

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**A Imagem Arquetípica do Mestre-Aprendiz em Cartas (Escritas) aos
Professores que produziram Marcas: uma leitura junguiana à Educação**

Rose Mary Barros

Pelotas, 2016

Rose Mary Barros

**A Imagem Arquetípica do Mestre-Aprendiz em Cartas (Escritas) aos
Professores que produziram Marcas: uma leitura junguiana à Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, inserido na linha de pesquisa “Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagem” e no “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.



Orientadora: Lúcia M. V. Peres

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação
na Publicação

B277i Barros, Rose Mary Kerr de

A imagem arquetípica do mestre-aprendiz em cartas
(escritas) aos professores que produziram marcas : uma
leitura Junguiana à educação / Rose Mary Kerr de Barros ;
Lúcia Maria Vaz Peres, orientadora. — Pelotas, 2016.

114 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2016.

1. Educação. 2. Psicologia analítica. 3. Imaginário e
formação. 4. Mestre-aprendiz. 5. Cartas. I. Peres, Lúcia Maria
Vaz, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Rose Mary Barros

A Imagem Arquetípica do Mestre-Aprendiz em Cartas (Escritas) aos Professores que
Produziram Marcas: uma leitura junguiana à Educação

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 16/12/2016

Banca Examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Lúcia M. V. Peres (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Teixeira de Menezes
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Andrisa Kemmel Zanella
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Agradeço,

À Lucia – um presente que ganhei da vida, minha orientadora – sem ela nada disto seria possível. Por sua acolhida cheia de afeto no seio do GEPIEM, pela luz que me guiou nesta trajetória, pelos abraços carinhosos e pela firmeza com que soube me corrigir quando eu estava perdida. Minha MESTRA com letras maiúsculas, uma verdadeira GRANDE MÃE no seu sentido mais profundo.

Ao Gustavo – meu primeiro leitor – pelo incentivo, pela paciência e por ser minha “cobaia” nesta escrita. Por ser quem me acompanha no dia-a-dia e a quem dedico meus sentimentos mais íntimos e profundos.

Aos meus filhos Mateus e Marina – aqueles que me ensinam sobre o significado do amor maior do mundo – contínuas fontes de minha motivação para ser um modelo inspirador.

À minha mãe, pelo exemplo e pelos valores que soube me transmitir. Por ser o disparador para que eu atingisse este objetivo.

Ao meu pai, de quem herdei uma personalidade introvertida que me facilita a aproximação com os livros e o estudo.

Aos meus queridos Alexandre, Luciana e Francine. Fazer parte do “Quarteto Fantástico” foi uma experiência daquelas para se guardar para sempre “no lado esquerdo do peito”.

Resumo

BARROS, Rose Mary. **A Imagem Arquetípica do Mestre-Aprendiz em Cartas (Escritas) aos Professores que produziram Marcas**: uma leitura junguiana à Educação. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

Este trabalho problematiza a imagem arquetípica do Mestre-Aprendiz em diálogo com a Psicologia Analítica do psiquiatra Carl Gustav Jung e as teorias do Imaginário do antropólogo Gilbert Durand e do filósofo e epistemólogo Gaston Bachelard. O estudo tem como objeto de pesquisa cartas escritas para professores que deixaram marcas em alunos de três instituições (UFPEL, IFSUL e UERGS), cuja investigação foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e pesquisas, sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). Tem como problema de pesquisa saber como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz em cartas à professores do passado? E como objetivo geral busca desvelar e problematizar o referido arquétipo. Foram escolhidas quatro cartas com o intuito de problematizar as polaridades do arquétipo consteladas nas imagens encontradas nas cartas e suas contribuições à educação. Para a análise foi utilizada a amplificação simbólica, fundamentada no método criado por Jung para favorecer a elaboração simbólica em seus aspectos arquetípicos. As quatro cartas são chamadas: Carta-Diamante e Carta-Mãe (polaridade positiva); e Carta-Espirro e Carta-Xixi (polaridade negativa). Os dados da pesquisa evidenciaram a perspectiva do aprendiz, visto que os remetentes das cartas foram os sujeitos a quem foi dado o protagonismo. Percebeu-se uma “pregnância simbólica” indicando a presença do deus grego Hermes em todas as cartas, o que possibilita pensar os atributos herméticos nos processos de formação de professores, ligados ao deus psicopompo, um condutor de almas. Através desse deus, o professor pode conseguir um olhar mais compreensivo em relação a vida psíquica de seu aluno e à sua própria.

Palavras-Chave: Educação; Psicologia Analítica; Imaginário e formação; Mestre-Aprendiz; Cartas.

Abstract

BARROS, Rose Mary. **The Archetypal Image of the Master-Apprentice in Letters (Writings) to the Teachers who produced Marks:** a jungian reading in education. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2016.

This work problematizes the archetypal image of the Master-Apprentice in dialogue with the Analytical Psychology of the psychiatrist Carl Gustav Jung and the Imaginary theories of the anthropologist Gilbert Durand and the philosopher and epistemologist Gaston Bachelard. The study has as research objective letters written to teacher who left marks in students from three institutions (UFPel, IFSul and UERGS) whose investigation was developed by the Studies and Research Group on Imaginary, Education and Memory (GEPIEM). It has as research problem knowing how the archetype image of the master-apprentice emerges in letters to the teachers from the past. And as a general objective, it seeks to uncover and to problematize the said archetype. There were chosen from four letters in order to problematize the archetype polarities constellated in the images found in the letters and their contributions to education. For the analysis it was used the symbolic amplification, based on the method created by Jung to favor the symbolic elaboration in his archetype arguments. The four letters are called: Diamond-Letter, Mother-Letter (positive polarity) and Sneeze-Letter and Pee-Letter (negative polarity). The data of the research evidenced a perspective of the apprentice, since the senders of the letters were subject to whom the protagonism was given. It was noticed a "symbolic pragnanz" indicating the presence of the Greek god Hermes in all the letters which makes it possible to think of hermetic attributes in the processes of teacher formation, linked to the Psychopomp god, a conductor of souls. Through this god, the teacher can obtain a more sympathetic look concerning to the psychic life of his/her student and to his/her own psychic life.

Keywords: Education; Analytical Psychology; Imaginary and formation; Master-Apprentice; Letters.

Lista de Figuras

Figura 1	Porta da Casa de Jung com a inscrição: <i>VOCATUS ATQUE NON VOCATUS DEUS ADERIT</i> (Invocado ou não Deus está presente).....	10
Figura 2	Carta escrita por Jung para Victor White.....	11
Figura 3	1º dia de aula.....	19
Figura 4	Jung na sua biblioteca – o Homem e seus símbolos.....	27
Figura 5	Esquema do arquétipo mestre-aprendiz.....	34
Figura 6	Jung com mandala alquímica ao fundo.....	37
Figura 7	Hermes.....	45
Figura 8	Carta-Diamante.....	46
Figura 9	O retorno de Perséfone de Frederic Leighton (1891).....	53
Figura 10	Carta-Mãe.....	54
Figura 11	Hermes e menina espirrando.....	63
Figura 12	Carta-Espirro.....	64
Figura 13	Imagem do Tratado Alquímico <i>Speculum Veritatis</i>	73
Figura 14	Carta-Xixi.....	74
Figura 15	Hermes (Museu do Louvre) e foto GEPIEM (acervo pessoal).....	82
Figura 16	Hermes.....	90
Figura 17	Hermes.....	97

Lista de Siglas

AJB	Associação Junguiana do Brasil
CRI	Centro de Pesquisa sobre o Imaginário
FaE	Faculdade de Educação
GEPIEM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória
IAAP	International Association for Analytical Psychology (IAAP)
IFSUL	Instituto Federal Sul-RioGrandense
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1	Começando com as cartas.....	12
1.1	Caracterização do Problema.....	15
2	Aprendiz que Sou nesta Caminhada.....	20
3	Pensando sobre o Mestre.....	28
3.1	Dando Voz aos “Meus Mestres”	30
4	Explicando os Passos Metodológicos.....	38
4.1	Origem e natureza.....	39
4.2	Caracterização dos sujeitos.....	43
5	A valiosa Carta-Diamante.....	45
6	A Carta-Mãe – superação.....	54
7	Carta-Espirro – gritos e palavras duras.....	63
7.1	O encontro com Hermes.....	71
8	“Professora, posso ir ao banheiro?” – A Carta-Xixi.....	74
8.1	Hermes se apresentando.....	80
9	O Dinamismo do Arquétipo do Mestre-Aprendiz.....	83
10	Surpresa: a presença de Hermes.....	91
11	Hermes se despede – A imagem arquetípica do mestre-aprendiz em cartas (escritas) aos professores que produziram marcas.....	98
	Referências.....	104
	Anexos.....	110

Pelotas, 20 de novembro de 2016

Querido leitor

Deixar-se "ler", de qualquer forma, através de um texto, uma pintura, uma escultura, etc. significa abrir nossa intimidade para o outro. Desejo convidá-lo a entrar neste meu mundo pela porta da casa de Jung, onde a inscrição acima quer dizer "Invocado ou não deus está presente". Sou uma Psicóloga-Aprendiz-Mestra Junguiana e em minha área escolho um referencial teórico e fazer uma confissão. Além dessa escolha faço uma declaração pessoal de que apreendo o mundo através desta perspectiva almadá, em que o sentido da vida está presente mesmo que não tenha sido invocado.

Na Alquimia Medeval, o "DEO CONCEDEnte" era necessário para que a obra se completasse. Minha dissertação é o relatório escrito deste processo de dois anos que vivi no Mestrado. Acredito que fui abençoado com este algo, maior que eu, que orientou o trabalho de muitas pessoas que fizeram parte desse processo, na interlocução entre minha perspectiva de vida e a Educação, fonte de minha pesquisa.

Espero que você aprecie e que possa lhe ser útil de alguma maneira. Despeço-me com carinho (já que agora já somos íntimos)

Forte abraço

Rox



Figura 1 – Porta da Casa de Jung com a inscrição: *VOCATUS ATQUE NON VOCATUS DEUS ADERIT* (Invocado ou não Deus está presente).

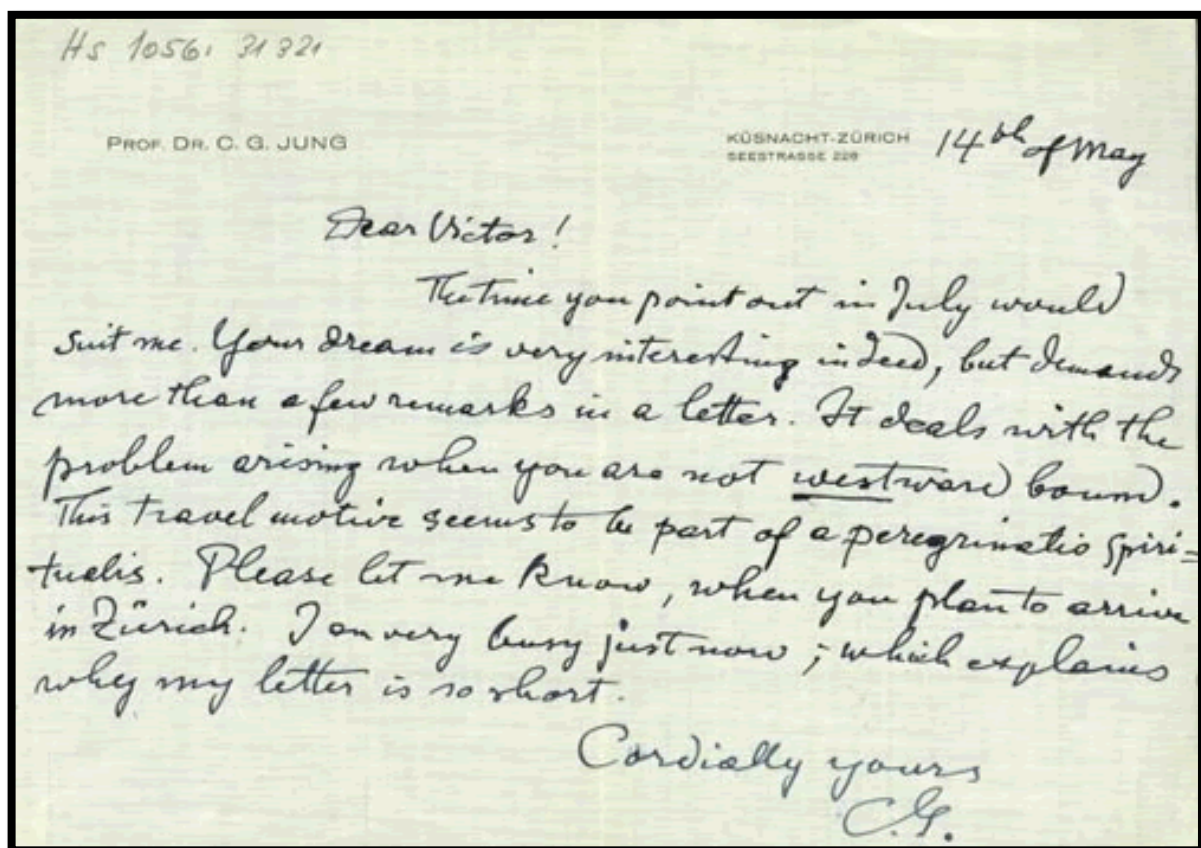


Figura 2 - Carta escrita por Jung para Victor White.

1 Começando com as cartas

“Essa coletânea de seus estudos breves há de ser bem recebida por todos aqueles que desejam familiarizar-se rápida e abrangentemente com seu modo de pensar.”

1ª carta de Jung para Freud em 05/10/1906

“O resto é silêncio”

Citação de Hamlet que encerra a relação entre Freud e Jung em carta de 6/01/1913

Início este texto reverenciando esta forma de escrita – as cartas – que servem de base para essa pesquisa. Cartas são documentos que tem importância histórica, tendo sido o meio de comunicação por excelência desde a antiguidade até pouco mais de cem anos, quando criaram-se outras formas de transmitir e receber mensagens, como telefone, rádio, telégrafo, etc. Ainda hoje, mesmo com o advento da internet, as cartas continuam ocupando seu lugar como forma de apresentar-se, cobrar-se, informar-se, explicar-se, interpretar-se, elogiar-se, ofender-se, relatar-se, rememorar-se, resignificar-se. Assim, chegam até nós, através das cartas, os relatos mais surpreendentes e capazes de nos informar sobre fatos, ideias, emoções, relacionamentos públicos e privados que vão da trivialidade do cotidiano à nobreza de aspectos estéticos. Para Gastaud (2009, p.19), “as cartas são objetos biográficos. O correspondente escreve para realizar um projeto de dizer e de dizer-se”. Nas cartas que utilizo neste texto, encontra-se fortes referências a estes elementos biográficos, na medida em que estas apontam para um trajeto (auto)formativo totalmente coerente com este projeto de dizer. E assim dizendo-se, os sujeitos de pesquisa, através de suas cartas, ganham voz para narrar suas experiências.

Retomo aqui as frases citadas na epígrafe como forma de demonstrar a importância deste tipo de escrita. A partir de duas citações, uma relativa a primeira carta enviada por Jung a Freud, como resposta a uma primeira correspondência, e

outra que coloca fim na troca de mensagens que se traduz no ato final de sua colaboração pessoal e profissional. Evidencio a relevância deste meio de comunicação como forma de dar conhecimento sobre vários aspectos da existência humana. Personalidades públicas, entre elas, meu autor principal, Carl Gustav Jung, tem sua correspondência pessoal publicada como forma de ajudar a elucidar aspectos de sua vida e também de sua teoria. Hoje os três volumes chamados Cartas¹ são importante fonte de pesquisas de seus escritos. Além disso, outra publicação traz as cartas trocadas entre Carl Jung e Sigmund Freud² entre 1906 e 1913 e que fazem parte da História da Psicanálise. Tal colaboração terminou através de uma carta de 1913 e da qual cito a última frase. A partir dessa carta não houve mais contato entre estes dois grandes teóricos da área da Psicologia e uma ruptura que se estendeu para o resto de suas vidas se estabeleceu. Uma amizade que começa promissora e que se inicia pelo diálogo epistolar, torna-se pouco a pouco amarga e termina com palavras que incitam ao silêncio.

Assim, trazendo a imagem do silêncio que simbolicamente faz parte de todas as tradições sagradas, uma vez que os mistérios profundos poderão se dirigir a nós apenas em silêncio, como encorajam as regras monásticas (MARTIN, 2012), aponto para o aspecto divino do símbolo. Conta-se que o Buda foi perguntado por um filósofo sobre a verdade e permaneceu em silêncio. E que como o verdadeiro silêncio está para além das palavras e do indizível, através dessa resposta o filósofo foi libertado da ilusão.

E em busca de imagens para a palavra silêncio, encontra-se em Bachelard, na obra Poética do Devaneio, uma citação que aponta para as palavras do devaneio e seu gênero ao afirmar que:

Para Edmond Gilliard, é antes de tudo a palavra *silêncio* que ele sonha sentir em sua feminilidade essencial. Segundo ele, a virtude do silêncio é "toda feminina; deve deixar qualquer palavra penetrá-lo até atingir a matéria do Verbo... Penaliza-me", prossegue o poeta, "manter diante do silêncio o artigo que o define gramaticalmente como masculino".

A dureza masculina da palavra silêncio se deve talvez ao fato de lhe darmos a forma imperativa. Silêncio, diz o mestre que quer que o escutemos de braços cruzados. Mas, quando o silêncio traz a paz a uma alma solitária, sente-se que ele prepara a atmosfera para uma alma tranqüila.

O exame psicológico se vê aqui ofuscado por provas tomadas na vida cotidiana. É fácil caracterizar o silêncio como um retiro cheio de hostilidade, de rancor, de amuo. Convida-nos o poeta a sonhar muito além

¹ Cartas Vol. I (2001), Vol. II (2002) e Vol. III (2003) - Editora Vozes.

² Freud/Jung correspondência completa – Editora Imago.

desses conflitos psicológicos que dividem as criaturas que não sabem sonhar (BACHELARD, 2009, p.43).

Ainda falando sobre o silêncio, em outro trecho, tem-se a ideia do Mestre que ao falar com o discípulo diz: Silêncio! Neste momento, o mestre invoca uma imagem de passividade, de não atuação, de imobilidade do discípulo diante do saber do professor. Esse autor devaneia sobre a feminilidade do silêncio e do espaço que por sua abertura fazem nascer vozes oriundas da fecundidade, tornando-se presença na comunhão das almas. E, a partir dessa imagem feminina do silêncio, por onde iniciei minha caminhada, dou nascimento às vozes que conduzirão o leitor nesta escrita. Imagens de masculino e feminino como diferentes polaridades, diferentes possibilidades. Talvez o masculino como estéril e o feminino como fértil. Que o leitor guarde na memória essa imagem, porque é disso que se irá tratar. O silêncio apontado na imagem, na carta, na fala do Buda – o silêncio como símbolo pode gerar novas ideias ou estagnar. Tudo na vida tem polaridades. O silêncio, assim como o mestre-aprendiz, pode ser fecundo ou estéril. Esta pesquisa deseja justamente apresentar as polaridades que surgem como resultado do relacionamento entre aluno e professor e que se mostram nas cartas escolhidas.

A partir dessa imagem, dou início a escrita, coerente com minha trajetória, buscando, através de referenciais teóricos compatíveis com o estudado, articular a relação entre educação e psicologia, para mim indissociáveis, como forma de estar no mundo. Sendo a vida um processo de conhecimento, pode-se refletir que ser e conhecer são indissociáveis para o homem. Assim, encontrei, no estabelecimento de um diálogo entre a Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung e nas Teorias do Imaginário de Gilbert Durand e Gaston Bachelard, as bases que vão nortear essa caminhada.

Não posso ocultar neste texto que meu olhar para a área da educação parte de uma aproximação a partir da psicologia. Mais pontualmente da psicologia analítica, estudada há bastante tempo por mim. Trabalho, penso e defendo a premissa de que o inconsciente é parte e está presente em nossa vida em todos os eventos. Não há a possibilidade de fazer algo sem a participação do inconsciente no processo, saiba-se ou não disso. Essa hipótese vai permear todo o meu trabalho e minha pesquisa na área da educação vai estar impregnada desta ideia. Para Yves Durand (2003), existem dois tipos de psicologia: as que se afirmam como ciências baseadas no método experimental e que rejeitam a imagem como portadora de sentido

antropológico; e, as que concedem um papel preponderante ao imaginário e ao simbolismo como conhecimento da personalidade e das obras humanas. Utilizo em meu trabalho diário, em consultório clínico, deste segundo tipo de psicologia e, em função disso, percebo a participação das imagens na vida dos sujeitos, mesmo quando não se tem consciência disso. Assim, deu-se a aproximação com os Estudos do Imaginário, no GEPIEM, como uma maneira de integrar Psicologia e Educação, buscando uma reflexão sobre a presença do inconsciente na formação de professores e de alunos através da relação pedagógica.

Minha pesquisa se desenvolve a partir de cartas escritas por alunos para professores. Portal afirma que (2012) cartas são um valioso instrumento de pesquisa desvelador de seu papel comunicativo. Para a autora,

[...] o uso de cartas contribui pelo seu caráter espontâneo, levando a uma leitura rica em detalhes que favorece uma análise detalhada do cotidiano de quem escreve e de seus destinatários, por permitir acesso a códigos e práticas do momento em que foram produzidas (Ibid., p.92).

