós todos sabíamos por que estava reagindo desse modo, pois ela também tinha perdido seu pai. Nós colocamos um homem ao seu lado, representando o seu pai. Então o seu coração se aqueceu. A representante da menina caminhou até ela. Dessa vez, a professora não teve dificuldade em abraçá-la, e disse: “Eu conheço a sua dor”.

As crianças, muitas vezes inconscientemente, tocam as áreas dolorosas dos professores. Quando os professores conseguem sentir sua própria dor, que é similar à das crianças, o relacionamento fica esclarecido.

Por outro lado, as crianças algumas vezes também usam o professor para trabalhar uma carga que trazem de sua família de origem.

RESPEITANDO O DESTINO DE UMA ALUNA

Uma vez uma professora me contou muito aflita, sobre uma menina que estava repetindo o ano e que ainda não estava totalmente integrada na turma. Ninguém conseguia realmente entender por que aquela garota inteligente tinha repetido o ano. A professora sabia somente que seu pai tinha sido casado com a irmã da mãe. Essa irmã havia morrido de câncer alguns anos após o casamento.

Depois de sua morte o pai casou com a sua mãe.

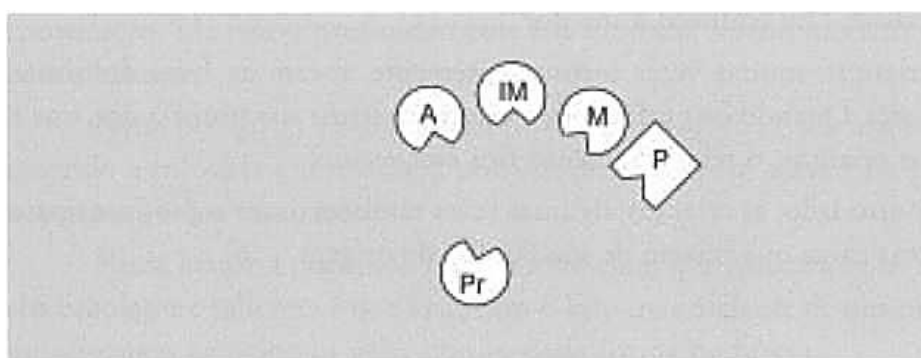
A professora contou, então, que na sexta aula a menina havia se comportado tão mal que ela havia perdido a compostura e colocado a menina fora da sala. Quase com um ar de triunfo nos olhos, a menina saiu da sala batendo forte e fazendo barulho com os seus modernos e pesados sapatos. Isso deixou a professora realmente irritada. Ao mesmo tempo, sentiu sua atitude como uma derrota pedagógica, não levando em consideração o fato de que não é permitido mandar uma criança para fora da sala e deixá-la sozinha.

A primeira coisa que me chamou a atenção foi que a garota tinha realmente procurado a exclusão. A despeito de sua inteligência, estava repetindo o ano. Ela irritou a professora até que esta a excluiu. Eu disse: “A menina está querendo comunicar algo a vocês!”

Ao mesmo tempo, a professora relatou que nas últimas semanas havia tido um contato tranquilo com a menina e relatou sobre algumas provas de confiança.

Nós colocamos a situação:

Figura 1



Pr	professora	IM	irmã falecida da mãe
A	aluna	P	pai
M	mãe da aluna		

108

A imagem mostrou claramente que a garota estava identificada com sua tia que havia falecido. Ela não percebia sua mãe como mãe e só tinha essa frágil ligação de afeição pela professora.

Garota “Estou perto de minha tia e me sinto bem aqui. Não tenho contato com a mãe e nem com o pai. Sinto-me bem com a professora”.

Então pedi à professora para fazer uma leve reverência diante da garota e dissesse o seguinte: “Eu respeito o seu destino. Eu sei que você deve sua vida à sua tia”.

Então ela se curvou novamente.

Garota (espontaneamente): “Agora você me entendeu”.

Em uma sessão posterior de supervisão, a professora relatou que sua relação com a garota havia se tornado mais relaxada. De fato, a garota havia se aproximado dela várias vezes e assumido algumas tarefas comunitárias. Ela ajudava crianças a atravessar a rua antes das oito horas e levava os deveres de casa para crianças que não podiam ir à escola porque estavam doentes.

A partir de minha experiência com constelações familiares, sei que crianças podem estar identificadas com parceiros anteriores do pai ou da mãe, especialmente quando sua vida está emaranhada na morte do parceiro anterior, como era o caso aqui. Isso é um conflito da alma, e a garota tenta resolvê-lo, retirando-se constantemente, como sua tia que havia partido. Ela imita, inconscientemente, seu destino. A

professora havia reconhecido a dinâmica da garota na constelação e podia agora respeitá-la. Esse reconhecimento trouxe calma à relação entre ambas, sem que tenha falado com a garota sobre isso.

DIETRICH SIMPLEMENTE NÃO VAI PARA A ESCOLA DE JEITO NENHUM

Uma vez, uma mãe de um garoto de 15 anos me ligou desesperada. Ele se recusava a ir para a escola já há algumas semanas. Ela criava sozinha o filho, tinha que trabalhar, e não podia arrastá-lo para a escola. Ele insistia em ficar em casa. O garoto era um bom aluno, tinha amigos na classe e no âmbito escolar, não havia nenhum motivo aparente para ele não ir às aulas.

A mãe veio com Dietrich para o meu horário extraclasse. Disse ao garoto que eu supunha que ele mesmo não sabia por que não vinha mais à escola. O garoto assentiu com a cabeça, com uma expressão séria em seu rosto. Eu pedi à mãe que, na minha presença, imediatamente começou a querer convencê-lo com motivos lógicos, para não dizer nada por um momento.

Então comecei a fazer perguntas. Eu soube que logo após o nascimento de Dietrich, seu pai havia se afastado rapidamente dos dois e havia pouco contato entre eles. Quando perguntei se algo de mal havia acontecido na família do pai, no início a mãe não quis dizer nada. Subitamente, a atmosfera ficou muito pesada, o que sempre vivencio quando algo essencial emerge. Por razões inexplicáveis, o pai de Dietrich havia pedido a ela para nunca contar ao menino como o seu irmão, tio de Dietrich, havia morrido. Nesse momento, ela contou. Quando o avô de Dietrich e seus dois filhos estavam na guerra, o caçula da família, seu irmão de 15 anos, era o único que vivia com sua mãe em casa. Ainda em março de 1945, os jovens continuaram a ser convocados em suas cidades natais e designados para servir na artilharia antiaérea. Ainda faltavam poucos meses para que o irmão do pai atingisse a idade exigida para a convocação. Sua mãe ficou feliz por poder mantê-lo em casa. Mas, então, o garoto fugiu e se juntou secretamente a seus camaradas, que eram pouco mais velhos que ele. Ele morreu na primeira missão. A mãe desse menino, avó de Dietrich, quase ficou louca quando isso aconteceu. Após a guerra, quando estava com quase 50 anos, teve um outro filho, o pai de Dietrich.

Dietrich reagiu violentamente à descrição de sua mãe. Ele reclamou alto: “Por que vocês não me disseram, por que vocês não me disseram?”. Nós nos despedimos, sem nenhum comentário. Duas semanas mais tarde, a mãe me disse que Dietrich havia recommençado a ir para a escola desde o dia de nosso encontro.

Em muitas famílias, destinos relacionados com a guerra, ainda não superados são tratados como um tabu e não são revelados. Esse luto não superado atua através de gerações e desenvolve, inconscientemente, uma dinâmica simbólica, como no caso de Dietrich. Dietrich ficava em casa no lugar de seu tio que havia morrido na guerra. Contudo isso não beneficiava mais ninguém, ao invés disso ele se excluiu, prejudicando-se. Quando ouviu a história, seu luto por seu tio pôde ser liberado. A ruptura conduziu à paz.

MAMÃE, MAMÃE, EU NUNCA MAIS FUGIREI!

Neste exemplo, relatarei o trabalho que fiz com um casal e o filho deles de 9 anos, que há muito resistia a todas as exigências feitas, tanto em casa quanto na escola. Desde há seis meses, vivia fugindo e tinha de ser vigiado tanto no caminho para a escola quanto no recreio. O pai já havia buscado seu filho em muitas grandes estações ferroviárias da Alemanha. Ninguém podia explicar o comportamento do menino. A escola não estava mais disposta a assumir a responsabilidade de vigiar o garoto, por isso seus pais vieram para a supervisão, muito desesperados.

Quando perguntei, então, o que tinha acontecido seis meses atrás, a mãe só respondeu que era espanhola,

vivia na Alemanha com seus pais desde os 6 anos de idade e há dez anos atrás havia se casado com um alemão. Após sua aposentadoria, seus pais haviam retornado à Andaluzia, onde sua mãe havia falecido há seis meses atrás.

De início, não pude reconhecer nenhuma conexão entre essa informação e o comportamento do menino. Por outro lado, seu relato era uma pista e decidi seguir um pouquinho nessa direção.

De meus trabalhos anteriores, sabia que crianças de pais emigrantes têm um amor pelo país que deixaram e têm saudades dele, embora conheçam muito pouco esse país, enquanto que seus próprios pais não sentem saudades e fazem um sincero esforço para criar um bom lar para os seus filhos no país para onde imigraram.

Por isso pedi à mulher que colocasse representantes para si mesma, seu filho e seus pais da Andaluzia. Quando a representante da mulher ficou à frente de seus pais, começou a chorar, quase que imediatamente. Ela disse a seus pais: “Eu deixei meu país natal e casei com um alemão. Aqui está nosso filho. Perder meu país natal é muito doloroso”.

Então o representante do pai abraçou sua filha (ela imediatamente se havia colocado a si mesma na constelação, ao invés de um representante) e os dois choraram. Mais tarde ele também abraçou seu neto e disse a ele: “A Alemanha é seu país natal e você pode amar a Andaluzia”. O garoto gostou disso.

Quando a mulher sentou-se de novo, subitamente observou: “Eu não sabia que sentia pressão no estômago, mas agora sei que sim, porque ela se foi”.

Dois dias depois da supervisão, ela me ligou. Contou-me que seu filho abria a porta quando ela e o marido voltaram da supervisão. Ele pulou para cima dela, abraçou-a e gritou: “Mamãe, mamãe, eu nunca mais fugirei”.

O garoto não sabia que seus pais tinham ido à supervisão, ainda assim tinha sentido o alívio de sua mãe. Eu encontrei esse casal um ano depois em um workshop de família. Eles estavam muito felizes e disseram-me que seu filho havia feito enormes progressos. Ele nunca mais havia fugido e pôde permanecer na escola.