1.1 Caracterização do Problema

No ano de 2014 comecei a cursar uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel). Conheci o projeto de pesquisa coordenado pela Professora Dr.^a Lúcia M. V. Peres intitulado “ESCRITA DE CARTAS AOS PROFESSORES QUE MARCARAM: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto)formação?”³, cujo objetivo central é identificar as representações, imagens e imaginários presentes na escrita de cartas para professores do passado que marcaram a trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa. Esta pesquisa emergiu na disciplina ministrada no curso de Pedagogia da UFPel, onde a referida coordenadora do projeto teve uma participação em seis aulas, no 1º semestre do ano letivo de 2014⁴. Sua participação inicial teve o intuito de refletir sobre os diferentes elementos que compõem a formação de professores a partir das histórias de vida em formação. Esta é a pesquisa que está dando guarida à minha. Após conhecer este

³ Pesquisa concluída em julho de 2016.

⁴ O bloco temático de Práticas Educativas I, no Curso de pedagogia, realizado no 1º semestre do curso, tem como objeto de trabalho a memória e a reconstrução da trajetória educativa. A professora responsável, Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres, tem utilizado diferentes instrumentos e métodos para captar e trabalhar o objeto desse bloco. Neste ano, fez uso das cartas que, posteriormente, transformou-se em pesquisa, com a participação de mais três instituições.

projeto, fiquei, então, instigada a trabalhar com o material coletado, a partir do referencial da psicologia analítica, buscando entender a relação que se estabelece entre professor e aluno, da qual o inconsciente coletivo⁵ participa através das imagens arquetípicas que surgem nas cartas.

Minha pesquisa entra na pesquisa mãe (acima referida) na tentativa de, a partir dos dados coletados, analisá-los à luz da teoria da psicologia analítica, prioritariamente, a partir do seguinte problema: **como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado?**

A psicologia junguiana tem como premissa que o ser humano, no momento de seu nascimento, está mergulhado no inconsciente simbiótico com a mãe. O desenvolvimento da consciência se dá a partir do conflito interposto pelas barreiras do meio ambiente. A partir destes conflitos, formam-se pequenas ilhas de consciência que vão se ampliando através da aprendizagem em um processo que percorre toda a vida. Tais barreiras seriam estímulos que, para a superação, fariam com que fosse necessário o desenvolvimento das habilidades das mais simples e instintivas, como no caso do bebê que chora para sinalizar que está com fome, até a elaboração de teorias sofisticadas para resolver questões abstratas nos adultos. Mas, aqui neste contexto, tratarei da formação que se dá especificamente na escola através de um professor. Embora se saiba que as funções de maternagem, cuidados, observação, imitação, etc., façam parte dessa relação e que provavelmente determinarão nuances da mesma, para fins da minha pesquisa serão abordados aspectos referentes apenas à vida escolar destes sujeitos de pesquisa.

Pensando que a educação é um fenômeno arquetípico, isto é, dá-se de forma a mobilizar arquétipos que fazem parte do inconsciente coletivo, é que começo a pensar no tema de minha pesquisa. Wenth (2003) afirma que o encontro de duas ou mais pessoas com propósitos educacionais é em si um acontecimento arquetípico, já que desde que existem seres humanos, existem pessoas ensinando e pessoas aprendendo. O encontro com fins pedagógicos é um acontecimento humano típico, assim como a relação mãe-filho ou a relação terapeuta-paciente. Há todo um ritual que define este momento: horário/local específicos e papéis definidos com uma proposta de transmissão de conhecimento e formação do indivíduo. De acordo com Iraci Galiás (apud WENTH, 2003, s./p.): "os papéis de professor (o que ensina) e aluno

⁵ O inconsciente coletivo será conceituado em capítulo posterior.

(o que aprende) são polaridades que podem ter uma relação dialética entre duas ou mais pessoas (ou na mesma pessoa) podendo até se inverter”.

Assim, o arquétipo que ampara a relação pedagógica parece ser o arquétipo mestre-aprendiz/professor-aluno – nomenclatura que identifica de maneira similar e pode ser utilizada aleatoriamente se referindo ao mesmo padrão. Para Saiani (2000, p.106), “a vivência de aprender e ensinar é arquetípica, de modo que não são só conteúdos pessoais que são projetados no professor”, também se encontram envolvidos conteúdos presentes no inconsciente, fato muitas vezes desconsiderado ou pouco estudado.

Guggenbuhl-Craig (2004) afirma que algumas profissões, como psicoterapeuta, assistente social e professor, buscam o desenvolvimento humano e, assim, trabalham sob a perspectiva arquetípica da busca do sentido da vida. Wenth (2003) afirma que as relações humanas são determinadas tanto por fatores conscientes quanto por fatores inconscientes. Portanto, na relação professor-aluno, também ocorrerá a interferência de fatores arquetípicos inconscientes e o reconhecimento destes facilitará a situação de ensino-aprendizagem, evidenciando a forma como a mesma acontece.

Portanto, como já disse, tive como problema de pesquisa saber **como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas à professores do passado?**

Segundo Wenth (2003), a maioria dos estudos sobre a relação professor-aluno observa apenas o nível consciente desta. Afirma a autora que o não reconhecimento da participação ativa do inconsciente no modo pelo qual a relação entre professor e aluno se estrutura pode ser um fator gerador de complicações ou desempenho ruim na aprendizagem. Jung pressupõe a psique como um sistema fechado carregado energeticamente com uma cota de libido (ou energia psíquica) disponível para os diversos eventos que fazem parte da vida humana. Além disso, pela teoria junguiana, a psique se manifestaria em meio à polaridade através do mecanismo de compensação dos opostos. A polaridade é descrita pela psicologia analítica como essencial à vida, uma vez que a energia psíquica precisa destes diferentes polos para se movimentar, trazendo dinamismo aos eventos. Deste modo, justifica-se uma reflexão sobre a presença do inconsciente na relação arquetípica professor-aluno, tendo como consequência uma redefinição destes papéis, objetivando uma melhoria no processo pedagógico. Assim, pode-se pensar: de que maneira se expressa o

arquétipo professor-aluno? Como se dão as relações nestas polaridades? Qual a resultante do aparecimento destas imagens? Existem relações positivas ou negativas na expressão do arquétipo?

Portal (2012, p.103) afirma que “memórias de momentos significativos e relevantes, resultantes de experiências entre alunos e professores – constitui o gérmen das narrações que nos mostram o verdadeiro sentido dessa relação”, algo presente nas cartas que fazem parte dessa pesquisa. Estas memórias narradas nas cartas buscam responder a estas questões acima e dão a tessitura para esta pesquisa.

A estrutura dos capítulos da dissertação, leva em conta minhas próprias perguntas balizadoras da pesquisa. Ou seja, a partir desta introdução, no segundo capítulo, procuro pensar o papel do aprendiz e me descrevo como uma aprendiz, mostro a minha trajetória e o que estou aprendendo no Mestrado através de minha pesquisa. No terceiro capítulo, chamo a presença do mestre, a outra polaridade do arquétipo, busco encontrar o meu entendimento sobre o mestre e, logo a seguir, invoco meus mestres, ou seja, os teóricos que amparam minha visão de mundo – neste capítulo descrevo os principais conceitos que norteiam minha pesquisa. No quarto capítulo, falo sobre a metodologia que utilizo em minha pesquisa. Logo após começo as análises das quatro cartas que são o meu material de pesquisa. Não posso deixar de explicar que dei um nome próprio para cada uma das cartas que relatei com o principal símbolo que emergiu dela. A seguir faço as análises das cartas que chamei de Carta-Diamante, Carta-Mãe, Carta-Espirro e Carta-Xixi, utilizando a amplificação dos símbolos que destaquei. No nono capítulo, busco articular o dinamismo do arquétipo mestre-aprendiz e suas polaridades. No décimo capítulo, introduzo Hermes que traz sua contribuição para a formação de professores e, finalmente, teço, na décima primeira parte, as considerações finais sobre a análise das cartas da pesquisa. Esclareço que utilizo trechos de cartas escritas por Jung como epígrafes de todos os capítulos desta dissertação. As citações tem destinatário e data apontados e as escolhas dos trechos tem relação com o tema tratado em cada capítulo.

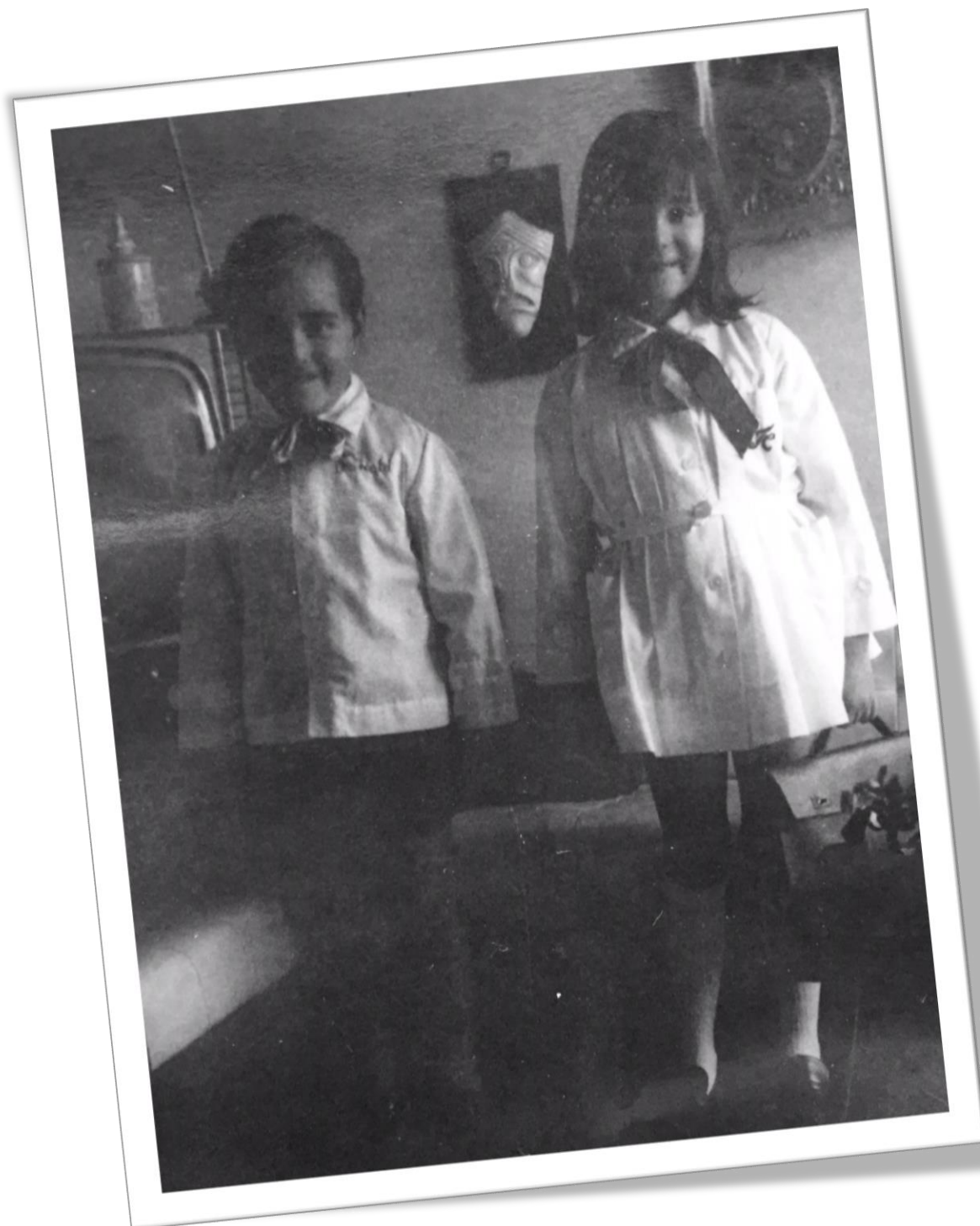


Figura 3 - 1º dia de aula.
Fonte: acervo pessoal

2 Aprendiz que Sou nesta Caminhada

Acontece facilmente com os alunos que eles renunciam a elaborar sua própria estrutura mental, pois é mais fácil repetir as palavras do professor. Ser aluno também tem suas vantagens. Além disso, é também lei que onde há alunos haja também professores. Neste sentido, ser aluno não é nenhum desdouro e ninguém chegou a mestre sem antes ter sido aluno.
Carta enviada a E. Sabott em 03/02/1933.

Quem é o aprendiz? Segundo a etimologia, o termo aluno/aprendiz significa literalmente “criança de peito”, “lactante” ou “filho adotivo” (do latim *alumnus*, *alumni*, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”). Por isso, tem-se o sentido de que aluno/aprendiz é uma espécie de lactante intelectual. Também, na origem latina, remete à ideia daquele que está sem luz. A partir de Jean Piaget e, posteriormente, de Paulo Freire, pedagogicamente não deve ser mais utilizada, pois de acordo com as premissas defendidas por eles, toda criança traz consigo uma bagagem, portanto, ela não é um papel em branco onde o professor irá escrever novos conteúdos.

O que quero defender é que o mundo do aprendiz é daquele que está empenhado na tarefa de buscar.

Gudsdorf⁶ (1987), referindo-se ao aprendiz, afirma que

Na escola, no colégio, na universidade, em todas as instituições que têm por função ministrar o saber, a criança, o jovem, passam por experiências que serão decisivas em sua vida [...] É a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência dos valores (Ibid., p.14).

Este aprendizado, que está para além do conhecimento de conteúdos escolares, é que caracteriza a *imagem*⁷ do aprendiz como será utilizada neste texto.

⁶ Georges Gudsdorf (1912-2000) é um importante filósofo francês e epistemólogo, aluno de Gaston Bachelard, e sua obra baseia minhas reflexões sobre o mestre e o aluno e suas relações.

⁷ Imagem no sentido de imago – representação.

As imagens estão presentes nas vidas dos sujeitos desde o momento em que nascem até a morte — do berço até o túmulo —, influenciando tanto nas escolhas de costumes (DURAND, 1998), quanto no modo de vestir, agir, pensar, escrever, falar e ensinar.

Esta pesquisa apresenta um aspecto bastante original em relação a outros estudos referentes ao arquétipo do mestre-aprendiz, justamente porque a abordagem aqui enfatizada se dá através do olhar do aprendiz. Vários autores, entre eles Byngton (2003), Freitas (1990), Furlanetto (2003), Guggenbuhl-Craig (2004), Ostetto (2007), Vergueiro (2009), Targino (2014) e Wachs (2006), estudaram o arquétipo. Tais estudos, embora apresentem o mesmo tema da investigação aqui desenvolvida, tem como sujeitos de pesquisa os professores e a partir disso abordam outras polaridades arquetípicas. Aqui, o ponto de vista evidenciado será o do aprendiz, uma vez que as cartas foram escritas por alunos e direcionadas para seus professores. A imagem do arquétipo do mestre-aprendiz que vai se apresentar será a que surgirá na consciência dos alunos e deles serão os símbolos. Isso, por si só, já estará apontando uma perspectiva, a do aluno, fato que, do meu ponto de vista, traz algum ineditismo para o presente texto.

A seguir, trarei as minhas reflexões e ponderações como aprendiz que sou. Buscando imagens do aprendiz, encontrei a música *Eu e a Vida* de Jorge Vercílio. Uma imagem emerge através da poética que faz sentido para a aprendiz que sou e que passo a apresentar:

*Vem me pedir
além do que eu posso dar
É aí que o aprendizado está
Vem de onde não sonhei
me presentear
Quando chega o fim da linha
e já não há aonde ir
Num passe de mágica
A vida nos traz sonhos pra seguir
Queima meus navios
pr'eu me superar
às vezes pedindo
que ela vem nos dar
o melhor de si
E quando vejo
a vida espera mais de mim
mais além, mais de mim
O eterno aprendizado é o próprio fim
Já nem sei se tem fim
De elástica, minha alma dá de si
Mais além, mais de mim*

*Cada ano a vida pede mais de mim
 mais de nós, mais além
 Vem me privar pra ver
 o que vou fazer
 Me prepara pro que vai chegar
 Vem me desapontar
 pra me ver crescer
 Eu sonhei viver paixões, glamour
 Num filme de chorar
 Mas como é Fellini, o dia-a-dia
 Minha orquestra a ensaiar
 Entre decadência e elegância
 ziguezaguear
 Hoje, aceito o caos.
 E quando vejo
 a vida espera mais de mim
 mais além, mais de mim
 O eterno aprendizado é o próprio fim
 Já nem sei se tem fim
 De elástica, minha alma dá de si
 Mais além, mais de mim
 Cada ano a vida pede mais de mim
 mais de nós, mais além.*

Eu me descubro aprendiz na medida em que encontro em mim a aluna do Mestrado. A partir desta polaridade é que começo a minha apresentação. E as relações entre as polaridades vão se estabelecendo através de outras questões: Preciso, antes de tudo, viver a polaridade aprendiz do arquétipo? Que aprendiz sou eu? Como vive o aprendiz em mim?

Começo a falar de mim a partir de minha infância. Sou filha de professora. A educação sempre fez parte de minha vida. Minha mãe, graduada pela Escola de Belas-Artes de Pelotas e artista plástica, foi também professora estadual e municipal, sendo inclusive minha professora de artes durante três anos no ensino fundamental. Aprendi, desde criança, que ser professor, como diz Arroyo (2013), é diferente de exercer a função docente. Para o autor, “poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos” (Ibid., p.27). E isso foi parte de minha vida desde sempre. Brinquei de professora na minha infância. Coloquei meus irmãos e meus amiguinhos sentados em fila assistindo aulas que eu dava em casa com “quadro negro”. Gostava de ensinar e de estudar brincando de “ser professora”. Sou, também, irmã de dois professores. Um deles da área da Educação e outro de Cinema. Tenho dois irmãos com carreiras acadêmicas tradicionais: Mestrado, Doutorado e tudo aquilo que é obrigatório e reverenciado na Academia. Portanto, a vida acadêmica de estudar, ensinar e aprender

é parte de minha caminhada desde sempre. E aqui concordo com Arroyo (Ibid., p.129) quando afirma que “a vida toda se mistura com a condição de professor”. A minha vida foi sempre cercada por essa condição.

Pensando nestas deliciosas imagens de minha infância de aprendiz de professora, de aluna de minha mãe, de irmã de professores, trago Bachelard (1990) quando afirma que:

Quem quisesse demorar-se longamente em todas essas imagens, depois deixa-las se amalgamarem lentamente, conhecerias as extraordinárias delícias das imagens compostas, das imagens que atendem ao mesmo tempo a várias instâncias da vida imaginante (Ibid., p.135).

Minha alma elástica dá de si e me leva para mais além, na medida em que minha trajetória profissional e acadêmica fez muitas voltas até chegar ao Mestrado. Embora tendo cursado Nutrição e me graduado aos 21 anos de idade, nunca exerci esta atividade profissional. Trabalhei durante quase 30 anos na Caixa Econômica Federal, onde exerci vários cargos, inclusive de gestão. Em 2013, vivi meu “momento charneira” (JOSSO, 2004)⁸ e, buscando a realização de meus valores individuais, tomei a decisão de me aposentar e ir ao encontro de outro caminho profissional. Tendo cursado uma graduação em Psicologia, especializei-me em Psicologia Clínica Junguiana. Na sequência, iniciei a formação de Analista, na qual aprofundo minha experiência na teoria de Jung junto ao Instituto Junguiano do Rio Grande do Sul (IJRS)⁹, cuja oportunidade me possibilita estudar a teoria junguiana de maneira sistematizada e profunda. Como parte desta caminhada, ingressei como aluna especial na disciplina “Histórias de Vida e processos de (auto)formação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, ministrada pela professora Lúcia Maria Vaz Peres. Fui convidada pela mesma professora a participar do GEPIEM (Grupo de estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória), a fim de conhecer o projeto de pesquisa em andamento.

Desse modo, uma nova etapa se inaugurou. Embora com uma participação como observadora tímida a princípio, fui conhecer os pesquisadores do grupo e tomei contato com o conteúdo das cartas escritas aos professores que marcaram a trajetória dos alunos da pedagogia e de cursos de tecnologia e que concordaram em participar

⁸ A autora brinda-nos com este importante conceito. O “momento charneira” refere-se àquelas situações que representam uma passagem entre duas etapas de vida, um “divisor de águas”.

⁹ Entidade ligada à Associação Junguiana do Brasil (AJB) e credenciada pela International Association for Analytical Psychology (IAAP).

na pesquisa. Um novo mundo se abriu e uma nova questão se impôs: de que forma posso contribuir com esse grupo a partir de minha trajetória profissional? O que a psicologia analítica tem a dizer à educação através de uma possibilidade de pesquisa? Elaborei, então, um projeto para participar do processo de seleção para o Mestrado. E assim se iniciou, em minha vida, a partir da aprovação e ingresso no mestrado, esta nova jornada, onde me encontro como aprendiz de pesquisadora e cuja pesquisa serve de base para este meu projeto de dissertação.