A mãe do garoto estava carregando, inconscientemente, a saudade pela sua terra natal na forma de uma pressão no estômago, sem sabê-lo. As crianças sentem quando seus pais estão sob constante pressão. Elas também carregam, inconscientemente, essa pressão e buscam equilíbrio, como foi expresso na obstinação do menino. Quando a avó do garoto faleceu na Andaluzia, essa saudade passou por uma mudança, como se a mulher tivesse agora a obrigação de retornar. Isso parece ter sido expresso pelo garoto no lugar de sua mãe, através de sua compulsão por viajar. Quando a mulher estava nos braços de seu pai na sessão de supervisão, sentiu essa dor que antes era inconsciente e sua tensão foi aliviada. Agora o garoto pode se desenvolver livremente.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Nos últimos anos, a violência na escola, juntamente com vício em drogas, tem-se tornado um tema quase impossível de ser superado em algumas classes.

Professores de classes que têm esses problemas estão frequentemente esgotados e divididos entre a necessidade que muitas crianças têm de uma atmosfera tranqüila de trabalho e a intranqüilidade e demanda de atenção que os jovens propensos à violência atraem para si. Quanto mais claramente um professor acredita em sua missão, isto é, que deveria criar uma atmosfera que faz o aprendizado possível, tanto mais precisamente pode estimar os limites de suas possibilidades no contexto desses desafios.

Alunos que são propensos à violência drenam a energia de um professor e de uma classe. O corpo docente e o diretor deveriam carregar juntos esta responsabilidade. Aqui seria necessário mais conversas, observações e avaliações da situação no contexto, antes que ocorra algum tipo de incidente, e a respectiva comunicação das observações aos pais.

Em supervisões vemos, cada vez mais, como os professores sentem-se sozinhos e cheios de medo, à mercê de um grupo de jovens propensos à violência. Eles experimentam essa situação como consequência de sua inabilidade e, muito frequentemente, são inclinados a silenciar por medo de que sua “inabilidade” venha à luz perante seus colegas e a administração escolar.

Nós sempre trabalhamos no sentido de que os professores possam se sentir como parte integrante do corpo docente, onde podem procurar apoio direto. Além disso, abrir a visão para a administração da escola, as autoridades escolares, todos os escritórios administrativos e os pais mostra que os grandes problemas não podem ser resolvidos pelos professores sozinhos. A professora, se recuar internamente dessa expectativa irrealista, pode relaxar, e essa liberação de tensão tem um efeito positivo na situação global. Numa situação relaxada é mais fácil encontrar boas soluções que servem à necessidade de todos os alunos e pais envolvidos.

NÓS NÃO NOS PREOCUPAMOS

Em uma escola, um aluno de 16 anos que já há muito tempo havia atraído a atenção por causa de seu comportamento saliente, ameaçou a professora durante duas horas com uma arma e também obrigou a classe inteira a ficar na sala-de-aula durante o intervalo entre as duas aulas. Na sessão de supervisão, a professora envolvida e todos os seus colegas tiveram a oportunidade de falar sobre esse incidente. Pelo menos dez dos 15 professores presentes haviam notado que a professora não tinha feito pausa e que a porta da sala-de-aula tinha ficado fechada. Uma olhadela na sala teria mudado a situação imediatamente. Ficou claro para o corpo docente o quanto era importante se unirem. Eles se sentiram culpados em relação a sua colega.

Além disso, o pedido dela, feito algumas semanas antes para falar sobre esse aluno e avaliá-lo na próxima reunião do corpo docente, fora recusado.

O DIRETOR TAMBÉM PERTENCE

Em uma reunião de supervisão do corpo docente, muitos dos professores estavam presentes, mas o diretor não. Os professores ficaram com raiva disso, também estavam desencorajados e xingaram-no. Tratava-se de um assunto de grande significado para toda a escola. Eu também era da opinião de que sem o diretor os funcionários não poderiam tomar nenhuma decisão conjunta. No máximo, os professores seriam capazes de desenvolver decisões preliminares e coletar sugestões.

Então revelei a eles um truque e coloquei uma cadeira vazia ao meu lado. Essa seria a cadeira vazia do diretor.

Eu pedi aos professores que cada um deles deveria se sentar nessa cadeira por dez minutos, durante a sessão toda. Nós começamos a trabalhar. O grupo de professores se acalmou e encontrou boas sugestões para solucionar as questões. Houve também várias situações nas quais um professor que, naquele momento em que estava sentado na cadeira do diretor, fez comentários a partir do (suposto) ponto-de-

vista do diretor. Foi como se ele estivesse realmente presente.

Quando a sessão terminou, perguntei aos representantes do diretor como se sentiram quando se sentaram na cadeira. Um deles disse: “Se ele se sente, na realidade, do modo como eu me senti quando sentei naquela cadeira, então não pode agir de outra forma. Eu me senti fraco e sob muita pressão”. Os outros relataram sensações similares.

Duas semanas mais tarde, houve um retorno. A atmosfera na escola havia mudado completamente. Os professores relataram sobre as novas experiências surpreendentes e positivas que estavam tendo com seu diretor. Ele havia solicitado que lhe contassem sobre a sessão de supervisão e estava aberto às propostas de soluções dos professores. Ele disse que compareceria à próxima sessão de supervisão.

Os exemplos seguintes mostram como até hoje as consequências do regime nazista podem ser sentidas e vêm à tona também para os professores, no seu trabalho.

EU RECONHEÇO VOCÊ COMO MEU DIRETOR

Um professor me disse que estava tendo problemas com seu diretor. Ele fora chamado ao seu escritório por causa das dificuldades disciplinares em uma de suas classes. A forma como o diretor falou, em um tom depreciativo, sobre os incidentes na classe foi humilhante e fez com que ele ficasse “obstinado”, como ele próprio havia descrito. Ele mesmo estava interessado na mudança das circunstâncias na sala-de-aula e teria precisado de ajuda, não de repreensão.