Sempre gostei de estudar e fui boa aluna. Sou uma pessoa do tipo Pensamento Introverso – citando os tipos psicológicos de Jung, autor da teoria psicológica com a qual eu trabalho. Meu tipo de consciência me coloca perfeitamente à vontade para executar tarefas relativas ao “estudar”. Amo livros, posso passar dias envolvida em aprender sobre assuntos de que gosto, sou extremamente curiosa e sempre quero saber mais.

Ao ingressar no Mestrado, começo a ler Gilbert Durand e o tema da transdisciplinaridade do Imaginário em seus estudos imediatamente me capturam. O referido autor desenvolve seu trabalho com a premissa de centrar na discussão do imaginário, da imagem e do símbolo a partir de um grande recenseamento das estruturas antropológicas de diferentes culturas. Cria o Centro de Pesquisa sobre o Imaginário (CRI) em 1966, junto à Universidade de Grenoble, cuja preocupação é a investigação pluridisciplinar sobre o *antrophos*. Quanto mais diferentes as pesquisas e os enfoques sobre a discussão do imaginário, seja na física, seja na astrofísica, seja na biologia, na antropologia, na sociologia ou na psicologia, melhores as perspectivas. Os pesquisadores deste Centro se reuniam uma vez por ano ou uma vez por semestre para discutir sobre as suas pesquisas e o importante era ultrapassar a visão unidisciplinar da ciência, que é a grande crítica que Durand faz à essa visão fragmentada da Ciência do Homem. O importante era ver o conhecimento humano e a questão do imaginário como parte desse processo onde o homem se adapta, se acomoda e é assimilado ao mundo (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011). A partir desta premissa durandiana, não poderia deixar de trazer para essa reflexão minha própria multidisciplinaridade – Nutrição, Psicologia e Gestão – de formação, a qual tem facilitado meu entendimento sobre o ponto de vista abrangente de Durand, referente ao ser humano.

Como aprendiz de pesquisadora, fui adentrando ao mundo dos autores do Imaginário e buscando estabelecer um diálogo entre Jung e Durand (diálogo que já

se realizava muito antes de eu tomar conhecimento) para desvelar o mundo das imagens presentes na minha pesquisa. E, para responder a essas perguntas que vão surgindo no processo de construção deste pensamento, vou lendo Bachelard (2001), que afirma:

Pretende-se que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens (Ibid., p.1).

O referido autor afirma que a imaginação é a própria experiência da abertura e da novidade e que ela especifica o psiquismo humano. E deformar as imagens parece ser o processo que vai se dando na medida em que vou me construindo como pesquisadora, desde a minha formação de psicoterapeuta. A aprendiz que tem sonhos a seguir e que queima seus navios para se superar...

Pensando a partir de Gudsdorf (1987) de que

Toda a aprendizagem de um saber é uma evocação do ser. O aluno, aquele que não sabe, é, no entanto, o sujeito e o objeto de uma vocação para o saber, que é também um apelo do ser. O desenvolvimento intelectual é a contrapartida, talvez o reverso, talvez a expressão ou o símbolo de uma odisseia da consciência pessoal (Ibid., p.19).

A aprendiz que mora em mim se lança ao aprendizado que é o próprio fim na forma de expansão da consciência – objetivo sempre presente na perspectiva do aprendiz.

Trata-se, portanto, deste polo que, tendo a vocação para a aquisição do conhecimento, o faz através de uma atitude de seguidor, de receptor. O aprendiz invoca a imagem da inexperiência e do principiante, alguém que ainda não fez o caminho, mas que está disponível para iniciar. Possui a potencialidade e o desejo de empreender a jornada. Neste sentido, o aprendiz precisa se superar para alcançar seu fim. Tornando-me aprendiz, vou reconstruindo a caminhada de meus mestres para me transformar naquilo que realmente sou. A necessária polarização do arquétipo se faz condição para empreender a jornada da criação – a necessidade do aprendiz e do mestre presentes na consciência de forma alternada. Cada polaridade com sua especificidade, com suas características e atribuições, todas essenciais para que as perguntas feitas no início deste texto possam encontrar respostas satisfatórias, razoáveis, nunca definitivas, mas aproximações capazes de trazer sentido para essa caminhada.

Gudsdorf (1987) considera que,

Incontestavelmente, e fora de qualquer desvio, a vocação de ensinar é uma vocação de amizade e o mestre em quem essa vocação não fosse perceptível não encontraria muito eco junto a seus alunos; os próprios resultados de sua atividade escolar trairiam nele esta carência de afeição (Ibid., p.150).

E o GEPIEM, e minha orientadora – Prof.^a Dr.^a Lúcia –, vem sendo o alimento que nutre e faz crescer a aprendiz (que sou eu) que lá chegou com suas indagações e inquietações, disponível para esta adoção intelectual necessária para que a energia se desloque para a outra polaridade do arquétipo – o mestre.



Figura 4 - Jung na sua biblioteca – o Homem e seus símbolos

3 Pensando sobre o Mestre

Eu me defino como *empírico*, pois preciso ser alguém respeitável... Mais especificamente, sou apenas um psiquiatra, pois minha problemática essencial, para a qual dirijo todos os meus esforços, é a perturbação psíquica, sua fenomenologia, etiologia e teleologia. Tudo o mais para mim desempenha papel auxiliar.

Carta enviada a Zwi Werblowsky em 17/06/1952.

Quem é o mestre para esta pesquisa e para mim? Trata-se do polo ativo do arquétipo, doador, masculino. O mestre é o grande inseminador do conhecimento, aquele que conhece porque já fez o caminho anteriormente. O mestre é aquele capaz de provocar no aprendiz o anseio pelo desenvolvimento de suas potencialidades. O mestre é a mãe do bebê que o alimenta ao estimular sua consciência na direção do aprendizado, é a cuidadora que dá afeto, mas ensina os limites, a professora capaz de contar uma história estimulante, o guia espiritual que, já tendo feito o caminho, conhece as diversas perspectivas com as quais o aluno vai se defrontar e poderá assim ajudá-lo.

Gudsdorf (1987, p.9) afirma que “a palavra do mestre é uma palavra mágica: um espírito desperta ao apelo de um outro espírito; pela graça do encontro, uma vida foi mudada”. Diz, ainda, que todo nascimento é um mistério e que o mistério pedagógico coroa a vinda de um espírito ao mundo e a si mesmo. Imagens poderosas de despertar, de nascimento, como forças para definir o mestre. O outro polo de nosso arquétipo sempre presente na educação.

Desde o início tenho muitas dúvidas sobre o papel e o significado do Mestre. Começo pelo mais simples dos recursos, a consulta ao dicionário que aprendi a fazer nas minhas séries iniciais. Isso me fez repensar na importância das nossas experiências de aprendizagem. Somos iniciados no mundo da pesquisa quando um professor das séries iniciais nos coloca o primeiro dicionário na frente e nos ensina a encontrar ali o significado das palavras. Para alguns, uma tarefa chata, monótona,

mas para outros, um mundo de novidades e de descobertas. As diferenças começam a se estabelecer e nem se sabe, neste momento, que já se está entrando no mundo da pesquisa.

Encontro, no Dicionário Português on-line, o significado para a palavra Mestre:

Mestre mestre *sm (lat magistru)* **1** O mesmo que **professor**. **2** Aquele que é versado em uma arte ou ciência. **3** Aquele que ensina uma arte ou ciência. **4** Tudo o de que se tira lição. **5** Chefe ou iniciador de uma escola de pintura. **6** Artífice que dirige outros oficiais, ou trabalha por conta própria. **7** Chefe de oficina. **8** Indivíduo que, nos navios de guerra, tem sob sua imediata fiscalização o aparelho e o velame. **9** Comandante de navio mercante de pouca importância. **10** Cão adestrado na caça. **11** **Maçon**. Maçom que recebeu o terceiro grau. **12** **gír** Chefe do bando. **adj** **1** Que está em posição superior a. **2** Diz-se do que comanda. **3** Exímio, perito. **4** Principal. **5** Extraordinário, grande, considerável. **6** **Náut** Diz-se de duas velas das quatro principais: o traquete e o velacho. **fem: mestra**. **Divino M.:** Jesus Cristo. **M.-cuca, pop:** o mesmo que **cozinheiro**. **M. de açúcar, Reg** (Nordeste): indivíduo que dá o ponto ao açúcar, nos engenhos. **M. de armas:** o que ensina esgrima. **M. de campo:** um certo posto militar. **M. de capela:** o que dirige a música de uma capela. **M. de cerimônias:** a) sacerdote que dirige o cerimonial litúrgico; b) o mesmo que **mestre-sala**. **M. de dança:** certo compasso de pontas duplas. **M. de ensino:** aurigário que ensina animais de tiro. **M. de meninos:** o mesmo que **mestre-escola**. **M. de obras:** artífice que guia os operários numa construção. **M. de primeiras letras:** o mesmo que **mestre-escola**. **M. de toadas, Folc:** em Pernambuco, denominação que recebe o indivíduo que, participando do maracatu, canta ao som de instrumentos de percussão e de sopro. **M. de velas:** o que, em terra, corta e apresta as velas dos navios. **M.-escola:** a) professor do ensino primário; b) dignidade inferior, em cabidos. **M.-sala:** a) funcionário de casa real que dirigia o cerimonial nas recepções do paço e nos atos solenes; b) aquele que dirige um baile público. **Com mão de mestre:** com perfeição, com perícia.

Conforme Gudsdorf (1987, p.3),

A palavra mestre é prerrogativa independente da atividade pedagógica propriamente dita. Muitos homens ensinam – uma disciplina intelectual ou manual, uma técnica, um ofício – poucos desfrutam desse acréscimo de autoridade que lhes advém, não de seu saber ou capacidade, mas de seu valor como homem.

Assim, a educação que almeja ser iniciática pode produzir situações em que se possa compreender em profundidade quem realmente o indivíduo é, auxiliando a romper com as máscaras que ocultam-no dos outros e de si mesmo. É muito comum encontrar pessoas que, influenciadas pelos ideais e pela autoridade de outros, renunciam ao que desejariam ou poderiam ser. Crescer num ambiente muito restritivo e autoritário pode dificultar o conhecimento de si mesmo. O professor, ciente do papel fundamental que exerce na educação formal, deve respeitar seu aluno, trabalhando atentamente para identificar as suas potencialidades e as suas limitações, instigando-o a aprender, a escutar e a se disponibilizar para viver as experiências do mundo,

responsabilizando-se pelas suas escolhas. Este sentido não pode ser perdido, para definir a palavra mestre para além deste aspecto pedagógico formal.

3.1 Dando Voz aos “Meus Mestres”

A partir de agora começo a dar voz aos “meus mestres”, aqueles autores que nortearão esta busca de pesquisa e obra, através de suas respectivas teorias. Início com Carl G. Jung (1875-1961), suíço, formou-se em Medicina, exercendo a Psiquiatria. Desenvolveu estudos sobre esquizofrenia e associação verbal, através dos quais criou o conceito de complexo afetivo, termo que se tornaria um dos mais importantes tanto para a Psicologia Analítica como para a Psicanálise. Entre os anos de 1907 e 1912 manteve intensa interação com Freud, momento em que ambos estavam iniciando a formulação de suas ideias. Porém, após a publicação da obra *Metamorfose e Símbolos da Libido*, Freud rompe suas relações com Jung, fazendo duras críticas ao livro e ao seu autor. A partir de então, ambos seguem por caminhos distintos e Jung desenvolve sua abordagem independente (TARGINO, 2013).

Na obra “O desenvolvimento da Personalidade”, Volume 17 das Obras Completas, Jung apresenta três capítulos onde aborda especificamente a relação entre a Psicologia Analítica e a Educação. O primeiro texto intitulado “A importância da Psicologia Analítica para a Educação” é uma conferência feita em 1923 no Congresso Internacional para a Educação em Territet-Montreux. O segundo, “Psicologia Analítica e Educação” são três conferências no ano seguinte, em 1924, no Congresso Internacional para a Educação realizado em Londres. E o terceiro, “A importância do Inconsciente para a Educação Individual” no Congresso do ano de 1925, realizado em Heidelberg. Seu ponto de vista é de que na luta pela independência da *participation mystique*¹⁰ com a família original, a escola tem papel fundamental por ser o primeiro ambiente que a criança encontra externamente. Concordo com Jung quando ele afirma que a tarefa do professor “não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também em influir sobre as crianças, em favor de sua personalidade total” (JUNG, 2011d,

¹⁰ Termo tirado da obra do antropólogo LévyBrühl. Usava-o para se referir a uma forma de relacionamento com um objeto (significando “coisa”) em que o sujeito não pode distinguir-se da coisa. Jung usou o termo a partir de 1912 para referir relações entre *pessoas* em que o sujeito, ou parte dele, obtém uma influência sobre o outro, ou vice-versa

p.64).

Hoje em dia, falar de inconsciente é quase senso comum. Mas a Psicologia de Jung é, principalmente, uma psicologia do inconsciente e, por isso, começo a definir qual ponto de vista estou adotando neste texto. Para Jung (2008a), o inconsciente divide-se em pessoal e coletivo. Conforme o autor, o inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode se distinguir de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos. Os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste, em sua maior parte, de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos. O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. A pesquisa mitológica denomina-as "motivos" ou "temas"; na psicologia dos primitivos elas correspondem ao conceito das *représentations collectives* e no campo das religiões comparadas foram definidas como "categorias da imaginação". A partir dessas referências, torna-se claro que a representação do arquétipo – literalmente uma forma preexistente – não é exclusivamente um conceito de Jung, mas também é reconhecido em outros campos da ciência. Assim, além da natureza pessoal da psique consciente, existe um segundo sistema psíquico, de caráter coletivo, não pessoal. O inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas é herdado. Ele consiste em formas preexistentes, arquétipos, que só secundariamente podem se tornar conscientes, conferindo uma forma definida aos conteúdos da consciência.

Para Wenth (2003), o conceito de arquétipo se aproxima do conceito de padrão de comportamento da Biologia e do conceito de instinto, sendo claras em Jung as influências de Platão (conceito de Ideias Originais que precederiam a experiência) e de Kant (Categorias *à priori* de percepção que seriam inatas). Além dos fatores conscientes, o mundo do Inconsciente Coletivo, dos arquétipos, atua como organizador das experiências: imagens, emoções, padrões de reação e de relacionamento. Os arquétipos em si, enquanto organizadores, seriam vazios, ou seja, as suas manifestações seriam resultado da combinação entre o arquétipo em si e o

contexto social, cultural, histórico e individual. De acordo com Jung (2008c, p.37), os arquétipos seriam "A humanidade do homem, a forma especificamente humana de suas atividades".

Jung, na obra *Vida Simbólica*, considera que o arquétipo que pertence à

[...] classe de conteúdos cuja origem é totalmente desconhecida, sua origem não pode ser atribuída a aquisições individuais. Sua particularidade e o caráter mítico pertencem à humanidade em geral e não a uma psique individual, são de natureza coletiva (Ibid., p.54).

Além disso, Jung (2008a) afirma que arquétipo significa um "typos" (impressão, marca-impressão), um agrupamento definido de caráter arcaico que, em forma e significado, encerra motivos mitológicos, os quais surgem em forma pura nos contos de fadas, nos mitos, nas lendas e no folclore.

Para a psicologia junguiana, o arquétipo estrutura

[...] a camada mais profunda que conseguimos atingir na mente do inconsciente é aquela que o homem 'perde' a sua individualidade particular, mas onde sua mente se alarga mergulhando na mente da humanidade – não a consciência, mas o inconsciente, onde somos todos iguais (JUNG, 2008c, p.58).

Quando se estuda a psicologia dos povos primitivos, compreende-se que somos todos um. Neste sentido, o arquétipo se cobre de numinosidade¹¹, uma vez que tira o sujeito deste lugar onde os eventos são únicos e coloca-o em contato com sua natureza humana, onde, paradoxalmente, não está isolado, mas diretamente ligados aos outros.

Outro de meus mestres recentes é Gilbert Durand, francês, um dos grandes pensadores do séc. XX, professor de antropologia, filosofia e sociologia, discípulo de Gaston Bachelard, de Henri Corbain e de Carl Jung, criador da Teoria Geral do Imaginário, estudou o homem como produtor de imagens.

Encontro em Durand, na obra *Imaginação Simbólica*, o seguinte conceito de arquétipo:

O arquétipo é per se, em si, um sistema de virtualidades, um centro de força invisível, um nó dinâmico, ou os elementos de estrutura numinosos da psique. O inconsciente é que fornece a forma arquetípica em si mesma vazia, que para tornar-se sensível a consciência é preenchida pelo consciente com o auxílio de elementos de representação, conexos ou análogos. O arquétipo é, portanto, uma

¹¹ Termo cunhado pelo teólogo Rudolf Otto (1869-1937) para designar algo transcendental que constitui o cerne mesmo da experiência com o sagrado, algo que não pode ser captado pela terminologia racional, somente por uma profunda percepção do ser humano.

forma dinâmica, uma estrutura que organiza as imagens, mas sempre ultrapassa as concretudes individuais, biográficas, regionais e sociais de formação das imagens (DURAND, 1988, p.60).

Estes mestres afirmam que o arquétipo se apresenta à consciência na forma de símbolo. Jung define símbolo como a melhor expressão de algo desconhecido. O símbolo, do ponto de vista junguiano, não possui um significado fechado, mas se apresenta como uma aproximação, uma possibilidade, algo que aponta para um significado, mas que não pode ser reduzido a este. Contudo, definir o que é símbolo é algo prioritário para a compreensão de uma hermenêutica simbólica substancial. “O símbolo é, pois, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto, é a epifania de um mistério”, afirma Durand (1988, p.16). A própria etimologia da palavra símbolo remete a este aspecto transcendido e misterioso do mesmo: “Símbolo de origem grega (*sumbolon*) como em hebraico (*mashal*) ou em alemão (*Sinnbild*), é um termo que implica sempre a união de duas *metades*: signo e significado” (Ibid., p.15). Durand (1988) afirma que

A função simbólica é o lugar de passagem, de reunião de contrários, o símbolo é unificador de opostos. O símbolo seria a faculdade de manter unido o sentido consciente que capta e recorta precisamente os objetos e a matéria-prima que emana do fundo do inconsciente (Ibid., p.61).

Além disso, para o autor, “o símbolo é, então, mediação, porque é equilíbrio que esclarece a libido inconsciente pelo sentido consciente que lhe dá, mas lastreando a consciência através da energia psíquica que veicula a imagem” (Ibid., p.63).

A simbólica, então, pode se confundir com o desenvolvimento da cultura humana. Na ruptura entre a fugacidade da imagem e a perenidade do sentido que o símbolo constitui, encontra-se a totalidade da cultura humana, como uma mediação entre a perpétua esperança dos homens e sua condição temporal.

Conforme Durand (Ibid., p.100),

[...] o símbolo surge, por todas as suas funções, como abertura para uma epifania do Espírito e do valor, para uma hierofania, que faz renascer a divindade, onde quer que haja um ímpeto para a expressão da liberdade humana.

Para o autor, “equilíbrio biológico, equilíbrio psíquico e sociológico, é esta, afinal, a função da imaginação” (Ibid., p.105) que, mesmo nas sociedades iconoclastas instauradas pela modernidade, emerge através da própria atuação midiática que veicula referenciais simbólicos diversos, constituindo-se como uma via para a

restauração de um equilíbrio para o iconoclastismo, ao introduzir um novo movimento dialético das imagens.

Peres (1999) considera que:

Gilbert Durand com base na perspectiva subjetiva busca nas intimações culturais o processo de constituição das *estruturas do imaginário humano*, o qual denominou *ontológico*. Mostra a convergência das constelações de imagens, as semelhanças termo a termo em domínios diferentes do pensamento. Este *método de convergência e psicologismo metodológico* foi elaborado por Durand para organizar as Estruturas Antropológicas do Imaginário, o qual possibilita a “visualização” *dos grandes eixos dos trajetos antropológicos que os símbolos constituem*, bem como, mostra, também, as inúmeras constelações de imagens praticamente constantes, estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes, de onde se pode retirar os *mitemas* (Ibid., p.28).

Outra obra que tem guiado meu entendimento do universo do símbolo e das imagens é a de Avéns (1993, p.60), ao afirmar que “[...] quando Jung afirma que não conhecemos um arquétipo em si mesmo [...] Conhecemo-los indireta, metafórica, miticamente, isto é, como imagens ou metáforas”. Além disso, o autor elucida a ideia de símbolo como uma expressão externa do arquétipo, algo importante para meu entendimento.

Jung, em sua obra, não se ocupou diretamente do arquétipo mestre-aprendiz/professor-aluno, por ter abordado mais o desenvolvimento da psique na segunda metade da vida, conforme Saiani (2000). Este autor afirma que o arquétipo é discutido de modo superficial por Adolf Guggenbuhl-Craig (2004) e busca aprofundar o estudo.