Eu sugeri que ele colocasse um representante para o diretor e outro para ele. Os dois homens ficaram um em frente ao outro, cerca de um metro e meio de distância um do outro. Quase imediatamente, o representante do professor começou a abaixar a cabeça, fazendo-se pequeno, como se sua vida estivesse sendo ameaçada. Para o representante do diretor era totalmente diferente. Ele se sentia imensamente grande, parecia estar crescendo e o que particularmente chamava a atenção era que ele olhava para suas mãos, e também para os nossos olhos, parecia estar pronto para usá-las, e elas pareciam ser duas pás gigantescas. A situação era perfeitamente clara. O representante do professor estava com medo e se sentia pequeno, enquanto o representante do diretor dominava.

Eu perguntei ao professor como tinha sido com seu pai, as experiências que tivera com ele e o que o pai poderia ter experimentado, pessoalmente, na guerra. O que veio à tona é que o pai tinha sempre ensinado ao filho a conservar suas opiniões para si mesmo. Ele tinha medo de que o filho, quando estudante, se envolvesse em passeatas e que talvez, através de algum tipo de resistência, perdesse seu emprego como professor. Então perguntei o que seu pai tinha experimentado e o professor me contou a seguinte história: “Na guerra, meu pai foi prisioneiro de guerra e sentenciado a três anos de trabalhos forçados em uma mina na Iugoslávia. Ele tinha um capataz iugoslavo sobre o qual sempre falava. Para mim, não era fácil escutá-lo falar sobre como fora oprimido por aquele homem violento e teve constantemente a vida ameaçada.” Esta situação foi claramente refletida na constelação do filho.

Eu sugeri que ele também colocasse seu pai e o capataz. Logo os dois representantes estavam um defronte ao outro e tinham sensações e gestos idênticos.

O professor ficou tocado e colocou-se na constelação. Eu lhe pedi que olhasse para o representante de seu pai. Quando fez isso, curvou-se em frente a ele, sem nenhuma indicação de minha parte. Após isso, os dois homens se abraçaram espontaneamente.

Nesse meio tempo, os dois “caras maus” deram um suspiro de alívio. O representante do capataz se retirou, e o representante do diretor disse que se sentia normal de novo.

Quando solicitei a ele para se colocar novamente defronte do representante do diretor, ele foi capaz de olhá-lo nos olhos, colocar-se ao lado dele e reconhecê-lo como uma pessoa de autoridade e como colega.

A história demonstra uma dupla transferência. O filho sentia como o pai se rebelava internamente contra o poder do capataz, mas externamente não tinha qualquer meio de fazê-lo, sem arriscar sua vida. Ele decidiu fazer isso por seu pai. Agora, contudo, havia confundido o nível primário com a sua situação presente: ele sentia estar completamente à mercê de outra pessoa, como um prisioneiro de guerra, em sua situação com o diretor.

QUANDO SEREI UM DE VOCÊS?

Certa vez uma professora da Suíça veio a uma supervisão.

Havia sido estagiária, muitos anos antes, num *Gymnasium* suíço e não voltara mais à Alemanha, embora já tivesse garantida uma vaga para trabalhar na Alemanha após o término do estágio. Ela havia recebido uma boa oferta de trabalho na Suíça e resolvera ficar. Ela conheceu seu marido lá, casou-se e teve dois filhos. Contudo, bem profundamente, sentia que não pertencia e que seus colegas a rejeitavam, tinha até mesmo medo de que seu marido pudesse rejeitá-la um dia: rejeitar-me por ser uma alemã”.

Começamos posicionando seu sistema escolar, pois essa era a sua questão. Na constelação foi fácil ver que a representante da professora estava sendo puxada para longe de todos, mas todos os outros representantes, os colegas, as autoridades escolares e as crianças queriam que ela se aproximasse. A professora ficou chocada ao ver isso.

Então voltamos ao início de sua carreira, na Suíça, um país estrangeiro. Colocamos os pais dela, a autoridade escolar suíça e a professora. A representante da professora “voou” até seu pai, aconchegou-se nos braços do representante do pai e chorou.

Então ela contou sua história. Seu pai não tinha concordado com sua saída da Alemanha e, mesmo hoje, não aceitava isso. Ela nunca tinha dado ouvidos ao seu pesar e suas lamentações. Sua relação, antes tão calorosa, havia literalmente congelado após sua emigração. Agora ela estava diante de ambos os pais, via seu pesar, reconhecia-os como pais e pedia-lhes a bênção. Então o representante do pai começou a chorar muito. Parecia muito fraco, como se precisasse da ajuda dela, mas então permitiu que ela se afastasse. Depois, a professora me contou que durante o regime nazista na Alemanha, seu avô, que ocupava um cargo oficial na cidade, havia impedido judeus de emigrarem da Alemanha, e eles terminaram num campo de concentração. Por isso, a professora, inconscientemente, forçou seu pai a permitir que ela emigrasse. Após ter reverenciado seus pais e ter-se despedido deles, ela foi capaz de se sentir bem entre seus colegas, dentro de sua escola.

MEDO

Medo é um tema central na escola. Todos nós o conhecemos. Podemos senti-lo nos corredores e nas salas-de-aula. Quantas crianças estão sentadas nas classes, cujos pais dizem: “Estou cheio da escola!” Quando dizem isso, estão falando sério e não querem ter mais nada a ver com este medo.

Medo e aprendizagem andam lado a lado. Quando os alunos aprendem alguma coisa nova, e isso fazem todos os dias, isso é acompanhado de medos naturais (Simon, 1995, p. 180). Os alunos parecem estar isolados do conhecimento e da habilidade. Há medo de que eles não entendam a matéria corretamente, medo de que não conseguirão fixar tudo, medo dos professores que sabem mais, medo de falhar nas

provas. E, algumas vezes, sem notar onde ele começa, o medo de um aluno se transforma em agressão para com o professor, a escola, seus pais ou a sociedade.

Mas os professores também são acometidos pelo medo. Temem que sua força e resistência possam não ser suficientes para lidar com as constantes mudanças das situações escolares, se serão capazes de resistir à agressão dos alunos, se serão reconhecidos pelos seus colegas. Temem as visitas das autoridades escolares, temem a sua própria agressão, que subitamente pode irromper e atingir os alunos.

A mesma coisa é verdadeira para os pais. Eles também temem que os seus filhos não acompanhem a matéria na escola, que não sejam respeitados socialmente, não sejam suficientemente afirmativos, que fiquem demasiadamente agressivos e que seus filhos talvez possam ser seduzidos — para mencionar apenas alguns dos medos que têm. Cada professor reconhece a criança que está sentada na escola vivendo o medo de seus pais.

Quando os medos dos alunos se chocam com aqueles de um professor, os resultados são usualmente enormes obstáculos na comunicação entre professores e alunos.

Algumas vezes é como se a escola fosse o grande porto onde alunos, professores e pais podem depositar seus medos e onde os medos que se tornam muito fortes se transformam em agressão.

MEUS MEDOS ME AMEAÇAM

Em uma supervisão, uma professora certa vez disse: “Meus medos me ameaçam, estão ameaçando minha vida”.

De início, falamos sobre sentimentos e como podemos lidar com eles, sentindo-os conscientemente até que se vão. Ainda assim o medo dessa professora parecia ser mais do que um simples sentimento. Era um estado que já havia tomado todo o seu corpo, em uma extensão que algumas vezes beirava o pânico.

Nós colocamos essa situação. Usamos dois representantes para a classe na qual ela sentia seu medo de forma particularmente intensa, assim como outros representantes para seus colegas, o diretor, as autoridades escolares e os pais.

Quando todos estavam em seus lugares, colocamos uma representante para o medo da professora. Demorou um pouco até que a professora se virasse de modo que fosse capaz de encontrar a representante do medo. Foi como uma dança silenciosa, uma em torno da outra, em câmera lenta. Quando as duas finalmente olharam uma para a outra, primeiro a professora começou a tremer e, então, se curvou perante o medo. A dança silenciosa continuou até que as duas ficaram uma ao lado da outra, totalmente em paz, até mesmo de braço dado. Tão logo a professora ficou quieta perto do medo, os outros protagonistas começaram a falar por si sós, um após o outro. Primeiro, os professores: “O medo também pertence a nós”. Então, os pais: “O medo pertence a nós”. O diretor e as autoridades escolares se uniram a eles. Contudo, os dois representantes de todos os alunos e alunas disseram: “Na verdade, ele pertence a nós, porque a escola e o aprendizado fazem medo às crianças. Nós o carregamos com prazer se todos vocês nos ajudarem”. Essa foi uma frase de solução.

O representante do medo foi até as crianças, e todos os outros representantes olharam, com compreensão, para os alunos com seus medos. Mas o medo disse: “Eu pertenço a todos vocês, mesmo que na maioria das vezes esteja com as crianças e algumas vezes com os professores”.

Na constelação ficou claro que a escola torna-se uma lente ustória⁹ para os medos. O medo faz parte de nossas vidas, porque nós somos separados — separados de nossas mães, separados de nossos pais, separados do conhecimento e, muitas vezes, separados do amor. Os alunos são beneficiados quando os professores têm consciência desses contextos de fundo, admitem que eles existem, respeitam seus próprios medos e quando acolhem e apoiam as crianças em seus medos. A professora sentia-se visivelmente bem, após a constelação.

⁹ Um vidro redondo quando você o vira em direção ao sol, os raios se concentram de tal maneira que você pode incendiar papel. (NT)

7. Conclusão

Algumas boas notícias

Caro(a) leitor(a)

Nesta jornada através dos diferentes níveis da vida escolar, você certamente sentiu que há um pressuposto básico para o aprendizado, que é a *experiência*. Usando o método das constelações familiares, as crianças foram capazes de sentir fisicamente sua profunda ligação com sua família de origem. E através de novas atitudes estavam em condições de experimentar suas relações com suas mães, pais, irmãos, irmãs e amigos de uma maneira bem mais amorosa. Através da *imaginação*, perceberam áreas do seu corpo e alma que nunca haviam contatado até então. A visão sistêmico-construtivista permitiu-lhes expandir sua avaliação do mundo, de tal forma que suas ações foram apoiadas por um leque ainda maior de ideias e possibilidades. Elas aprenderam sobre o lado bom das coisas más e viram que seus pais são seres humanos e frequentemente não querem admitir que eles são bons e maus. As crianças foram capazes de aprender todas essas coisas, sem qualquer livro, metas de aprendizagem ou provas.

O trabalho sistêmico na escola pode ser precursor para um novo conceito de escola, no qual a escola é um componente da vida real e no qual a experiência serve como base para o aprendizado. Então a escola não servirá mais como um “substituto para a experiência” (Marquard, 1986, p. 104).

Em seu ensaio *Was heisst schon Erfahrung? (O que significa a experiência, afinal de contas?)* Peter Fauser (2000) descreve o decurso da diretriz do “aprender através da experiência”, através da história. A ideia do aprendizado a partir da experiência remonta até a Grécia antiga (Buck, 1989).