Saiani (2000, p.170), sobre o funcionamento do arquétipo mestre-aprendiz, propõe o seguinte esquema:

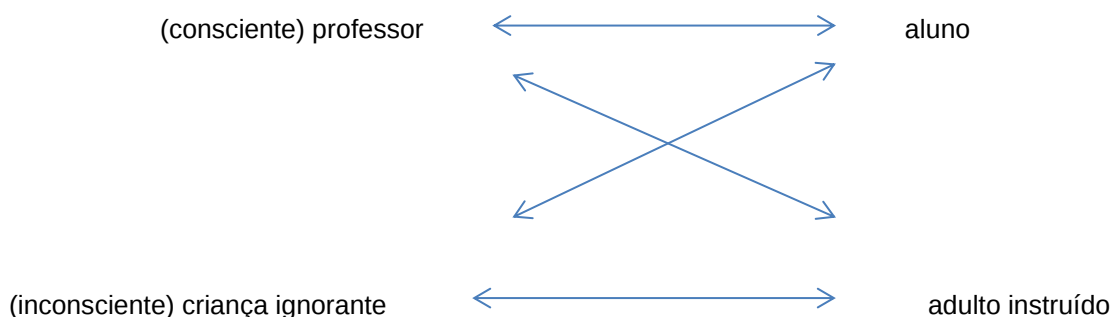


Figura 5 – Esquema do arquétipo mestre-aprendiz.

As relações se dão em todas as direções de forma consciente e inconsciente. Tanto o professor quanto o aluno são arquétipos e, por definição, independentemente

do papel que o homem assumir, ambos estão representados em sua psique. A hipótese é de que como aspectos da mesma imagem, quando uma pessoa se encontra numa situação pedagógica, o arquétipo do professor-aluno se constela: o aluno procura um professor exterior, mas ao mesmo tempo constela o professor intrapsíquico. O mesmo com relação ao professor: ao ensinar para o aluno exterior, também está constelado seu aluno intrapsíquico. Assim, o símbolo encontrado na análise das cartas vai mostrar a polaridade constelada pelo arquétipo que determinará como esta imagem se apresenta à consciência. Familiarizar-se com conteúdos inconscientes é essencial no processo de se tornar professor, principalmente porque seu ofício se dará por meio de relações (FURLANETTO, 2003). É importante destacar que estas relações entre os seres humanos não se dão apenas de consciente para consciente. O encontro de duas pessoas, do ponto de vista junguiano, é o “encontro de duas realidades irracionais, isto é, de duas pessoas que trazem consigo não só uma consciência, mas, além dela, uma extensa e imprecisa esfera inconsciente” (MARONI, 1998). No relacionamento interpessoal, todos os componentes psíquicos conscientes e inconscientes, fantasias, projeções, emoções, sentimentos daqueles que dele tomam parte, entrarão em jogo. Importante salientar que, para Durand (1988, p. 61), a função simbólica é lugar de “passagem”, de reunião de contrários e que o símbolo é “unificador de pares de opostos”. Para Jung (2011b), a função simbólica é a *conunctio*, o próprio casamento que se realiza onde os elementos opostos se reúnem dando lugar a um novo equilibrado. Em Jung se pode chamar a esta função de função transcendente¹². Para o autor, o símbolo vivo, ou seja, aquele que é cheio de significados, diferentemente da semiótica, formula um fator essencialmente inconsciente que poderia ser traduzido como uma imagem arquetípica. A função transcendente é aquele terceiro dado, o símbolo capaz de unir, através de uma nova polaridade, aquilo que antes estava dividido. Assim, a imagem arquetípica do Mestre-Aprendiz vai se mostrar através da função transcendente que será evidenciada nos símbolos presentes nas cartas e que vão ser capazes de apontar para as polaridades possíveis do arquétipo em si.

Com esta proposta teórica, que tem como problema a questão de **como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado?**, esta pesquisa se coloca na tentativa de trazer uma contribuição a esse

¹² Função transcendente – Jung – O.C. Vol 6 – Tipos Psicológicos – p. 486.

debate, buscando revelar a imagem arquetípica do mestre-aprendiz/professor-aluno nas cartas, o que parece relevante para estudo, por mostrar-se uma forma de mediar a relação que se estabelece entre o professor e o aluno em sala de aula e também fora dela. Para Portal (2012, p.100) “a escrita é uma maneira de expressão por meio de símbolos. Pelo ato de escrever é possível desenvolver distintas competências e habilidades, além de possuir grande representatividade como um meio de comunicar, inevitavelmente na era digital e virtual em que vivemos atualmente.” Assim, as cartas como forma de expressão simbólica apontam para a imagem do arquétipo que se apresenta.

Ler os escritos de Jung sobre educação reforçou minha ideia da necessidade de incorporar, na formação de professores, movimentos que possam contribuir para ativar o contato com as polaridades professor-aluno ou mestre-aprendiz. Reafirmou, para mim, a exigência de contemplar não apenas o conhecimento do mundo externo objetivo, da ciência, da cultura, da racionalidade. Em tal proposta de formação, estariam consideradas as relações entre educação e processos que ocorrem no mundo interno, inconsciente.



Figura 6 - Jung com mandala alquímica ao fundo.

4 Explicando os Passos Metodológicos

É extremamente difícil explicar a natureza dos arquétipos a alguém que não conhece o material empírico com o qual se ocupa a psicologia. O único paralelo fora da psicologia que posso indicar é o chamado motivo mitológico nos mitos, nos contos de fadas, no folclore e nas religiões. Se examinarmos tal motivo, é possível constatar que ele não é de forma nenhuma unívoco, mas trata-se de uma estrutura viva que apresenta algo que poderíamos chamar de imagem.

Carta a Swami Devatmananda em 09/02/1937.

Minha pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo documental, uma vez que utiliza o banco de cartas já coletadas na pesquisa matriz, cuja explicitação será feita nas páginas subsequentes, no item 4.1.

Mancini (2013) afirma que a carta como equivalente da conversação é um gênero popular por excelência, vista como algo que diz ou que quer dizer, o que se quer transmitir, fazer e sentir e que escrever cartas é uma prática em extinção. Pela análise dessas práticas epistolares é possível, também, perceber como a escrita torna possível novas estratégias cognitivas, modos de pensamento e expressão, um outro sentido de tempo e espaço e, também, de representações – imagens.

Para Gastaud (2009, p.30) “a correspondência estava presente na escola no século XIX e no século XX. Ser capaz de escrever uma carta era e ainda é uma habilidade a ser aprendida, desenvolvida e estimulada na e pela escola.”.

A pesquisa documental, segundo Gil (2010), é aquela que se vale de toda a sorte de documentos, sendo os documentos pessoais, entre eles cartas e diários, considerados os mais utilizados. Difere-se da pesquisa bibliográfica em função das diferenças de natureza das fontes, cujo material é elaborado por autores para ser lido por públicos específicos e, também, pode ser obtido em bibliotecas e bases de dados.

Por que, então, afirmo que a pesquisa em questão se ancora no tipo documental? Porque para Ludke e André (1986, p.38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre

o **comportamento humano**” (grifos meus). Para as autoras, são exemplos de documentos leis e regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, etc. Para mim, em especial, sinto-me contemplada quando encontro nessas autoras a referência ao comportamento humano. Justifica-se, assim, o tipo pesquisa documental onde se insere as características da pesquisa que aqui se apresenta, porque utiliza cartas escritas para professores que marcaram a trajetória de formação destes alunos.

Para Gastaud (2009, p. 63):

Carta, epístola, missiva, correspondência. Uma carta é um objeto escrito para comunicar algo a alguém. Este alguém pode ser singular, individual, ou tão múltiplo quanto uma família, uma comunidade de leitura, uma vizinhança, uma cidade, um país, uma nação.

As cartas aqui utilizadas como meio dialógico entre estes alunos e seus professores busca revelar imagens do arquétipo para desvelar o sentido dessas imagens na trajetória de formação destes aprendizes.

4.1 Origem e natureza

Conforme já explicitiei anteriormente, esta pesquisa deriva de uma outra em andamento no grupo GEPIEM – intitulada “**ESCRITA DE CARTAS AOS PROFESSORES QUE MARCARAM**: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto)formação?”. A partir destas reflexões, os alunos foram instigados a escrever uma carta para o professor que mais marcou no passado. Tais cartas foram enviadas pelo correio para a residência da professora, como presente e culminância do trabalho. Surgiu, então, a ideia de utilizá-las em uma pesquisa. Para tal, foi buscada a autorização dos alunos e devidamente documentada (Anexo A).

Estas cartas soaram como um alicerce para que a proposta da pesquisa se expandisse. Tendo por base o GEPIEM e sendo acolhida pelos seus pesquisadores, foi então ampliada com a agregação de mais duas instituições, sendo elas, UERGS/Unidade São Luís Gonzaga e IFSUL-Rio Grandense/Campus Pelotas,

Em cada instituição, através do professor responsável pesquisador, foi feita a seguinte pergunta detonadora para a turma em que a professora coordenadora da pesquisa ministrou aulas (conforme Já explicitado anteriormente no item 1.1.):

“escreva uma carta para professores que te marcaram”. O banco possui um total de 34 cartas das três instituições supracitadas.

Minha opção foi analisar quatro cartas das instituições participantes da pesquisa, escolhidas dentro deste banco de dados. Meu intuito é saber **como emerge o arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado?** Prioritariamente, à luz da psicologia analítica, dialogando com os conceitos do imaginário para complementar a referida análise.

A seleção das cartas teve como critério de escolha a tentativa de atender a hipótese de que imagens arquetípicas emergiriam evidenciando a polaridade do arquétipo mestre-aprendiz constelada. Portanto, a escolha foi baseada na identificação das cartas que mostrassem aspectos simbólicos relevantes/típicos para a identificação da imagem arquetípica em suas polaridades.

Conforme explicitiei quando citei as palavras de meus mestres, o arquétipo em si mesmo não é visível, está no inconsciente coletivo e se constitui em uma forma pronta para ser vestida com a roupagem do espírito de seu tempo. As cartas apontam uma situação arquetípica: a experiência vivida com um professor que deixa uma imagem registrada no psiquismo destes aprendizes autores. Estas imagens são, portanto, a expressão do arquétipo na consciência e uma vez que afloram tem uma forma simbólica e evidenciam uma polaridade que fica visível. Tais polaridades podem ser a do mestre ou do aprendiz, podem evidenciar o yin ou yang (como o *tao* da cultura chinesa) ou podem se apresentar em quaisquer outras polaridades.

Para Penna (2013), o símbolo é a forma como o arquétipo (que é inconsciente) se manifesta. As cartas como fonte de pesquisa se mostram como modalidade narrativa capaz de acionar imagens e representações dos arquétipos. Estas foram amparadas na amplificação simbólica a partir da abordagem da teoria de Jung, principalmente por favorecer a elaboração simbólica em seus aspectos arquetípicos. Para facilitar a organização e sistematização deste método analítico, busco em Penna¹³ (2013, p.213) o alicerce deste método, quando afirma que “com a amplificação, buscam-se, sobretudo, os significados arquetípicos do símbolo”. Para a autora, amplificação simbólica é um tipo específico de procedimento metodológico que é aplicado ao material com a finalidade de favorecer a tradução dos símbolos.

¹³ A autora elaborou uma importante sistematização da epistemologia e método presente na obra de Jung, através de uma extensa pesquisa bibliográfica em sua dissertação (PUC/SP, 1999), a qual foi publicada como livro em 2013.

Ainda, para Ludke e André (1986), pode-se evidenciar que a análise de documentos é apropriada, na medida em que o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação se incluem todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc., sendo, neste caso, a carta perfeitamente apropriada como material baseando a investigação. As autoras fazem a ressalva de que o método de análise documental tem como propósito fazer inferência sobre os valores, sentimentos, intenções e a ideologia dos autores dos documentos, considerando, portanto, que as escolhas devem ser levadas em conta como mais um dado da análise.

O método junguiano, segundo Penna (2013), evidencia a necessidade de contextualização para que se faça a análise dos símbolos. Tal análise acontece à luz da cultura que engloba grandes sistemas simbólicos, tais como religião, mitologias, contos de fadas, entre outros. Ludke e André (1986) afirmam que os documentos são uma fonte poderosa que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto. Neste caso, o contexto se refere às memórias dos professores que marcaram a trajetória escolar dos sujeitos de pesquisa. Afirmam os autores que os documentos representam uma fonte de pesquisa “natural” de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Baseando-me neste enfoque, utilizei a seleção de cartas que apresentam a polaridade do arquétipo que emerge para marcar a trajetória dos sujeitos da pesquisa.

Para alcançar estes objetivos, busquei identificar nas cartas símbolos que evidenciassem a presença de um arquétipo. A identificação do símbolo que foi lido em seu aspecto coletivo e cultural (para configurar a presença da imagem arquetípica), apontou para a função transcendente (conceito que será dissecado em outro capítulo) resultada da integração dos opostos. Quando o símbolo emerge na escrita das cartas, mostra de que forma inconsciente se deu a apreensão por aquele aluno da imagem do arquétipo Mestre-Aprendiz regente desta relação. O símbolo evidencia a forma que o mestre tem para aquele aluno. Minha suposição foi de que as cartas seriam capazes de evidenciar estas imagens e mostrar as polaridades de forma a apontar como essa constelação vai moldando o desenvolvimento da relação pedagógica. Assim, a formação pode ser facilitada ou não por essa relação inconsciente. O arquétipo, em

suas polaridades, pode se apresentar à consciência de diferentes maneiras e, assim, evidenciar por qual delas o processo de formação está sendo regido, se por uma polaridade positiva, se negativa, se facilitadora, se de poder, etc.

Para a análise do conteúdo das cartas foi utilizada a amplificação que, de acordo com Penna (2013), é um método criado por Jung desde o início de sua obra, mas que passa a ser utilizada com essa nomenclatura a partir de 1930, quando é definido, apresentado e discutido. O procedimento, cujas raízes se encontram no teste de associação de palavras e no conceito de pensamento não dirigido, mas que flui por imagens, analogias e metáforas, apoia-se no significado preexistente do símbolo, ou seja, seu caráter arquetípico. É um método aplicado para favorecer a tradução do símbolo, evidenciando seu aspecto arquetípico e utilizando a coerência de ideias presente em diferentes sistemas de conhecimento (religião, filosofia, história, literatura, mitologia).

Conforme a autora e sua obra citada, “na amplificação, os motivos do símbolo são enriquecidos por imagens análogas de lendas, mitos, contos ou qualquer material cultural disponível” (Ibid., p.214). E em minha prática clínica utilizo esta metodologia para fazer a “tradução” dos símbolos presentes no material com o qual trabalho com meus pacientes. Da mesma forma, na presente pesquisa, a imagem arquetípica que se apresenta nas cartas será evidenciada pela amplificação da mesma.

Trata-se de ressaltar que o símbolo é a ponte epistemológica entre o conteúdo conhecido e o desconhecido e é através dele que o material do inconsciente pode ser apreendido pela consciência. E, além disso, eventos repetitivos apontam a presença de um “símbolo que deseja” ser compreendido e integrado à consciência. Assim, na Psicologia junguiana a busca pelo símbolo se dá por ser a única forma de apreender o inconsciente, que só se mostra por via indireta.

Ao tratar o símbolo no contexto individual referente à psicoterapia, utiliza-se a explicitação do mesmo em seu caráter pessoal. Considera-se, neste caso, as associações realizadas pelo paciente em sua individualidade. O mesmo não ocorre em situações coletivas, como no caso das pesquisas científicas. Isso não invalida a utilização da amplificação. Neste caso, utiliza-se a inferência dos símbolos que precisa transcender o caráter pessoal. Penna (2013) afirma que o método precisa levar em consideração o contexto a ser investigado:

No caso de símbolos coletivos ou na circunstância de investigação e divulgação científica, isso pode se dar de forma diferente, pois os objetivos

da pesquisa científica divergem da situação clínica, exigindo um tipo de clareza e organização em sua exposição e, ainda, uma generalidade, que não cabem no processo terapêutico (Ibid., p.212).

Ao fazer uma leitura junguiana das cartas, em consonância com Ludke e André (1986), percebo, através da citação a seguir: “a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo” (Ibid., p.41), que a minha análise poderá enriquecer a pesquisa, bem como mostrar à educação um novo ponto de vista sobre a influência do professor na vida do aprendiz.

As autoras citadas ainda indicam que no processo de decodificação da análise de conteúdo deve ser levado em consideração o conhecimento experiencial, onde estão envolvidas as sensações, as percepções, as impressões e as intuições do pesquisador. Portanto, a minha familiaridade com a perspectiva simbólico-arquetípica facilitou a análise dos dados, na medida em que, para Jung (2008a, p.20), “qualquer interpretação é uma hipótese, apenas uma tentativa de ler um texto desconhecido”. Assim, o reconhecimento deste caráter subjetivo da análise é importante para que se possam tomar medidas e procedimentos adequados ao controle do processo com vistas não a engessá-lo, mas sim a torná-lo o mais amplo possível, contemplando as múltiplas possibilidades de interpretação dos dados.

Importante citar que, para Pena (2013, p.222),

A investigação psicológica na psicologia analítica abarca a esfera dos fenômenos individuais (sonhos, fantasias, experiências pessoais) e dos fenômenos coletivos (mitos, contos de fadas, acontecimentos sociais e políticos), desde que configurados por seu valor simbólico, quer seja para o indivíduo, quer seja para a coletividade que os produz e os vivencia psicologicamente.

4.2 Caracterização dos sujeitos

Meus sujeitos de pesquisa se dividem em três grupos de acordo com as Instituições as quais se vinculam os pesquisadores do GEPIEM, participantes da pesquisa mãe. São eles:

- 1) Pedagogia – UFPel: Os sujeitos estavam no 1º semestre do curso de Pedagogia diurno quando escreveram as cartas, no ano de 2014. Das 13 cartas sorteadas, 12 são mulheres e apenas um é homem, estes se encontram na faixa etária entre 18 e 30 anos.

2) IFSUL – Campus Pelotas: No grupo do IFSul analisado, existem sete mulheres e três homens, a média de idade é de 25 anos. Metade dos sujeitos é oriundo do curso técnico do ensino médio na própria instituição. Todos eles são alunos do turno noturno, do curso de Design - Bacharelado.

3) Pedagogia – UERGS: Os sujeitos da UERGS, constituídos por nove mulheres e dois homens, cursam Pedagogia – Licenciatura; nove alunos no noturno e dois no diurno; três alunos estão no 3º semestre, seis alunos no 5º semestre e dois alunos estão no 7º semestre. Quando foi solicitada a “carta aos professores”, todos eram bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).



Figura 7 – Hermes

5 A valiosa Carta-Diamante

TEMPOS DE ESCOLA

Em meados do ano 2000 finalizava o meu ensino fundamental e estava ingressando no famoso e tão aguardado ensino médio, praticamente em conversa com outros colegas tínhamos combinado de escolher a mesma escola para não nos separarmos, talvez você já devas ter ouvido falar "somos amigos até fim", no ano de 2001 chegava a hora de começar na nova escola e chegando lá era tudo novo uma escola maior, pessoas diferentes e uma série de coisas interessantes, mas o que realmente foi impactante foi as matérias apresentadas a todos nós, tinha alguns conteúdos que nunca eu tinha visto e ali comecei a ver que iria ser um pouco difícil acompanhar.

Havia uma matéria que me arrepiava só de ouvir falar nela a tal de literatura, pois a professora era totalmente diferente dos outros professores, cobrava firmemente na sua forma de avaliação, a leitura nunca foi o meu xodó, mas ela cobrava muito a leitura e o teatro, e não adiantava ler os resumos do final do livro pois ela conhecia cada parte e pagina do livro escolhido por ela, no primeiro trimestre fui mal na disciplina de literatura, comecei a pensar se eu não me adaptar eu não vou passar nessa matéria, então comecei a ler livros e apresentar os teatros da disciplina, e foi que comecei a tomar gosto pela leitura e o teatro, entrei para um grupo de teatro da escola apresentar no evento chamado virarte que havia na escola uma vez por ano, claro que não foi todos os colegas que se adaptaram e foram ficando pelo caminho.

A essa professora tão diferente que achava lá no início foi quem mudou meu pensamento sobre a literatura e ao teatro, e agora através dessa carta eu falo pra você minha professora querida, você faz parte da minha história de vida, onde tudo começou e abriu varias portas para meu futuro, por que se não fosse você não teria o gosto da leitura combinado com o teatro. Vou lhe contar uma pequena história que tem tudo a ver com a senhora, a muitos e muitos anos atrás cavalgavam um grupo de peregrinos em seus cavalos e ao anoitecer escutaram uma voz que falava a todos, desmontem de suas montarias e encham suas sacolas de pedras e montem novamente e seguem o seu caminho, ao amanhecer vocês estarão felizes e tristes ao mesmo tempo, algumas pessoas pegaram bastante pedras e outras poucas, ao amanhecer abriram suas sacolas e as pedras tinham transformados em diamantes, e nesse momento havia pessoas felizes e tristes ao mesmo tempo.