Nos anos mais recentes da história de nossa cultura, sabemos de Rousseau e Emile, Georg Kerschensteiner e sua *Arbeitsschule (Escola-trabalho)*; Maria Montessori, com seu “ambiente preparado”; Freinet com seu “trabalho livre”, apenas para mencionar alguns nomes da chamada “Pedagogia da reforma”. A despeito de suas diferenças, todos têm um ponto de referência comum (Flitner, 1992): a aprendizagem e a educação são determinadas pela própria atividade do aluno e a experiência adquirida com isso”. *Schule als Erfahrungsraum (A escola como um lugar de experiência)* (1973) de Hartmut von Hentig e as chamadas “escolas reformadas” que ele fundou na Alemanha, assim como a Escola Laboratório Bielefeld e o experimento de escola secundária alemã chamado *Oberstufenkolleg*, todas tem suas raízes no conceito de aprender a partir da experiência.

Quando estava terminando de escrever este livro, deparei-me, no semanário alemão *Die Zeit*, com o artigo *Zu Hause in der Schule (Em casa na escola)*, (nº 15, p. 3, 5 de abril de 2001), na seção *Vida*, coluna *Crenças*, referindo-se ao conjunto de doutrinas fixas ou mutáveis de uma sociedade. O artigo descreve (cuidadosamente) uma considerável mudança nas crenças relativas à avaliação dos conceitos de escola em nossa sociedade e na política.

O objetivo é introduzir a escola descrita acima como um lugar de experiência, no sentido de uma escola de tempo integral na área da escola regulamentada¹⁰. As manhãs escolares — como nós as conhecemos — que são preenchidas até a tampa com seis aulas têm sido defendidas por aqueles que advogam a ideia de que as crianças estão acolhidas, de um modo melhor, quando passam suas tardes em casa sob os cuidados de suas mães e, assim, a maior parte da missão de criar e educar as crianças permaneceria com seus pais. Todos nós sabemos que os pais não estão mais em condições de oferecer às crianças e jovens

¹⁰ As escolas elementares e secundárias convencionais alemãs terminam o dia escolar antes do almoço e tradicionalmente as crianças almoçam em casa. Esse modelo, que era único na maior parte da Europa, está sendo substituído rapidamente pelo modelo da escola em tempo integral, que oferece aos alunos um almoço e atividades extracurriculares supervisionadas.

o ambiente apropriado para continuarem a se descobrir, viver em comunidade e fazer uma contribuição de valor à sociedade. Além do mais, sabemos o quanto as crianças ficam exaustas após seis aulas corridas. O estresse passivo dessas manhãs tira as crianças de seu ritmo natural e as torna tão exaustas e agressivas que levam horas para se recuperarem durante a tarde. Então são também incapazes de descansar e recuperar-se, fazendo esportes ou aprendendo ou sendo criativas de alguma outra forma.

A avaliação totalmente negativa do ensino de matemática e ciências, efetuada pelo Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TIMMS) de 2000, abalou a economia e a política. As escolas na Alemanha deveriam oferecer às crianças um melhor terreno de desenvolvimento. Elas deveriam possibilitar aos alunos vivenciar as coisas e aprender com elas, de acordo com seu ritmo natural, em um ambiente protegido e com oportunidades apropriadas para relaxar e se recuperar, durante os períodos de recreio. As crianças podem continuar a dedicar-se a suas atividades comunitárias e projetos, à tarde. A naturalidade com que passam juntas o dia inteiro estimula a esperança de que, quando se tornarem adultos, já tenham o hábito de moldar seu cotidiano em ritmos naturais e sensatos.

Um exemplo de escola que já oferece muitas das ideias que meus alunos sonharam, por anos, é a Escola Elementar Werbellinsee, uma escola pública de tempo integral, em Berlim. As crianças se sentem em casa em sua escola. Elas cuidam de coelhos e plantas, preparam exposições de suas pinturas, jogam pingue-pongue entre as aulas, ficam sentadas em confortáveis cantinhos e almoçam juntas. Todo o aprendizado se realiza no contexto de projetos. A escola integrada Hagen-Haspe segue um conceito de aprendizagem, por exemplo, de ensinar física e biologia deslocando completamente a sala-de-aula para a floresta. As crianças criam abelhas, cortam madeira, sob a orientação de um cientista medem níveis tóxicos e constroem um telhado fotovoltaico. “Aqui encontramos crianças autoconfiantes, com seus próprios impulsos e que ficam até mesmo passando frio num riacho, bastante absortas em seu trabalho — e isso num dia frio e úmido de novembro —, quando o professor já as tinha liberado para irem para casa”. (*Die Zeit*, nº 15, 5 de abril, 2000, Vida, p. 3).

Nessas escolas, as crianças aprendem, consequentemente, através de projetos. Trabalhar dentro do contexto da realidade é particularmente motivador, por exemplo, a participação de um grupo de alunos em uma competição de arquitetura ou na criação de uma empresa. Todas as técnicas requeridas e todo o conhecimento básico são ensinados no contexto de projetos vivos. As crianças e os jovens assumem responsabilidades, passo-a-passo.

Pais que sabem que suas crianças estão em tais escolas podem ir trabalhar tranquilos. Para isso é necessário o envolvimento de todos.

Se esse tipo de escola servir como modelo, isso então será o início de uma transformação cultural!

Observações importantes para os professores

Fazer constelações familiares não faz parte da tarefa educacional de uma escola, e eu desaconselho qualquer professor a fazer isso.