A essa história eu comparei eu e meus amigos quando ingressamos na escola em que você estava inserida, alguns se adaptaram outros não, suas aulas eram como esses diamantes onde que pegou bastante teve a oportunidade de conhecer algumas histórias desses livros e acredito que foram

felizes assim como relato nessa carta, agradeço o destino ter colocado você em meu caminho, talvez a senhora nem imagine em seu melhor sonho o que está lendo agora é o que eu gostaria de ter feito a muito tempo atrás pois já se passaram nove anos desde a formatura do ensino médio e através dessa carta venho expor tudo que sinto e as vezes vem em minhas melhores lembranças, desejo tudo de bom a senhora e agradeço a tudo que ensinou um abraço bem grande e apertado de seu ex-aluno mas eterno aprendiz, pois destino e agora senhora fica sabendo que também escolhi ser professor como você e tenho a certeza que estou no caminho certo, espero lhe encontrar para conversarmos um pouco e contar uma pouco das minhas experiências, um abraço e o que deseja

Figura 8 – Carta-Diamante

A pedra, particularmente na forma da pedra dos filósofos, significa a consecução da totalidade e da imutabilidade; e a pedra é um símbolo bem apropriado disso.

Carta enviada para Patrick Evans em 01/09/1956.

Neste capítulo, passo a identificar a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz presente nas cartas que emergem através dos símbolos que serão destacados da narrativa acima, como forma de atingir os objetivos da pesquisa: **desvelar e problematizar o arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado que deixaram marcas, a partir dos estudos da psicologia junguiana e suas relações com o imaginário.**

A primeira carta selecionada foi escrita por um estudante do curso de pedagogia da UERGS. Destaco alguns trechos onde uso a amplificação simbólica como método capaz de dar conta destes símbolos como arquetípicos, isto é, presentes nas variadas religiões, mitos, contos de fadas e que fazem parte da bagagem cultural coletiva. Ao destacar a polaridade do arquétipo que se apresenta nesta carta, busco, através do material, fazer a tradução do sentido dado pelo aluno ao mestre com quem viveu uma experiência significativa.

Gilbert Durand (1988) aponta para o fato de existirem hermenêuticas redutoras, aquelas capazes de reduzir o simbolizado a dados científicos e do símbolo ao signo (como a psicanálise, a redução sociológica, a linguística) e hermenêuticas instauradoras (Cassirer, Jung, Eliade, Bachelard, Durand) como uma maneira de compreender e de interpretar o símbolo pelas associações e ressonâncias que remetem de uma imagem à outra. Esta última busca não impor uma grade de leitura para o símbolo, mas de explorar o mesmo pelas significações múltiplas que ele instaura em si. Assim, para o autor, o símbolo “[...] não podendo figurar a infigurável transcendência, a imagem simbólica é *transfiguração* de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato” (Ibid., p.11-12). Nesse sentido, o de uma hermenêutica instauradora, utilizo a amplificação junguiana para dar conta da tarefa de “*circumambular*”¹⁴ os símbolos presentes na carta e que passo a evidenciar com o objetivo de identificar a imagem arquetípica do Mestre-Aprendiz nesta carta.

¹⁴ Expressão “circum” significa “em volta de”, “em redor de” e “ambulação”, de origem latina, tem o sentido de “andar, passear, caminhar”: *ambulatio*, onis, f. Daí os substantivos “ambulatório, ambulância, ambulante”, etc... Juntando as duas palavras temos que é andar, caminhar, em redor de algo que, no caso, é circular.

O primeiro símbolo a ser destacado na carta é o diamante, que surge no trecho onde o aluno escreve:

...Suas aulas eram como esses diamantes

Bachelard (2008a, p.230) apresenta a seguinte imagem: “As gemas são as estrelas da terra. As estrelas são os diamantes do céu. Há uma terra no firmamento; há um céu dentro da terra”. Para o autor da carta, as aulas se apresentam como uma imagem de uma síntese extraordinária entre a terra profunda e o céu estrelado. Um mundo se abre com a possibilidade de vislumbrar as aulas desta professora a partir de Bachelard. Trata-se de uma imagem poderosa e transformadora, com força suficiente para dar início à minha análise. Céu e terra unidos pela imagem do diamante.

Durand (2002), em sua obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, identifica as gemas como pertencentes ao regime noturno das imagens, como o esquema de engolimento que traz em si a noite, as cores, as melodias, o mar e o arquétipo da feminilidade maternal. A terra aparece como o ventre materno, mãe das pedras preciosas e diamantes, com suas fendas e grutas gestando os homens e as almas.

Conforme Chevalier e Gheerbrant (2009), as qualidades excepcionais do diamante são dureza, limpidez, luminosidade, símbolo da maior perfeição, capacidade de cortar. No Budismo Tibetano é *Vajra* (raio e diamante) que é o mesmo que *shunyata* (vacuidade), entendida como o tudo e o nada. Além disso, o título de *Rinpoche* para designar o Lama ou Mestre significa precioso. *Dordje* (cetro de diamante) se opõe ao sino (*tilpu*), mundo adamantino se opõe ao mundo fenomenal, princípio ativo ao princípio passivo, sabedoria ao método. Ainda no Dicionário de Símbolos (Ibid.), encontra-se o diamante como cristal que está maduro. Na Alquimia hindu ele equivale à pedra filosofal e na tradição ocidental Platão afirma que o eixo do mundo é feito de diamante – símbolo da soberania universal, incorruptibilidade, realidade absoluta.

O símbolo do diamante expressando a imagem arquetípica remete à ideia de pureza, incorruptibilidade, dureza, beleza, perfeição, evidenciando que esta polaridade aponta para características importantes nesta professora e que foram tão determinantes para esse aluno. A imagem da gema que é gerada no centro da terra, mas que também é presença no céu na forma de estrelas, remete a um aspecto de

transcendência, na medida em que liga o céu à terra ou à função da verticalidade necessária para a formação humana almada.

Os símbolos pertencentes as grandes religiões são capazes de dar conta dos arquétipos que compõe o Inconsciente Coletivo. Através do símbolo do diamante e de seu significado a nível coletivo, chego ao Budismo Tibetano e encontro o mestre ou Lama, que significa professor, como um ser capaz de mostrar uma imagem arquetípica na carta selecionada.

As religiões como grandes narrativas são depositárias de imagens com suficiente energia para se perpetuar ao longo do tempo. Assim, encontra-se no Budismo, uma religião com 2.500 anos, símbolos que carregam até nossos dias sentidos universais. No Budismo Tibetano Tântrico ou *Vajrayana* – conhecido como caminho diamantino – o discípulo pode alcançar a iluminação em um único ciclo de vida, ao passo que, segundo o pensamento budista, todos os demais caminhos escalonados tomam tempo extraordinário até chegar ao estado de Buda. A palavra sânscrita “*Tantra*” se relaciona ao ato de tecer, sugerindo a ideia de atividade e inter-relações. Este caminho de prática budista se concentra no método, na atividade e na continuidade. Não está interessado em especulações filosóficas metafísicas ou teóricas. O bem e o mal são transcendidos e refluem de volta à essência espiritual pura que é a natureza última do universo. Este é o caminho direto e curto da libertação, o mais poderoso de todos, uma vez que impõe uma revolução radical da consciência. É o método mais sofisticado de crescimento e transformação. Tem o mesmo objetivo de todas as outras escolas do budismo – a iluminação, a destruição permanente do sofrimento, mas aqui e agora e não no futuro distante (MOACANIN, 1995). Para a autora, no budismo tibetano se acredita que somente outro ser humano, já há muito tempo no caminho (um mestre ou guru), pode conduzir para despertar e fazer crescer a consciência no rumo da libertação. Sente-se que a luz se amplia ao contato com o mestre, que simboliza o princípio do estado de Buda. O discípulo acaba por perceber que o mestre não está fora, mas dentro dele mesmo. Um mestre tibetano do sec. XI descreve assim o papel do guru: “são como guias quando viajamos por regiões desconhecidas, uma escolta quando atravessamos regiões perigosas e um barqueiro quando cruzamos um grande rio” (Ibid., p.73). Outro aspecto importante é que os ensinamentos do budismo só são passados pelo mestre na medida em que o aluno o procura e deseja – para mim, uma imagem de respeito à alteridade. Nada há de impositivo nesta relação que se estabelece por vontade e disposição do aluno.

Gudsdorf (1987) distingue as características da educação ocidental da oriental. Para o autor, a educação ocidental se constitui numa educação de massas, ou seja, a escola tem como função produzir o maior número possível de indivíduos providos de uma mesma bagagem mínima de conhecimentos intelectuais. No oriente, a educação consiste em formação espiritual da personalidade sob a supervisão de um mestre, mais um diretor de consciência do que um professor. Assim, o mestre oriental deseja conduzir o aluno à maestria em vez de muni-lo de uma quantidade de saber.

Tal perspectiva me coloca frente a frente com o sentido atribuído pelo aluno ao símbolo: o mestre como guia, como aquele que já fez o caminho do conhecimento e da verdade e que será capaz de conduzi-lo rapidamente a seu objetivo.

Trago a evidência de um segundo símbolo a ser destacado na carta, onde o aluno se percebe como:

...Ex-aluno, mas eterno aprendiz

A polaridade do aprendiz nesta carta surge quando o autor se dispõe a aprender mais sobre literatura e teatro, disciplinas para ele ainda inexploradas e que transformam sua experiência. Ele relata que colegas que não foram capazes de se entregar como aprendizes ficaram pelo caminho, incapazes de fazer o trajeto que os levaria ao futuro.

Gudsdorf (1987) afirma que:

A verdade do mestre é o sentido de sua luta pela vida, como uma homenagem prestada a uma verdade capaz de unir o homem, reconciliando-o consigo próprio, capaz também de unir os homens entre si sob uma invocação comum. O aluno autêntico é aquele que reconhece e aceita essa direção de atenção e intenção (Ibid., p.56).

O aprendiz presente na carta encontra no mundo dos livros e das peças teatrais um sentido transformador que promove a expansão de seu aprendizado, onde reconhece e aceita a oferta do mestre verdadeiro presente nesta professora. O escrevente da carta se apresenta como ex-aluno, ou seja, alguém que não mais está em contato com este professor externamente. Mas se coloca imediatamente como aprendiz eterno, alguém que introjetou o mestre, pois esta relação se estabeleceu internamente, não carecendo mais da figura real do mestre para que a lição aprendida permaneça viva.

...Escolhi ser professor como você.

O mestre/professor é muito mais do que um repetidor. Ele pode ser o farol que ilumina o caminho do caminhante rumo a seu processo de formação.

O mestre não é o repetidor de uma verdade já pronta. Ele próprio abre uma perspectiva sobre a verdade, o exemplo de um caminho em direção ao verdadeiro que ele designa, pois a verdade é sobretudo o caminho da verdade (Ibid., p.57).

A professora homenageada na carta abre, com seu exemplo, uma perspectiva sobre a verdade capaz de inspirar a trajetória de seus alunos e servir como modelo. Uma mestre verdadeira, vivendo a polaridade do arquétipo.

A vocação despertada por esta mestre aponta para a profundidade da relação estabelecida com o autor da carta. A verdade como caminho a ser seguido, com o objetivo de ser, também, um agente capaz de operar transformações em outros.

Uma narrativa dentro da narrativa, aponta para outra imagem:

... Vou lhe contar uma história que tem tudo a ver com a senhora. Há muitos e muitos anos atrás, cavalgavam um grupo de peregrinos em seus cavalos e ao anoitecer escutaram uma voz que falava a todos: “desmontem de suas montarias e encham suas sacolas de pedras, montem novamente e sigam seu caminho; ao amanhecer vocês estarão felizes e tristes ao mesmo tempo”. Algumas pessoas pegaram bastante pedras e outras poucas, ao amanhecer abriram suas sacolas e as pedras tinham se transformado em diamantes e nesse momento havia pessoas felizes e tristes ao mesmo tempo...

Durand (1998) faz uma afirmação importante, onde mostra que o modo como concebemos a educação é fruto de nosso imaginário. Uma pequena história é narrada por este aluno para falar sobre sua experiência com a professora. Peregrinos (personagens que caminham em direção ao sagrado) montados em cavalos (símbolos de aspectos instintivos domados) ao anoitecer (quando a luz se apaga) ouvem uma voz (do inconsciente?) que manda que encham suas sacolas de pedras. As pedras (problemas, dificuldades, desafios), ao serem aceitas no processo de aprendizagem se transformam em diamantes (saberes preciosos) ao raiar da aurora (quando a luz incide sobre elas).

A pedra é encontrada na *opus alquímica* como resultado do processo de transformação do chumbo em ouro – que bela correlação com a imagem do processo educacional, capaz de transformar em material nobre a partir de uma matéria bruta, que é a condição do aprendiz no início da trajetória. O aluno descreve, através de sua singela história, um processo transformador resultando em algo muito precioso, o imaginário presente no processo pedagógico.

Encontro em Alberto Filipe Araújo, pesquisador português, filósofo da educação e aluno de Gilbert Durand, através de várias obras, como *Figuras do Imaginário Educacional – para um novo espírito pedagógico* (2004), *Imaginário Educacional: figuras e formas* (2009), em parceria com Joaquim Machado Araújo, e *Educação e Imaginário – introdução a uma filosofia do imaginário educacional*, em parceria com Jean-Jacques Wunenburger (2006), o norte que me orienta no sentido de identificar de que imaginário educacional estou falando através desta pequena análise. Esta narrativa apresenta o imaginário educacional relacionado à metáfora alquímica e da criança imaginária da qual o deus Hermes seria representante. Para Durand (2002), a alquimia é uma simbólica completa na medida em que funciona nos dois regimes da imagem (diurno e noturno). O deus regente da alquimia – Hermes – é também um deus-criança, caracterizando aqui sua capacidade de abertura para o potencial futuro. Para Durand (2002, p.304), “a finalidade suprema da alquimia seria ‘engendrar a luz’, como diz Paracelso”. A alquimia, de que Hermes é representante, tem a finalidade de absolver os metais das leis do tempo, apressando seu crescimento, aspecto totalmente compatível com o imaginário educacional, simbolizando o apressar do tempo que se dá na formação que acontece à luz do processo pedagógico. Hermes também é um psicopompo, o único deus que pode penetrar as fronteiras do Hades e do Olimpo, entrando e saindo sem restrições, trata-se de um deus capaz de conduzir as almas no seu trânsito entre a consciência e o inconsciente. Aqui tem-se a figura de Hermes como guia capaz de conduzir a alma deste aluno, como o faz essa professora. Hermes é o deus das estradas, dos caminhos, das fronteiras e seu símbolo – as *hermas* feitas de pedras – é encontrado em encruzilhadas. Assim, Hermes é o grande deus mediador dos opostos, deus das comunicações capaz de fazer a tradução necessária ao desvelamento dos sentidos da educação em nosso tempo.

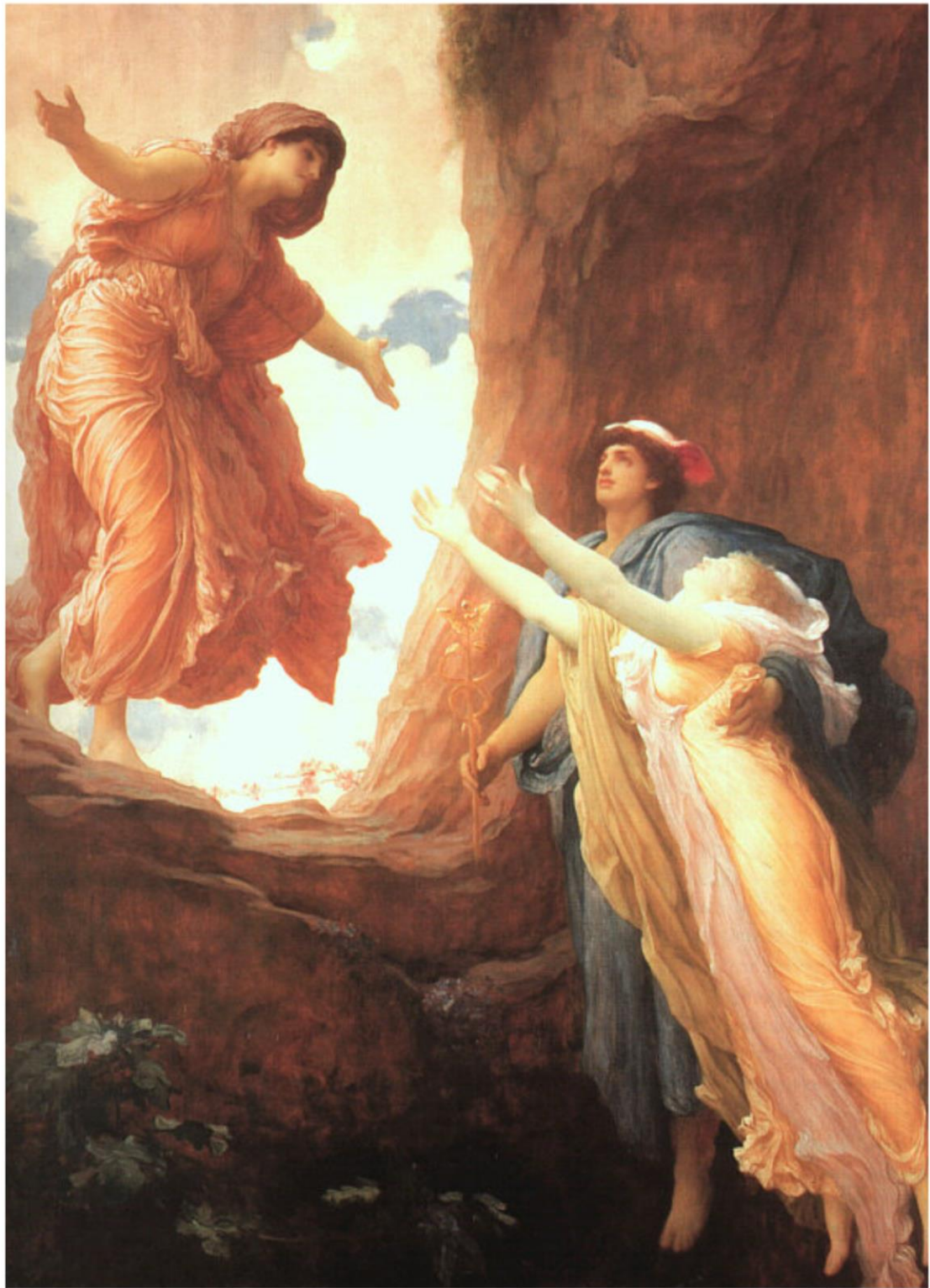


Figura 9 - O retorno de Perséfone de Frederic Leighton (1891).

6 A Carta-Mãe – superação

Eternamente agradecida...

Lembro como eu fui hoje, desmotivada, após ter reprovado no vestibular da Universidade Federal de Pelotas, não queria mais desenvolver em uma prova naquele ano, mas sei da' destino eu até mesmo um sentimento forte pelos estudos fiz com que eu encarasse de frente esse desafio de fazer a prova do Instituto Federal Sul-Rio-grandense no final do ano 2007.

Fui aprovada, fiz um ver meu nome na lista do jornal Zero Hora.

Meio de agosto me morio, entrei no curso técnico, na época, Programação Visual. Não sabia nada, não entendia nada e sei que hoje eu digo: morei pra fazer isso!

Dentro todo o meu amor, a uma professora que me escolheu como Mãe. Sempre sorridente. Sempre linda.

Marina Mendonça Leder... obrigada de coração por tudo. Por me escolher, por não desistir eu desistir, pelos conselhos, pelo carinho, pelos aulas maravilhosas e também por, ser um dos meus grandes incentivadores em retornar ao Design, pois hoje estou cursando, com MUITO ORGULHO, o curso Bacharelado em Design. (ooo: e feliz por ser tua aluna novamente)

Te adoro de montarem Mabrachza
(apêndice do dia e ela pelos alunos, KKK).

Obrigado novamente por tudo,
principalmente por ~~me~~ fazer parte da minha
Vida!

Ah... grande fofos em Arraio Grande
vai na minha casa me visitar.

09/09/2014

Figura 10 – Carta-Mãe

O arquétipo da “mãe”, por exemplo, pode manifestar-se em inimaginável número de formas, mas permanece constante a característica comum da ideia de mãe... Ele pode manifestar-se como a imagem da mãe concreta, mas também pode ser uma sofia ou matéria que, como o nome indica, já contém a ideia de mãe, mesmo que se trate de um conceito, por assim dizer, científico.

Carta enviada ao prof. Karl Schmid em 11/06/1958.

A segunda carta selecionada, pertencente a uma aluna do curso de Bacharelado em Design no IFSUL, foi escrita para uma professora que a ajudou a superar um obstáculo em sua vida educacional e através de seus **conselhos, carinho e aulas maravilhosas** a incentivou a retomar o rumo e encontrar o caminho de sua vocação profissional quando afirma: **nasci pra fazer isso!** A carta aponta para o símbolo da mãe como imagem do arquétipo do mestre-aprendiz. Peres (1999), em sua Tese de Doutorado, evidencia o simbolismo da professora/mãe e, como a toda mãe corresponde um filho, nesta pesquisa se dá a palavra a este filho que fala de sua professora/mãe. A aluna que escreve esta carta afirma que sua professora a acolheu como uma mãe.

...Devo todo o meu amor a uma professora que me acolheu como se fosse uma mãe.

Elenco o símbolo da mãe presente na carta, pois para Durand (2002, p.235) “a Grande Mãe é seguramente a entidade religiosa e psicológica mais universal” e em todas as épocas e em todas as culturas os homens imaginaram uma mulher materna para onde regressam os desejos da humanidade. Na cultura cristã, por exemplo, a “Mãe é a Igreja” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.580), comunidade onde os cristãos encontram a graça, é “a Virgem Maria que concebe Jesus por obra do Espírito Santo” e ela simboliza a mais perfeita das maternidades. Na teologia hindu, Kali com seu aspecto ensanguentado, sua língua pendurada, hediondamente dançando sobre um cadáver, apresenta-se como representando o Terrível e formando o aspecto ligado a criação, manutenção e destruição, que são os diferentes aspectos da experiência da vida, *do continuum*. Na Irlanda, a deusa-mãe primordial leva o nome de Dana, que é a mãe dos deuses, e a mulher, ao que tudo indica, tem uma função importante na religião celta, sendo a mensageira do “Outro Mundo” e ao mesmo tempo uma guerreira divina. No panteão gaulês, encontra-se Brigit como mãe. Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p.580), “as grandes Deusas Mães foram, todas, deusas da

fertilidade: Gaia, Réia, Hera, Deméter, entre os gregos, Ísis, entre os egípcios e nas religiões helenísticas, Istar entre os assírio-babilônios. Astart entre os fenícios, Kali entre os hindus”.

Existem várias possíveis relações entre a educação e a fertilidade, como este atributo específico da deusa mãe em todas as culturas. A educação como é concebida atualmente, engloba os atos de ensinar e aprender de que ninguém pode prescindir em sua vida, assim como não se pode abstrair da função de geração deste conhecimento para que dê frutos. Desta maneira, não se pode pensar em um processo educacional que não seja fundado na fertilidade, como esta capacidade de fazer germinar a semente e, assim, essa função materna, aquela que é capaz de criar a nova vida, é necessária para dar suporte ao processo. A professora/mãe remete ao sentido da educação que tem por finalidade fazer nascer a “humanidade no homem” (GUDSDORF, 1987, p.52) e “vida espiritual – que não deve ser confundida com vida religiosa” (Ibid., p.53) no educando. Deusas mães que criam a vida a partir do caos primordial têm sua especificidade e fazem pensar na necessidade que esta aluna teve de uma força capaz de criar as condições para que sua vida emergisse quando estava em meio a desordem.

Para Peres (1999), a professora/mãe, como alguém que semeia o conhecimento para que ele frutifique depois, faz com que nesse processo se mesquem dor e prazer juntos na busca e na necessidade de colher os frutos semeados e, mesmo correndo o risco de que eles não venham no tempo desejado pelo semeador; seja capaz de alguns acordos e negociações entre qual melhor tipo de semeadura com o tempo de cada aluno para que o florescimento aconteça. Assim, encontro sentidos de fertilidade nestes símbolos que se apresentam na carta que, em seu devido tempo, consegue fazer florescer a vocação da escrevente da carta.

Esta carta evidencia as funções do materno quando a aluna afirma:

...Obrigado de coração por tudo. Por me acolher, por não deixar eu desistir, pelos conselhos, pelo carinho, pelas aulas maravilhosas e também por ser um dos meus grandes incentivadores em retornar ao Design.

A imagem da mãe boa aparece como a mais constelada no professor, porque o simbolismo da mãe divina se apresenta como a “sublimação mais perfeita do instinto e a harmonia mais profunda do amor” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 580), a mãe divina expressa a mais perfeita realidade espiritual do princípio feminino. A

grande riqueza e diversidade do simbolismo da mãe gerou farta literatura, na medida em que todas as culturas reverenciaram o arquétipo materno como deusas importantes geradoras da vida. A capacidade de dar a vida a outro ser, assim como as funções inerentes ao cuidado, alimentação, abrigo, calor e ternura são os grandes atributos maternos relacionados ao arquétipo em todas as civilizações. Fato que faz com que tal símbolo seja associado à função do professor, principalmente quando o aluno precisa ser alimentado e nutrido pelo mestre. Esta professora acolhe, incentiva, aconselha, aconchega e através de suas aulas nutre a aluna.

Abro, aqui, um espaço para a palavra de Gudsdorf (1987) substituindo amizade por maternagem ao afirmar que:

O êxito do mestre ou sua infelicidade dependem desta capacidade de compreensão e acolhida, deste dom de caridade comunicativa a que, antes de mais nada, os alunos são sensíveis. E se este dom não puder ser fornecido aos que não o possuem por si mesmos, ao menos seria preciso prevenir todos os aspirantes ao ensino de que o verdadeiro mestre é mestre de amizade. As disciplinas são inúteis e aliás votadas ao fracasso, sem esta cláusula fundamental de um entendimento e um diálogo na confiança mútua e a estima de todos por todos (Ibid., p.150).

Em outro momento, a aluna faz referência a professora/mãe como:

...Sempre sorridente. Sempre linda.

Importante ressaltar que o arquétipo materno se apresenta de maneira bastante polarizada, pois na mesma medida em que a mãe pode ser a segurança do cuidado recebido, pode se apresentar como opressão pela estreiteza do meio e pela sufocação decorrente do prolongamento excessivo do cuidado. A *fixação na mãe* na forma de atitude involutiva pode causar a paralisia no desenvolvimento do filho. Tal fato, como consequência de uma fascinação inconsciente na mãe pessoal, mostra a polaridade negativa do arquétipo. Mas esta aluna em sua carta apresenta uma polaridade positiva, na medida em que ela nos traz uma imagem de beleza e alegria como parte da imagem da professora/mãe.

E a aluna relata o obstáculo que encontrou em sua trajetória:

...desmotivada, após ser reprovada no vestibular da Universidade Federal de Pelotas, não queria mais fazer nenhuma prova naquele ano.

Relato aqui os aspectos bipolares do símbolo e que são necessários para o entendimento da imagem do arquétipo que quero evidenciar. Chevalier e Gheerbrant (2009, p.580) afirmam que no simbolismo da mãe se encontra, como sendo o corpo da mãe, a mesma ambivalência que no da terra e do mar, como receptáculos e matrizes da vida. Nascer seria sair do corpo da mãe e morrer retornar à terra. Bachelard (1990) apresenta um capítulo sobre o complexo de Jonas, personagem que aparece no ventre da baleia, apontando para descida ao inconsciente como imagem para o retorno ao útero materno. “No ventre de um recipiente alquímico, a matéria por purificar, por exaltar, é confiada a uma água primitiva, ao mercúrio dos filósofos” (Ibid., p.113). Esta aluna fez este retorno para superar o trauma de não ter sido aprovada e então renascer como alguém que pode enfrentar através do estímulo da mãe-professora as adversidades e buscar novamente seguir em frente. Equivalência sarcófago-morte com ventre-nascimento, renascimento e nascimento. Bachelard (1990) evidencia que a mãe está simbolizando tanto vida como morte. Morte capaz de gerar um renascimento, na medida em que transforma alquimicamente a matéria dando lugar ao novo rumo na vida da estudante.

E a carta pode ainda ser amplificada através do mito de Demeter e Perséfone, na medida em que esta aluna faz uma descida ao reino de Hades e, posteriormente, retorna ao mundo de cima. Um relato do mito se torna necessário para fazer as relações com os eventos que, narrados na carta, remetem ao sentido do mito grego.

Segundo Brandão (2009), e de forma sintética, Deméter é uma divindade da terra, filha de Crono e Réia, é uma deusa do trigo, tendo ensinado os homens a arte de semeá-lo, colhê-lo e fabricar o pão. Ela está indissoluvelmente ligada a sua filha Core/Perséfone. Core crescia tranquila e feliz entre as ninfas e em companhia de Ártemis e Atena, quando seu tio Hades a raptou com a ajuda de Zeus. Core colhia flores e, para atraí-la, Zeus colocou um narciso ou um lírio às bordas de um abismo. Quando se aproximou da flor, a terra abriu e Hades apareceu e a conduziu ao mundo ctônio. No momento em que estava sendo conduzida para o abismo, Core deu um grito agudo, mas Deméter, ao procurá-la, não a encontrou. A filha desaparecera. Durante nove dias e nove noites, sem comer, sem beber, sem se banhar, a deusa andou pelo mundo. No décimo dia encontrou Hécate, que também ouvira o grito, mas que afirmou não ter reconhecido o raptor. Somente Hélios, que tudo vê, contou-lhe a verdade. Irritada com Hades e Zeus, decidiu não retornar ao Olimpo, mas permanecer na Terra, abdicando de suas funções divinas até que lhe devolvessem a filha.

Provocada por ela, uma seca terrível se abateu sobre a terra. Zeus mandou-lhe várias mensagens, mas Deméter afirmou que só permitiria que a vegetação voltasse a crescer se lhe devolvessem a filha. Como a ordem do mundo estava em perigo, Zeus ficou sabendo e acabou cedendo enviando Hermes, o deus mensageiro, até Hades, ordenando-lhe que trouxesse Perséfone de volta para que “quando sua mãe a visse com seus próprios olhos, abandonasse sua raiva”. Hermes foi para o mundo das trevas e encontrou Hades e Perséfone. Ao ouvir que estava livre para partir, Perséfone foi incentivada por Hades a comer algumas doces sementes de romã. Hermes, então, leva Perséfone até o templo de Deméter que veio correndo com os braços estendidos para abraçar a filha, que correu com igual alegria aos braços da mãe. Deméter fica sabendo que Perséfone tinha comido alguma coisa no mundo das trevas e, portanto, passaria dois terços do ano com Deméter e o restante do ano no mundo das trevas com Hades.

O mito de Perséfone/Deméter é adequado como um mitologema¹⁵ da carta, por se tratar-se um mito de grande mãe. A aluna pode ser identificada como Core, que crescia feliz, colhendo flores, até fazer o seu vestibular, fato que faz com que se abra um grande buraco no chão – ela não passa na prova. Deméter seria a professora/mãe da carta, que não se conforma de sua filha Core/Perséfone ser deixada no Hades, onde se encontrava por não ter sido aprovada no vestibular. A aluna se situava no mundo de baixo, sem vontade de continuar estudando. Deméter/professora simboliza a raiva/desejo de fazer com que a aluna retorne para a superfície onde a terra dá seus frutos. Deméter – a professora linda e sorridente – a acolhe e alimenta. E a imagem de Hermes aqui se apresenta novamente como figura do imaginário educacional.

Hermes é o deus que resgata Perséfone do Hades e a devolve a Deméter. O deus mensageiro como o único capaz de fazer a descida ao inferno e retornar, pode fazer a entrega da filha para sua mãe. Talvez a educação, como o deus fazendo a ligação do mundo ctônico com o mundo de cima, o inconsciente com a consciência, a ignorância com a sabedoria, o não-conhecer com o conhecimento. Mas ao comer as sementes de romã, a aluna se conscientiza da necessidade de voltar ao mundo ctônico, talvez, seduzida pela percepção de que há a necessidade deste tempo de maturação para que o conhecimento adquirido dê seus frutos. E a partir daí, todos os

¹⁵ Significa o elemento mínimo reconhecível de um complexo material mítico que é continuamente revisto, reformulado e reorganizado, mas que na essência permanece, de fato, a mesma história primordial.

anos a semente é plantada novamente, germina no mundo de Hades e volta à superfície novamente como a aluna desta carta, quando encontra realização no Curso de Design. Para Peres (1999, p.150), “no mito de Deméter, constatamos a simbologia da Mãe Terra soberana da natureza e protetora das criaturas jovens e indefesas. Diz-se que Deméter ensinou aos homens as artes de arar, plantar e colher e às mulheres, como moer o trigo e fazer o pão”. A educação, como analogia deste plantar e colher, trouxe para a aluna da carta o pão de sua verdadeira vocação no Design. Sua vida acadêmica avança novamente na medida em que vive esta relação com a professora/mãe.

Quero apontar outro ponto importante da simbologia do materno. Para Durand (2002), o símbolo da mãe pertence ao Regime Noturno das Imagens e se encontra dentro das Estruturas Místicas dos símbolos. Relacionado ao esquema do engolimento, da regressão noturna, projeta a imagem materna pelo meio-termo da substância, da matéria primordial, quer marinha, quer telúrica. A crença na terra como mãe se reflete em mitos de criação de várias culturas, ideia que associa as deusas mãe à matéria ou de que elas são criadoras de matéria. O autor considera que:

[...] sublinha o parentesco latino entre *mater* e *matéria*, tal como a etimologia da *hýlē* grega, que primitivamente significa “madeira”, mas que mais profundamente remete para a raiz indo-germânica *sû*, que se reencontraria em *hýô*, “molhar, fazer chover” (*hyetós*, chuva). Em iraniano, *suth* significaria ao mesmo tempo “sumo, e nascimento”, *sutus*, em latim quer dizer gravidez (Ibid., p.227).

Assim como na Carta-Diamante, trago a ideia de Hermes como figura do Imaginário Educacional e estabeleço uma relação com o Mercúrio da alquimia, presente no símbolo da mãe-matéria. A partir desta ideia de mãe como prima matéria e vinculando com a alquimia, pode-se afirmar que a alquimia (a professora/mãe?) seria, aliás, apenas uma aceleração técnica, no Atanor (forno cósmico), dessa lenta geração. A alquimia é um *regressus ad uterum*, onde o ovo filosófico, germe que devia ser mantido sob temperatura constante para dar nascimento ao *homunculus*, está ligado à intimidade do útero. Basílio Valentino põe na boca de Hermes: “Eu sou o ovo da natureza, conhecido apenas pelos sábios, que, piedosos e modestos, engendram de mim o microcosmo” (Ibid., p.253). A função alquímica da professora/mãe seria gerar esta nova vida acadêmica para a aluna que escreve a carta.

Durand (2002, p.227) afirma que, “Segundo Basilio Valentino, este mercúrio é o ovo da natureza”, a mãe de “todos os seres engendrados pela bruma tenebrosa” e Jung, em sua obra *Estudos Alquímicos*, relaciona Mercurius e mãe:

Uma particularidade de Mercurius, frequentemente assinalada, e que sem dúvida o aproxima da divindade e em particular do primitivo Deus criador, é sua capacidade de gerar-se a si mesmo. No tratado das *Alegorias sobre a Turba* lê-se acerca de Mercurius: “A mãe deu-me à luz e ela mesma é gerada por mim”. Como o dragão uróboro, ele engravida, dá à luz, devora e mata a si mesmo e também “se enaltece a si mesmo”, como diz o Rosarium (JUNG, 2002b, p.218).

Jung (2002b) afirma que Mercurius é o diabo, o salvador que indica o caminho, um “trickster” evasivo, a divindade tal como se configura na **natureza materna**. Tal natureza está indicando a função materna de Mercurius, algo que tem grande significado, na medida em que parte do Imaginário Educacional está vinculada ao fato de ser um evento hermético, onde a interpretação dá sentido ao pensamento. “O hermetismo em suas diversas formas, a astronomia, a alquimia fundamentam-se, em grande parte, nessa correspondência analógica entre o homem e o universo, de onde são extraídas as várias doutrinas e técnicas” (GUDSDORF, 1987, p.11). Assim, a abertura ao hermético e a superação do sentido literal pelo pleno, obra de Hermes, permite relacionar a professora/mãe com o Hermes, este útero alquímico capaz de gerar nova vida para a escrevente da carta.

Nas cartas escolhidas e analisadas até aqui, que foram chamadas de Carta-Diamante e Carta-Mãe, encontra-se novamente o desejo de permanecer em contato com este professor que acrescenta marcas positivas na vida do aluno. Quando for apresentada a dinâmica do arquétipo, será percorrido sobre esta ideia que parece cíclica, ou seja, quando um arquétipo se apresenta como positivo enseja o desejo de manter a relação professor- aluno.

***...Hoje estou cursando com muito orgulho o curso de Bacharelado em Design
(OBS: e feliz de ser tua aluna novamente).***

A Carta-Mãe evidencia o que tem de precioso na Educação, o cuidado e a responsabilidade para com o outro, que a partir disso se torna o cuidado consigo mesmo em um contexto que remete a essa concepção da Pedagogia como um cuidado com o outro. A escrevente da carta se descreve feliz pelo novo encontro com

essa professora/cuidadora/maternal, que a faz ter orgulho de sua escolha vocacional. Uma imagem arquetípica bastante positiva de acordo com nosso ponto de vista. Qual seja: a professora como representante do arquétipo da grande mãe em sua polaridade positiva.



Figura 11 – Hermes e menina espirrando

7 Carta-Espirro – gritos e palavras duras

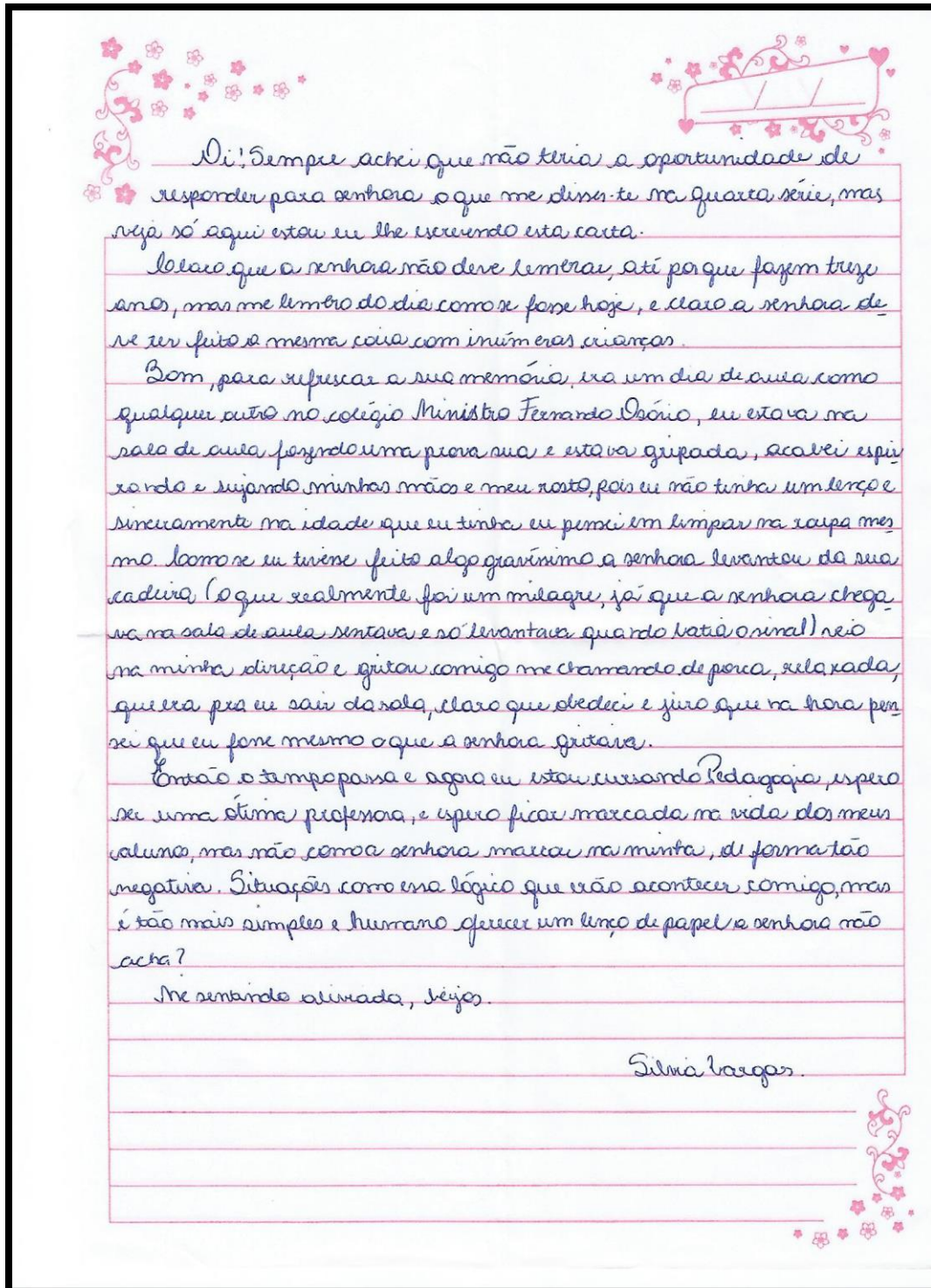


Figura 12 – Carta-Espirro

Por pátrio poder entende-se normalmente a influência exercida por qualquer pessoa constituída em autoridade. Se esta influência ocorre na infância e de maneira arbitrária, como foi seu caso, o efeito costuma enraizar-se no inconsciente. Mesmo que esta influência seja eliminada externamente, continua atuando no inconsciente e, então, a pessoa se trata tão mal quanto foi tratada anteriormente.

Carta a destinatário não identificado - 10/07/1946.

A Carta-Espirro foi escrita por uma aluna do Curso de Pedagogia da UFPel, uma professora em formação, e dá início a apresentação das cartas que foram selecionadas com a intenção de evidenciar polaridades negativas da imagem arquetípica do mestre-aprendiz. A carta vai apontar para aspectos de poder, desrespeito e até de agressividade presentes na relação desta professora a qual a carta está endereçada e em como tais fatos marcaram profundamente a aluna. Sabe-se que nem todas as lembranças da vida escolar são compostas de imagens positivas e isto também é formador. Muitos alunos vivem situações de grande desconforto com seus professores, isso para não falar de eventos de bullying com colegas (que não será abordado por não se tratar do tema dessa pesquisa) e que podem deixar marcas profundas nestes alunos.