Sem dúvida que parte do trabalho com as constelações descritas aqui extrapolou os limites de minha tarefa profissional. A influência de meu treinamento terapêutico aconteceu espontaneamente. Eu tive coragem de trabalhar com constelações porque eu era mais velha, tinha uma base terapêutica sólida e havia construído uma relação com os pais, baseada em confiança. Se tivesse permanecido como professora na escola teria certamente parado de fazer constelações familiares nas aulas e organizado fora da escola, pequenos grupos para crianças, a partir de 11 anos e para jovens, como faço agora.

Contudo, para mim é importante contar a experiência que tive ao “ultrapassar as fronteiras”. Todos os

trabalhos mostram o quanto é benéfico, tanto para as crianças quanto para os pais, quando os professores olham para eles e seus destinos com um respeito incondicional.

Eu gostaria de encorajar cada professor a participar de um ou mais workshops de constelações familiares. Nesses workshops, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas relações com seus próprios pais, desenvolver o respeito pelo destino que se desdobra em sua família, assim como reconhecer que somos limitados no desejo de mudar nosso destino. Além disso, participando desses seminários, eles vivenciam tantas facetas de constelações familiares e dinâmicas que eles podem desenvolver um olhar bem mais seguro para as crianças e famílias que forem confiadas a seus cuidados.

Uma postura clara e definida de uma professora ou de um professor ainda é o melhor ensinamento para os alunos.

Eu ficaria feliz se o ocupar-se com a própria família de origem e o estudo das conexões sistêmico-fenomenológicas em famílias fizesse parte do currículo da formação de professores, (veja também capítulo 2.11).

UM CONVITE A COLABORAR

Gostaria de convidar, para colaborar em uma coletânea de artigos sob o título *Novos caminhos na escola*, todos os professores que através da leitura deste livro, notaram que já trabalham “sistemicamente” na escola ou estão planejando fazê-lo. Ou ainda, aqueles que tenham sido estimulados a buscar novos caminhos para lidar com as crianças, pais, colegas professores e diretores e moldar novas unidades de aulas, para colaborar neste projeto. Além das áreas que já mencionei, serão apresentados métodos e abordagens nas matérias individuais e projetos interdisciplinares.

Eu também gostaria de solicitar aos pais, diretores e ex-alunos que tenham tentado e experimentado novos caminhos “sistêmicos” a registrar suas experiências.

Por favor, enviem seus relatos para:

Marianne Franke-Gricksch Osterwaldstr. 153

80805 Munique

Alemanha

ou para: www.marianne-franke.de

Bibliografia

LITERATURA SOBRE TERAPIA

- BATESON, G. — Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology. San Francisco, chandlered, 1972.
- BRINK, O. — Vitamine für die Seele. Heilende und heitere Geschichten. Wuppertal, hammered, 1999.
- De SHAZER, S. — Das Spiel mit den Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. (original: Putting difference to work, New York, nortoned, 1991). Heidelberg, Carl-Auer-Systeme, 1992.
- FOERSTER, H. Von — Sicht und Einsicht. Braunschweig, vierweged, 1985.
- FOERSTER, H. Von — Entdecken oder Erfmden. - Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: w. rotthaused: Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund, moderns lernened, 1987, p. 22-60.
- FOERSTER, H. Von — Über Bewusstsein, Gedächtnis, Sprache, Magie und andere unbegreifliche Alltäglichkeiten. Lecture in Frankfurt. Audiotape. Heidelberg, carl-auersysteme ed, 1994.
- GERGEN, K. J. — The social construction of the person. New York, springered, 1985.
- GLASERSFELD, E. von — Radical constructivism. A way of knowing and learning. London, falmered, 1995.
- GOOLISHIAN, H. A. & ANDERSON H. — Menschliche Systeme: Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In: REITER L. et al: Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Heidelberg, springered, 1988, p. 189-216.
- HALEY, J. — Conversations with Milton H. Erickson, M. D. vol 3, New York, triangleed.
- HELLINGER, B. — Love's own truths. Bonding and balancing in close relationships. Heidelberg, carl-auersysteme, 1994.
- HELLINGER, B. — Insights. Heidelberg, carl-auersysteme, 1996.
- HUDSON O'HANLON, W & HEXUM, A. — An uncommon casebook. The complete clinical work of Milton H. Erickson. New York, nortoned, 1990.
- LUDEWIG, K. — Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart, klett cottaed, 1992.
- MADLUNG, E. — Kurztherapien. Neue Wege zur Lebensgestaltung. Munich, köseled, 1996.
- MATURANA H. & VARELA, F. J. — De ma quinos y seres vivos. Santiago de Chile, universitaviaed, 1972.
- MATURANA H. & VAREIA, F. J. — The tree of knowledge. The biological roots of human understanding. (original: El árbol Del conocimiento. Santiago de Chile, programa de comunicación, 1984). Boston, shambhalaed, 1987.
- NEUHAUSER, J. — Wie Liebe gelingt. Die Paartherapie Bert Hellingers. Heidelberg, carl-auersysteme, 1999.
- SIMON, F. B. — Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation und verrücktheit. Heidelberg, carl-auersysteme, 1993.
- SIMON, F. B. — Die andere Seite der Gesundheit. Ansätze einer systemischen Krankheits- und Therapietheorie. Heidelberg, carl-auersysteme, 1995.
- WATZLAWICK, P. — Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Bern, Hans hubered, 1991.
- WILLI, J. — Was hält Paare zusammen? Der Prozess des Zusammenlebens in Psychologischer Sicht. Reinbek, rowohlted, 1991a.