Sem dúvida, esta pesquisa busca trazer contribuições para a formação de professores na medida em que as imagens das cartas tratam de eventos arquetípicos, isto é, eventos que ocorrem todo o tempo e em todos os lugares, apontam para imagens inconscientes. Assim, ao mostrar os símbolos que evidenciam essas imagens, quero contribuir para que se possa refletir com os professores em formação sobre sua responsabilidade nestes eventos. A partir destas imagens há a possibilidade de trazer maior consciência para estes profissionais e assim minimizar a ocorrência destas situações.

Começo com a reflexão da aprendiz de professora, que escreve uma carta de onde emergem muitas imagens intensas. Esta aluna da pedagogia começa sua narrativa afirmando que:

***Claro que a senhora não deve lembrar, até porque fazem treze anos
...e refrescar sua memória...***

Sabe-se que as recordações escolares são uma categoria particularmente importante na vida de todos os homens e que cada um de nós preserva imagens inesquecíveis da vida escolar, porque constituem parte do “desenvolvimento de nosso pensamento e da formação de nossa personalidade” (GUDSDORF, 1987, p.1). Assim, pensando nesta aluna de quarta série e em seu relato, pode-se perceber o grau de sofrimento apresentado pela recordação desta situação a qual foi exposta em sala de aula.

Para Gudsdorf (1987, p.1):

A memória, aliás, parece, muitas vezes, servir de asilo de maneira indiscriminada: tanto conserva afirmações importantes e exemplos decisivos, como atitudes ou fórmulas sem qualquer importância aparente ou até pequenos ridículos. Um sorriso, uma **palavra de censura** ou elogio surgem, na intimidade da memória, como **profecias** do que mais tarde viria a suceder, coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, pelo contrário, viria a desmentir totalmente. (Grifos meus).

A carta afirma que após treze anos a aluna ainda tem na memória a cena desagradável e a repercussão em sua vida. Esta aluna acredita que a recordação faça parte apenas de seu repertório, porque pensa que a professora nem lembraria mais, depois de tanto tempo ocorrido, do fato que ela descreve. Talvez indício de sua percepção de que para aquela professora tal fato era corriqueiro e cotidiano. Mesmo que não fosse verdadeiro, o fato de aquela professora ser grosseira com os alunos de maneira sistemática faz parte da fantasia da autora da carta, como se pode perceber através destes trechos salientados acima. Sem necessidade de se ater aos fatos concretos, sabe-se que a fantasia relacionada com o evento é capaz de, por si só, causar danos, na medida em que funciona como profecia, podendo determinar o rumo dos acontecimentos na vida de um aprendiz. Ou seja, dentro da perspectiva psicológica, a atribuição de veracidade a memória tem o potencial de torná-la, por si só, como determinante do futuro da aluna, o que traduz a importância da lembrança do fato narrado.

Ao relatar o fato, a aluna diz que:

...eu estava na sala de aula fazendo uma prova sua e estava gripada, acabei espirrando e sujando minhas mãos e meu rosto, pois eu não tinha um lenço.

Destaco o espirro como o grande símbolo da carta, na medida em que ele determina o evento que dá origem a esta memória da escrevente. Uma situação

cotidiana em qualquer sala de aula, ou seja, um aluno gripado, espirrando e sem lenço (lembrando que é uma criança de quarta série), torna-se de um potencial capaz de desencadear uma enorme carga de negatividade e de marcar a vida desta aluna de forma profunda. Só a presença de um deus e de seu aspecto numinoso teria força suficiente para produzir este resultado. Assim, o aspecto arquetípico do evento surge quando se caracteriza a relação de Hermes com o espirro de nossa escrevente da carta. Baseados nas evidências apontadas na mitologia grega, encontra-se na Carta-Espirro a presença do deus na sala de aula.

Seguindo os passos da amplificação, encontra-se em López-Pedraza (1999), para quem a ciência atual trata do espirro como uma questão para médicos, o significado deste símbolo como relacionado com o deus Hermes da mitologia grega. O espirro chamado depreciativamente de “pequena reação alérgica” provoca a saudação “Saúde!” e, quando alguém espirra, faz lembrar de uma atitude antiga que aponta para o espirro como presságio hermético. Os presságios de Hermes, diferentemente dos de Apolo, que vinham através de palavras em resposta a uma pergunta específica, vinham através de manifestos do corpo, em uma expressão fisiológica, somática, carregada de tonalidade afetiva, emocional. Este autor, em sua obra “Hermes e seus filhos”, traz um exemplo de como funciona um presságio mediante espirros relatado na obra clássica grega Odisseia:

Quando Eumeu já está com o Estranho em sua cabana há três dias e três noites, Penélope convida-o a conversar com ela. Ele conta episódios sobre Odisseu, todas as suas dolorosas aventuras, que era nascido em Creta, e alegava conhecer Odisseu através da família deste, dizendo ter ouvido que Odisseu estava vivo, bem e rico. Depois de escutar tudo isso, Penélope começa a falar sobre o ambicioso comportamento dos Pretendentes, e a seguir ela diz: A verdade é que não existe ninguém como Odisseu incumbido de purgar a casa desta enfermidade. Ah, se pelo menos Odisseu pudesse voltar para o seu país! Ele e seus filhos logo os vingariam por seus crimes. Assim que ela concluiu estas palavras, Telêmaco deu um forte espirro que ecoou por toda a casa, da maneira mais alarmante. Penélope riu e voltou-se para Emeu. Vá agora, ela disse com animação, e traga-me esse estranho aqui. Você não percebeu como meu filho espirrou uma benção sobre tudo o que eu disse? Isso significa a morte, de uma vez por todas, de todos os Pretendentes: homem algum pode escapar a esse presságio (Ibid., p.79).

Chevalier e Gheerbrant (2009) indicam que o simples fato de espirrar, provocado pelos demônios que fazem cócegas no nariz do homem, pode expulsar a alma do corpo. Culturas como a dos Lapões acreditavam que o espirro podia matar, o que explica o desejar boa sorte para aqueles que acabam de espirrar. Já para algumas tribos africanas, espirrar é um sinal de bom augúrio. O espirro simboliza uma

manifestação do sagrado para aprovar ou punir, devido a sua brusquidão, que marca uma ruptura do *continuum* temporal (Ibid.).

Assim, o espirro da aluna dá início a esta ruptura na ação do tempo que provoca uma reação muito intensa da professora, capaz de expulsar a alma da aluna de seu corpo. Hermes faz sua passagem...

Como se tivesse feito algo gravíssimo... veio na minha direção e gritou comigo me chamando de porca, relaxada, que era para eu sair da sala...

A carta deixa clara a surpresa e a perplexidade que a aluna sente com a reação da professora. E, assim, a reflexão aqui empreendida neste momento se centra no uso da palavra. Para Gudsdorf (1987, p.31), “o professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro*, com e *para* a classe”. A partir dessa premissa de Gudsdorf, evidencia-se a palavra proferida pela professora como mais um importante símbolo presente na carta.

“A palavra é o símbolo mais puro da manifestação do ser, do ser que pensa e que se exprime ele próprio ou do ser que é conhecido e comunicado por um outro” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.680). Ela é a verdade e a luz e sejam quais forem as culturas ela manifesta a inteligência na linguagem, na natureza dos seres e na criação contínua do universo. E assim se pergunta: que universo esta professora estaria criando utilizando essas palavras para se dirigir para a aluna? Bachelard (2009, p.46) afirma que “repousar no coração das palavras, enxergar claro na célula de uma palavra, sentir que a palavra é um germe de vida, uma aurora crescente... O poeta diz num verso: Uma palavra pode ser uma aurora e até um abrigo seguro”. Mas a professora não considerou esta possibilidade, não tendo consciência da enorme responsabilidade que deveria ter no uso da palavra. A palavra que cria a aurora e o porto seguro não faz parte dessa narrativa, foram esquecidas por esta mestra.

A aluna se sente atacada pela professora que grita palavras de desqualificação pessoal. E Durand (1988, p.85) fala sobre os gritos dos animais como representantes da agressividade, da crueldade, representantes dos símbolos teriomórficos, ligados ao Bestiário e presentes no Regime Diurno da imagem. Para o autor, o símbolo do grito animal, a música primitiva e seus representantes míticos Marsias, Orfeu, Dioniso e Osíris, relacionam-se através dos rituais. Tais rituais acabam colocando fim a estes heróis músicos, na medida em que eles são mortos habitualmente despedaçados por

dentes de animais ferozes. Acredita-se que se trata, portanto, de uma imagem bastante potente para mostrar que os gritos da professora simbolizam a grande crueldade capaz de influenciar na personalidade da aluna. A perspectiva mitológica, a qual Durand faz referência, aponta para o potencial de destrutividade que está presente nestes rituais onde os heróis e deuses ligados à música primitiva/gritos podiam ser levados/levar à morte e despedaçamento por feras.

...obedeci e juro que na hora pensei que eu fosse mesmo o que a senhora gritava.

A aluna acredita, embora de forma injusta, que realmente a professora tinha razão e por isso obedece saindo da sala exposta a gritos. O espaço escolar, como componente das primeiras experiências extrafamiliares nesta fase do desenvolvimento infantil, falha diante deste evento relatado. A professora pode, através de sua atitude, criar um sentido de desvalia na aluna. Aqui pode se estabelecer uma crença errônea de não ter valor, de baixa autoestima, de humilhação e não-reconhecimento, podendo ajudar na formação de um complexo de inferioridade¹⁶. A autoridade presente na condição de docente tem força suficiente para fazer com que a criança de quarta série atribua grande poder a esta profissional. Aqui se tem uma relação assimétrica, onde o professor está ocupando uma posição de maior hierarquia que a aluna e utiliza desta posição de forma equivocada. O princípio do diálogo pedagógico não se faz presente nesta situação.

Voltando novamente ao significado da palavra que, conforme Chevalier e Gheerbrant (2009), como palavra fecundadora, tendo em si o germe da criação, sendo a primeira manifestação divina, que antes de qualquer coisa dá a forma, pensa-se na responsabilidade desta professora, porque sua palavra sendo “cosmogônica” cria na aluna um universo. E há a possibilidade de esta professora criar um universo autodestrutivo, na medida em que utiliza palavras e gritos desqualificadores com esta aluna.

¹⁶ Complexo de inferioridade é um termo criado por Adler no começo do século passado e que designa uma perturbação na autoestima e vulnerabilidade narcísica, que faz com que a pessoa que o sofre tenda a aspirar duramente por validação e poder (JACOBY, 2010, p.166).

...é tão simples e humano oferecer um lenço de papel...

Busco encontrar neste pedido feito através da carta o sentido que teria o lenço para a aluna. Não encontrei nos Dicionários de Símbolos tradicionais um significado coletivo para esta imagem do lenço de papel. Tentei construir, a partir da história dos costumes, um possível significado para este símbolo, embora saiba de antemão que este significado é apenas uma perspectiva possível, já que de acordo com a perspectiva aqui adotada, símbolo é a melhor expressão de algo não definível.

“No século XV as pessoas assoavam o nariz com os dedos” (ELIAS, 2011, p.143). O uso do lenço começa no século XVI, quando ainda foi considerado um artigo de luxo muito caro – fazendo parte do traje feminino, devia ficar pendente na cinta das mulheres junto com as chaves. Em 1599, na França, os ricos levavam o lenço no bolso e ao falar que alguém era rico, argumentava-se que não assoava o nariz nas mangas. Henrique IV, no final do século XVI, possuía apenas cinco lenços e Luís XIV foi o primeiro monarca a possuir um suprimento abundante de lenços, sendo então aí que seu uso se generalizou na corte. Foi associado a novos hábitos de higiene que começam a se delinear a partir do século XVII.

Até o início do século XX, os lenços eram feitos de tecido e consistiam em peças que tinham relação com a moda. Quando houve falta de algodão no mercado, em 1914, uma empresa, fabricante de papel, criou um substituto macio e absorvente: o *cellucotton*. Durante a Primeira Guerra Mundial, foi bastante usado como filtro para máscaras de gás e em hospitais e prontos-socorros dos Estados Unidos e da Europa. Com o fim da guerra e da escassez do algodão, a fabricante procurou novas maneiras de vender a sua criação. Em 1929, lançaram os lenços de papel com a caixa tipo *pop up* (ao puxar uma folha, parte da próxima sai da caixa). Uma pesquisa indicou que, em vez de usarem os lenços para remover cremes e maquiagem, as pessoas usavam-nos como lenço de nariz. A publicidade do produto foi mudada e o seu slogan passou a dizer: “Não ponha um resfriado no seu bolso” (GUINEVERE MEDICINA, 2010).

As palavras **simples** e **humano** fazem referência a este atributo tão fundamental que deveria ser parte da relação entre o mestre e seu discípulo. Assim,

o lenço estaria revestido de um *mana*¹⁷. O lenço seria a ponte que ligaria esta aluna a humanidade de sua professora – representante da educação, dos bons costumes e da higiene. O lenço, objeto tão precioso no passado, torna-se, através desta reflexão, símbolo de todos os valores que deveriam ser passados por esta mestra para sua discípula. E realmente, um lenço de papel, um pedaço de papel, através de sua simplicidade, transforma-se em um bem revestido de alto significado.

***Achei que não teria oportunidade de responder para a senhora o que me
disseste na quarta série.
Me sentindo aliviada...***

Talvez o sentimento de alívio decorra da possibilidade dada pela disciplina cursada na Pedagogia, treze anos depois, de transformar a vivência desagradável com essa professora em uma experiência, via a escrita da carta. Nela trocou de volta a oportunidade de responder ao fato, fazendo com que a aluna elaborasse suas emoções dando nova forma ao vivido. Gudsdorf (1987) considera que:

O colóquio singular entre o professor e o aluno, a confrontação se suas existências expostas um à outra, e recusando uma à outra, continua sendo ponto de uma reflexão séria sobre o sentido da educação. Mas a finalidade do debate educativo é essencialmente a de contribuir para a instrução, ou seja, para a edificação do destino humano (Ibid., p.25).

O debate educativo – a resposta que a carta proporcionou – e sua confrontação são potentes para edificar o destino da aluna, na medida em que permitiram a expressão das ideias que cercaram o narrado. Este sentido de educação parece ser a contribuição mais importante do processo que permitiu trazer resolução para aquele evento que se apresentava apenas por seu aspecto negativo anterior.

***...Espero ficar marcada na vida dos meus alunos, mas não como a senhora
marcou na minha, de forma tão negativa.
...Cursando Pedagogia, espero ser uma ótima professora.***

¹⁷ Mana – “Designa uma certa relação com o sagrado: a força misteriosa e ativa que certos indivíduos possuem, além das almas dos mortos e todos os espíritos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.584).

A escrita da carta foi provocadora de reflexão nesta aluna, pois se fez a partir deste importante movimento de busca por memórias capazes de mobilizar conteúdos vivenciais. Na medida em que a aluna encontra em suas ponderações elementos capazes de servir de parâmetro comparativo, ela passa a dar novo sentido a sua própria formação. Suas expectativas relacionadas ao processo pedagógico a confrontam com a necessária mudança de postura em relação ao vivido com esta professora, que fará dela uma futura profissional que possa fazer diferente sua prática. A aluna de Pedagogia apresenta expectativas positivas em relação ao exercício da atividade de mestra.

Gudsdorf (1987, p.55):

Sem dúvida, os alunos esperam de cada professor a revitalização intelectual que serve de pretexto ao encontro. Mas trata-se de outra coisa. Toda vida humana tem necessidade de ser chamada à ordem de si própria. O professor dá ao discípulo, mais ou menos felizmente, mais ou menos plenamente, a revelação de sua própria existência.

7.1 O encontro com Hermes

E se encontra novamente o deus Hermes nesta carta. Fazendo um exercício imaginativo, diz-se que quando Hermes passa a aluna espirra e o processo alquímico se inicia. A aluna se transforma com o espirro. Se puder pensar que a obra da alquimia se inicia sempre pela fase da *nigredo*, onde tudo é escuro, o metal é o chumbo com seu peso característico, se dirá que para essa aluna foi o início de um processo que pode estar sendo concluído no momento de escrita da carta. Talvez não uma transformação agradável, porque nesta carta a imagem que se apresenta como representando o arquétipo do mestre-aprendiz não seja agradável, nem positiva e sim uma imagem pesada como o chumbo, mas com certeza uma situação que a obriga a viver uma manifestação do sagrado. Mercúrio como o deus da Alquimia, o elemento que acelera a transformação da *prima matéria*, faz-se presente no Imaginário Educacional. Pensando metaforicamente a educação como processo transformativo, tal como a Alquimia, encontra-se nesta carta um processo que se inicia na quarta série desta aluna e que se completa através desta reflexão somente quando ela já está cursando Pedagogia e prestes a se tornar, ela mesma, uma professora.

E talvez a atitude desta professora, como um modelo a não ser seguido, tenha sido a lição de um Hermes que aqui aparece como este aspecto do trickster, um bufão,

trazendo sua mensagem para quem saiba percebê-la. Nem sempre a presença do numinoso se faz por vias fáceis. Importante movimento psíquico e educacional é este, onde, a partir da reflexão sobre o vivido, se é capaz de transformá-lo em experiência, algo construído por si mesmo, para si e do qual se pode usufruir daí para a frente como capacidade de mudança. Hermes fazendo suas traquinagens ensina uma importante lição a formação humana, criando espaços para a reflexão.



Figura 13 – Imagem do Tratado Alquímico *Speculum Veritatis*

8 "Professora, posso ir ao banheiro?" – A Carta-Xixi

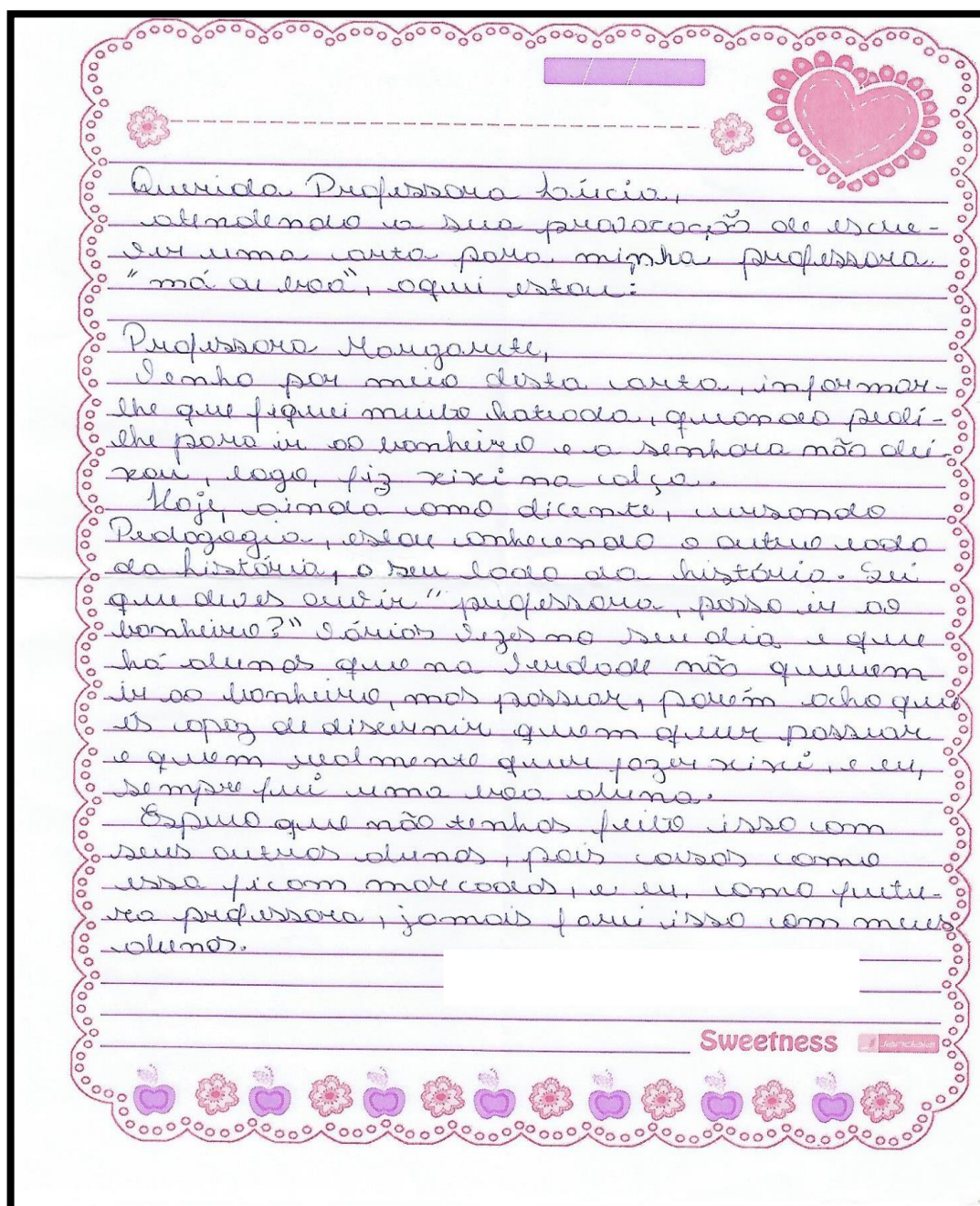


Figura 14 – Carta-Xixi

Quando alguém consegue ao menos suportar o sofrimento, já realizou uma tarefa quase sobre-humana. Isto pode proporcionar-lhe um certo grau de felicidade ou satisfação. Se o senhor chamar isto de felicidade, nada tenho a objetar.