LITERATURA SOBRE ESCOLA

- BANYAI, I. & BANYAI A. — Zoom. New York, vikinged, 1995.
- BUCK, G. — Lernen und Erfahrung - Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion Darmstadt. Wiss, buchgesed, 1989.
- BRÜGELMANN, H. 7 BALLHORN H. — Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, faudeed, 1990.
- BRUNER, E. J. — Zur systemischen analyse Von Lehr- und Lernprozessen. In: HUSCHE-RHEIN — Systemische Pädagogik, Cologne, rheined, 1990, vol IV.
- ERGENZINGER, E. — Sich die Arbeit leichter machen: Beispiele für systemisches Denken und Handeln im Klassenzimmer. In: HENNING, C. & KNÖDLER, A. — Problemschüler- Problemfamilien. Weinheim, beltzed, 1985, p. 206-218.
- FAUSER, P. & MADLUNG E. — Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze, friedriched, 1996.
- FAUSER, P. — Was heisst schon Erfahrung? Bemerkungen zu einem pädagogischen Grenzwort. In: Neue

- Sammlung, Sonderdruck. Stuttgart, klett-cottaed, 2000.
- FLITNER, A. — Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Revised edition, 1999.
- FRANK-GRICKSCH, M. — Systemisches Denken und Handeln in der Schule. In: WEBER, G. — Práxis der Organisationsaufstellunggen. Grundlagen, Prinzipien, Anwendungsbereich. Heidelberg, carl-auer-systemeend, 2000, p 169-188.
- FUHR, R. & GREMLER-FUHR, M. — Faszination Lernen. Transformative Lern-prozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie. Cologne, 1988.
- HACKL, B. — Systemisch denken - pädagogisch dandeln? Reichweite, Paradoxien und Selbstmissverständnisse eines populären Idioms. Innsbruck, studienverlag, 2000.
- HENNING, C & KNÖDLER, U. — Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum sysemischen Arbeiten mit schulsschwierigen Kindern. Weinheim, beltzed, 1998.
- HENTIG, H. von — Schule als Erfahrungsraum? Eine Übungim Konkrestisieren eine pädagogischen Idee. Stuttgart, kletted, 1973.
- LUDEWIG, K. — Therapie und Erziehung - Widerspruch oder Ergänzung? In: ROTH AUS, W. — Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund, modernes lernen, 1992, p. 99-100.
- LUDEWIG, K. — Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart, kletted, 1992.
- MOLNAR, A. & LINDQUIST, B. — Verhaltensprobleme in der Schule. Dortmund, modernes lernened, 1990.
- MARQUARD, O. — Apologie des Zufalligen. Stuttgart, reklamed, 1986.
- ROTH AUS, W. — Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg, carl-auer- systemeend, 2000.
- SCHIPPE, A. von & SCHWEITZER, J. — Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen, vandenhoeck & ruppreched, 1998.
- SCHICKER, G. — Wie Lehrkräfte ihre Berufsbelastung meistern. Munich, schulverwaltung Byed, 1997a, n^a 10 / 97.
- SCHICKER, G. — Lernen neu entdecken - in und ausserhalb der Schule. In: DENBOSTEL, P; MARKERT, W; NOVAK, H. — Erfahrungslernen. Güterslosh, bertelsmann, 1997.
- SCHICKER, G. — Körperbewusstsein ais grundlegende dimension. In: Sportpädagogik, 1984, 6 / 84.
- SCHICKER, G. — Ausgleich erleben. In: Sportpädagogik, 1989, 4 / 89.
- SCHICKER, G. — Kriterien für einen gesunden Bewegungsunterricht in der Berufsschule. In: Zeitschrift der Institute für Sportwissenschaft der Universität Graz / Innsbruck, Salzburg, Viena, 1993, 4 / 93.
- SCHICKER, G. — Körperarbeit im Lehrerseminar. Ein zur pädagogischen Praxis von Lehrkräften aller und Schularten. In: Sportpädagogik, 1999, 2 / 99.
- TIMMS — Vergleichstudie für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Opladen, lesk & buderiched, 2000.
- VOSS, R. — Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen na Schule und Pädagogik. Munich, lucherhanded, 1997.

Você é um de nós

Marianne Franke-Gricksch

Nestes relatos empolgantes sobre as suas experiências, a autora descreve, partindo da visão de uma professora e terapeuta experiente, como as ideias sistêmicas possibilitam basicamente um novo e eficiente aprendizado e fomentam um trabalho conjunto e criativo de professores, pais e alunos. Ao fazer isso, ela os contempla não como indivíduos isolados, senão como parte viva de suas famílias, grupos diversificados e meio-ambiente e ela mostra como os seres humanos e seus meio-ambiente se influenciam e se transformam constante e mutuamente.

Neste tipo de pensamento sistêmico, a autora une o trabalho de Bert Hellinger sobre a força do vínculo à família de origem a outras diferentes abordagens da terapia sistêmica. Estes relatos estão baseados em exemplos práticos do dia-a-dia escolar. Sobretudo, o que fascina aqui é o entusiasmo e a riqueza de ideias das crianças, com as quais elas aproveitam e transformam as ofertas e os tipos de procedimento.

122

Também os leitores para os quais esse método representa um campo novo, são tomados pela força do efeito que o pensamento e a ação sistêmica libera.

“Uma forma muito impressionante da utilização do pensamento sistêmico no contexto escolar. A autora empregou o instrumento sistêmico, como professora em turmas de escola com uma alta participação de crianças estrangeiras, como também em cursos de supervisão para professores. Seu texto convence através do acesso inovador e criativo que ela encontra também na solução de temas difíceis.”

Arist von Schlippe