Carta enviada ao Pastor Fritz Pfäfflin em 30/08/1937.

A quarta carta escolhida, também foi escrita por uma aluna da UFPel e evidencia uma situação muito comum entre alunos das séries iniciais: não ser capaz de exercer controle sobre a função excretora e, ante a falta de licença do professor para ir ao banheiro, acabar fazendo xixi dentro da sala de aula. Profissionais ligados, tanto a área da Educação, quanto da Psicologia, encontram frequentemente narrativas de fatos desta natureza que pela sua recorrência se tornam comuns. Trata-se, portanto, de um evento típico, o que caracteriza a presença da imagem arquetípica, já que para Jung existem tantos arquétipos quanto situações típicas.

Nesta carta, encontra-se uma aluna “**chateada**” com sua professora que não teve sensibilidade para distinguir entre um bom e um mau aluno, na medida em que não percebeu que ela não queria brincar fora da sala, mas necessitava verdadeiramente sair para ir até o banheiro.

...que fiquei muito chateada, quando pedi-lhe para ir ao banheiro e a senhora não deixou, logo, fiz xixi na calça.

E começo esta última análise pelo símbolo da urina que dá o apelido da carta, por se tratar de um símbolo que está presente em diversos textos e que é importante substância alquímica. Como evidenciou-se em diversos momentos, destaca-se que a Alquimia é uma importante metáfora para o processo educacional, na medida em que ela, caracterizando-se como um modo de imaginar, tira o indivíduo do literalismo dos conceitos e o coloca, através desta linguagem simbólica que utiliza, em contato com as imagens arquetípicas. Jung demonstrou em seus escritos que o simbolismo da alquimia fazia referência a uma projeção de imagens inconscientes. Para ele, os alquimistas desconheciam as verdadeiras propriedades da matéria, mas utilizavam a experiência com a matéria para falar de seu próprio inconsciente. Neste sentido, a busca pela “ouro alquímico” ou a realização da *opus*, como meta da alquimia, encontra ressonância no processo educacional como resultado da relação pedagógica. A educação também tem como objetivo a realização de uma obra que pode ser acelerada ou retardada pela atuação de nosso alquimista/professor.

Como símbolo alquímico, a urina era considerada mágica e poderosa, conforme Martin (2012), na medida em que é produto de nosso sofisticado sistema de filtragem do corpo e que recicla subprodutos do metabolismo, concentrando o que resta neste líquido dourado que contém água, ureia, sais, amoníaco e outros resíduos químicos. Até o séc. XVII, na Europa, era usada nos feitiços das bruxas, daí sua associação com a magia. Acreditava-se que produzia uma ligação mágica com quem a manipulava, o que indicava seu uso em feitiços para influenciar ou descobrir essa pessoa, bem como em poções do amor e afrodisíacos.

Esta carta aponta para um problema relacionado ao uso do poder por esta professora. Quando a autoridade desta professora é imposta de forma irracional, o símbolo da urina derramada aponta para um excesso, uma injustiça. Para os gregos, a medida, o *metron*, nunca podia ser ultrapassado porque se corria o risco de cometer o maior dos pecados: a *hybris*. Esta professora comete esta inflação ao não permitir que a aluna fosse ao banheiro. Usa de seu poder de forma exagerada. Estas qualidades da urina, que a tornam preciosa, podem estar simbolizando a educação, na medida em que esta tem como premissa diversas e sofisticadas formas de transformação do ser humano.

Em função de sua composição, a urina era muito útil nos primeiros tempos, quando não havia sabão, por suas qualidades de dissolver óleos e gorduras, para lavar a pele, cabelos e roupas e para preservar e embranquecer os dentes. Evidencia-se, assim, esta função detergente da urina. Durand (2002) relata que:

Num divertido artigo consagrado à importância que tomou na vida moderna a publicidade mitológica dos “saponáceos e detergentes”, Roland Barthes evidenciou claramente que havia, no seio de um complexo da purificação, osmose entre os elementos, com acentuações qualitativas segundo se deseja valorizar um líquido purificador, “espécie de fogo líquido”, de fenomenologia mordicante e militar e que “mata a sujeira”, ou, pelo contrário, saponáceos e detergentes que simplesmente “fazem desaparecer” a sujeira (Ibid., p.278).

Tem-se aqui uma clara alusão ao aspecto purificador da urina como relacionada com o fogo. Os símbolos diairéticos¹⁸ para Durand (2002) seriam o gládio, espada de fogo, archote, água e ar lustrais, detergentes e tira-manchas de que a urina seria representante em sua função de limpeza, daí sua classificação dentro do regime diurno das imagens. Por meio da urina, também se limpa o organismo das impurezas, expulsa-se aquilo que não serve e “magicamente” o sujeito se apropria do corpo

¹⁸ Compostos pela separação cortante entre o bem e o mal.

renovado em suas funções. Embora a urina tenha este aspecto de limpeza e purificação, precisa ser adequadamente descartada para não causar embarços, como este sofrido pela aluna.

A urina de cor dourada, em seu caráter simbólico, indicava algo de precioso. Na alquimia representava Mercúrio, o espírito familiar do processo de transformação, através de suas qualidades de água e de fogo, opostos que se separavam e se uniam no opus. A urina era fluida e ácida, salgada como a água do mar, um vaso do inconsciente, a aqua permanens, a matriz psíquica que dava à luz a pedra perfeita ou a criança divina.

A “urina de menino” é um dos vários nomes da *prima materia* da alquimia. A urina de um menino virgem (8 a 12 anos) era, para o alquimista, a substância com a qual deveria iniciar o trabalho. Os sais presentes na urina do menino são, segundo Hilman (2011), os traços arquetípicos da essência do caráter, memórias platônicas que são virgens porque ao serem intactas são abertas pela *opus* alquímica. Intensidades podem assombrar a infância antes que as experiências com o mundo se iniciem. Além disso, essa lembrança de coisas a priori, que colocam mais sal do que a consciência pueril, pode ser expressa como culpas monstruosas, esperanças elevadas, até mesmo, suicídio. Esse menino aguado que flutua de um lado para o outro nas marés de emoções pode ser fixado pelos sais escondidos em sua própria urina.

Atentos aos estudos de Hillman (2011), percebe-se que a atitude simbólica presente nesta carta faz referência ao arquétipo da criança como portador deste potencial da prima materia. A boa aluna que é autora desta última carta, apresenta-se como este potencial para que a obra se realize pela transformação pela qual deve passar toda a criança em seu processo educativo. Para Gudsdorf (1987, p.61), “o encontro com o mestre consagra um novo questionamento da existência”. E a presença do símbolo coloca as emoções, antes flutuantes e sem rumo, no rumo da trajetória capaz de trazer significado para a existência. Embora o evento tenha trazido uma imagem negativa do arquétipo, o símbolo da urina evidencia possibilidades de mudança significativas porque portadoras de valorosas possibilidades para a consecução da obra, quer como prima materia, quer como agente de limpeza.

Acho que és capaz de discernir quem quer passear e quem quer realmente fazer xixi.

Neste relato a aluna faz referência a incapacidade desta professora de discernir entre o bom aluno e o aluno que só deseja passear em horário de aula. Ao escrever a carta enfatizou que a professora **deveria** ser capaz de discernir. Pode-se pensar neste discernir *como* a operação alquímica da *separatio*. A alquimia “considerava a prima matéria um composto, uma confusa mistura de componentes indiferenciados e opostos entre si, composto esse que requeria um processo de separação” (EDINGER, 2006, p.199). Para este autor, a operação está presente nos mitos de criação, na medida em que estes costumam se iniciar com a separação entre, por exemplo, o céu e a terra, como na mitologia egípcia, grega e de diversas outras culturas, ou do ovo cósmico que precisa ser dividido em duas partes. Trata-se, portanto, de uma operação que traz grande significado ao processo alquímico (aqui entendido como educativo) por dar nascimento a um novo mundo.

Separar, discernir, pertence ao Regime Diurno das Imagens na classificação de Durand (2002) sendo que o Gládio é seu principal símbolo. Tal isomorfismo se apresenta como constelações simbólicas polarizadas em torno do gesto de elevação que tem por finalidade melhor separar, melhor discernir e ter as mãos livres para as manipulações diáriticas e analíticas.

Tem-se que ficar atento ao fato de que, ao não conseguir discernir, separar e discriminar as características de seus alunos, esta professora, simbolicamente, parece ser incapaz de gerar este novo para eles. E pergunta-se neste momento da análise: como um professor pode atingir a *opus* sem conseguir dar a visão de um universo recém-criado para seus alunos? Que educação seria essa onde só a cópia e a reprodução se façam presentes já que o novo não tem espaço?

E é Gudsdorf (1987) que responde, quando afirma que:

O homem vem ao mundo, segundo as leis da natureza, mas a cultura é um segundo nascimento. O educador surge, pois, como mestre do saber e dos valores, e cabe-lhe talhar seu aluno e dar-lhe a vida que Pigmalião suscitava em sua estátua. A verdade do saber e da ação não é, portanto, congênita à humanidade (Ibid., p.21).

Precisa-se deste professor capaz de, através da *separatio*, do discernimento, criar vida, dar este segundo nascimento a seus alunos, porque educar se trata disso: construir criativamente este universo novo para abrigar seus alunos, apontar-lhes a

existência deste cosmos onde vão passar a habitar. E, para isso, o professor precisa discriminar os elementos constituintes deste universo, ou seja, as potencialidades de seus alunos, o bom aluno, conforme a carta, aquele que deseja aprender, e o mau aluno, aquele que só quer passear. Embora correndo o risco de fazer uma análise superficial, a partir destes elementos subsumidos na carta se articulam símbolos e lhes atribuem um sentido para a educação.

Espero que não tenhas feito isso com seus outros alunos, pois coisas como essa ficam marcadas.

A escrevente faz referência a marcas, como este aspecto que mostra a forma como reteve aquele evento em sua memória. Ao afirmar que tem a expectativa de que a professora não tenha impedido outros alunos de irem ao banheiro, ela está sugerindo que a marca que o fato deixou nela não foi positiva, mas ligada a um aspecto de sofrimento. Ficar marcada neste sentido traz a ideia de ficar presa, ficar cristalizado, fixado emocionalmente a esta base criada por este fato vivenciado.

A partir do exposto acima, evidencia-se o sal alquímico ou metafórico presente na urina, como este símbolo das qualidades amargas e mordazes da experiência, essenciais para a assimilação da vida. Para Hillman (2011, p.99), “a urina é o mar (salmoura) humano”. Para ele, entre as fontes de sal tem um lugar especial. O sal alquímico é o elemento de fixação da experiência, é a base estável da vida, sua terra, seu corpo, seu chão, ele atua como a base da subjetividade. Assim, a urina é uma das minas de sal. “Sem sal nenhum experimentar – meramente um suceder e um rolar de acontecimentos sem corpo psíquico” (Ibid., p. 92).

A marca deixada pela experiência se relaciona com esta qualidade do sal que precisa ser dosado em qualquer receita, porque precisa da quantidade certa para funcionar como um bom tempero. Não pode ser insuficiente porque não traria aprendizado, nem excessivo porque uma experiência salgada demais não pode ser assimilada. Este princípio, quando relacionado com as marcas psíquicas, aponta para a necessidade de fixar a experiência através do sal na dose certa, suficiente para torná-la assimilável e palatável.

Eu, como futura professora, jamais farei isso com meus alunos.

Gudsdorf (1987, p.35) aponta que “o professor primário, no início da vida, é o inesquecível mestre da infância ao qual nenhum outro irá se igualar em prestígio natural. Mestre absoluto de direito divino, o professor primário detém a autoridade plena e a onisciência”. Aqui há a evocação desta futura professora, que se imaginando como mestra da infância, deseja este lugar de prestígio destinado ao professor primário. E essa futura professora, estudante de Pedagogia, a partir das marcas deixada pelo vivido, toma consciência de que não vai permitir que seus futuros alunos passem pela mesma situação que ela. Uma importante tomada de posição ocorre a partir do relato da carta.

Peres (1999, p.146) afirma que “não é através do poder dos métodos e das técnicas que o pedagogo/professor poderá ser melhor ensinante, paralisando a instituição do imaginário e dos símbolos presentes em sua trajetória como pessoa”. Para a autora, a relação com estes símbolos é que instaurariam “novos” sentidos e “novos” percursos em sua formação. Fato que se verifica através deste relato da aprendiz na carta. A escrita, a rememoração e a consciência que advém do exercício são determinantes para a formação desta futura profissional que declara não admitir a repetição do mesmo com relação aos seus futuros alunos.

8.1 Hermes se apresentando

O símbolo da urina presente na carta tem importante ligação com Hermes, como é explicada por Hillman (2011, p. 103):

A ideia alquímica de que a urina continha um espírito poderoso, um *lumen naturalis* (luz da natureza) mercurial, tornou-se evidente em 1669 quando um alemão, Henning Brand – chamado de “o último dos alquimistas” – cozinhou urina misturada com areia produzindo um resíduo cremoso que queimava. O fósforo havia sido descoberto. Etimologicamente, a palavra significa “que dá luz.” É um epíteto para a estrela da manhã, para Lúcifer e para Hermes, de fato, *urina puerorum est mercurius*.

Uma substância é chamada Mercúrio quando há uma nela um significado imediato para o cultivo de alma. E a partir desta descrição, relaciona-se este aspecto da urina com o “fazer luz”, ampliar a consciência, cultivar alma que parece ser uma das tarefas deste imaginário educacional sobre o qual se trata neste texto. Toda “a palavra que ensina é uma palavra que transforma o mundo e a humanidade”

(GUDSDORF, 1987, p.148). E a luz criada pelo fósforo pode ser pautada por esta palavra educativa, que traz transformação para o educando e para o educador. Um cultivo de alma capaz de fazer a ponte entre o mestre e o aprendiz para que o compromisso mútuo seja honrado. O espírito luminoso da Urina (Hermes) presente na educação remete ao regime diurno das imagens nas Estruturas Antropológicas do Imaginário, na medida em que o fósforo está também ligado aqui ao fogo da purificação.



Figura 15 - Hermes (Museu do Louvre) e foto GEPIEM (acervo pessoal).

9 O Dinamismo do Arquétipo do Mestre-Aprendiz

O mestre pronuncia uma “palavra poderosa” na plenitude de seu semblante, o discípulo faz dela apenas magia. Para o Mestre a ceia significa: eu me entrego a vós, minha carne, meu sangue minha vida. Para o discípulo significa: eu como o Deus, sua carne e seu sangue.
Carta enviada ao Dr. Kurt Plachte em 10/01/1929.

Começo este capítulo fazendo referência ao GEPIEM, este importante grupo onde encontro o significado mais vital, autêntico e verdadeiro para a imagem do arquétipo que pesquiso. Não poderia deixar de abrir este capítulo com a imagem deste grupo que para mim expressa, em sua forma mais *numinosa*, a experiência deste dinamismo sobre o qual vou discorrer e que afinal vivenciei ao longo de minha pesquisa. E a imagem do mestre-aprendiz, vivida dentro do GEPIEM, ganha expressão através deste poema que me chega como um grande presente na minha banca de qualificação:

*O Mestre e o Aprendiz
(Ed Motta)*

*Num caminho distante
O mestre e o aprendiz
Descobrem um pomar
Que diz
Que a doçura do trato
É a chave do ideal
Santo graal
Bebendo da fonte o
Gentil elixir
Que só pode curar
Na subida do monte
O mestre preparou
Um chá que aliviava a dor
Que alucina a mente
Do jovem aprendiz
E o que ele diz
Traz a novidade
A verdade, a bondade
Que podem curar*

*E a caminho do mar
Dois peregrinos em paz
O tempo pode virar
Mas o sentido é tenaz
E a caminho do mar
Dois peregrinos em paz
O tempo pode mudar.*

O sentido do mestre que cura o aprendiz através deste caminho de paz. Fazendo o caminho da verdade, retomo o conceito de arquétipo como este potencial inato para um determinado comportamento. Todo o ser humano, ao se defrontar com uma situação típica e recorrente com alguém ou algo, reage arquetipicamente. Por isso se diz que alguns arquétipos possuem polaridades. Por exemplo, no arquétipo materno se encontram as polaridades mãe e filho, já que a criança desperta na mãe o comportamento maternal, assim como se constata que o filho já se encontra contido nela. Outros exemplos de arquétipos bipolares são o arquétipo do curador-ferido, do mestre-aprendiz, da vítima-agressor, etc. Para atingir o objetivo de verificar **“como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado?”**, trato aqui apenas deste arquétipo.

Neste capítulo se evidencia o arquétipo do mestre-aprendiz em seu dinamismo. Um arquétipo, sendo um coordenador de processos de relacionamento, inclui polaridades. Jung, em vários momentos de sua extensa obra, afirma que na natureza não há certo nem errado. Para ele, essas noções de bom/ruim, certo/errado são construções do pensamento humano. Assim, um arquétipo (como fenômeno natural) por si mesmo não é capaz de trazer um caráter negativo ou positivo para um evento. Ele apenas se mostra em uma polaridade porque assim se expressam todas as imagens arquetípicas, partes que são da natureza. Pode ser bom ou ruim, construtivo ou destrutivo, belo ou feio, dependendo das condições do processo de elaboração simbólica. Exemplo disso é que o mesmo professor que ensina a gostar da matéria que leciona pode ser o que ensina a odiar, assim como o médico pode ser o portador da cura ou do veneno dependendo da dose a ser ministrada do remédio.

Evidencio neste momento uma pesquisa de Targino (2014) que, através da escuta de professores, aponta que o arquétipo do mestre-aprendiz se relaciona com quatro arquétipos bipolares: Curador-Ferido, Quíron; Sísifo-Criança Divina; Puer-Senex e Narciso-Eco, como campo arquetípico-simbólico. Quíron, na mitologia grega, é o centauro representando, o médico-ferido por ser um curandeiro que foi ferido pela flecha de Apolo e a partir disso sofreu dores atrozes. Por ser um imortal, o centauro

se tornou um ótimo médico, na medida em que compreendia a dor de seus pacientes. A criança divina como representante de uma polaridade do arquétipo indica a presença do novo, do criativo, enquanto Sísifo, aquele que, por castigo, empurra a enorme pedra morro acima para que ela desça sempre novamente, indica a repetição monótona de um trabalho. *Puer* e *senex* indicariam as polaridades relativas ao *puer aeternus*, ou seja, a da novidade representada por este deus. E em sua polaridade *senex*, encontra-se Cronos/Saturno, aquele que se repete sempre melancolicamente pelo tempo. Ainda encontrou Narciso e Eco fazendo referência à permanência em si e no outro. Narciso que se apaixona por si próprio morrendo em função disso e Eco, a ninfa que se enlouquece por Narciso, cujo destino se torna a repetição eterna de sua fala. Embora constituídas de mitos diferentes, e sem querer ser redutora, as polaridades encontradas na pesquisa de Targino e de outros autores referidos por ela estão indicados de alguma maneira na pesquisa aqui desenvolvida e estes dois polos são representados pelo criativo e pelo repetitivo na educação.

Concordo com a análise de Targino (2014), na medida em que tais polaridades míticas podem ser encontradas nas cartas que foram amplificadas nesta pesquisa. Araújo (2009, p.67) afirma que “não se aprende sem imaginação” e, assim, este processo de ensino/aprendizagem vivido por estes narradores estão presentes neste imaginário mítico das cartas. Dessa forma, na Carta-Mãe se encontra o mito de Quíron, como aquela professora que curou a aluna de sua decepção por ter rodado no vestibular. Também se apresenta o mito de Sísifo na Carta-Espirro, porque a aluna referia que a professora nunca levantava de sua cadeira, indicando que efetuava um trabalho monótono e repetitivo. O deus *puer aeternus* em seu aspecto positivo tem seu aspecto criativo na Carta-Diamante, tendo em vista que a professora despertava interesse em seus alunos para sua matéria apresentando todo o potencial de aprendizagem para eles. E a Carta-Xixi é representante da polaridade Narcísica, uma vez que esta professora, incapaz de estabelecer empatia com a aluna, não a deixou ir ao banheiro, fazendo com que ela passasse por uma situação constrangedora que marcou sua trajetória escolar.

Para Peres (1999, p.140):

Um professor não pode ser exigido a exercer algo que nunca vivenciou, mesmo que tenha lido muitos livros sobre o assunto. Não se trata de decodificação e interpretação de teorias, mas de uma construção própria, de uma propriedade singular que advenha de suas vivências, representações e concepções. Nessa inscrição de palavras e de saberes, nasce o sujeito que

faz ressurgir nos professores e nos alunos, fragmentos da história da vida deslanchando uma autorreflexão, fazendo com que o saber do professor se torne uma parte do saber do aluno. E assim, começam os acordos simbólicos facilitadores do ensinar e do aprender.

A autora enfatiza este aspecto de aprendizagem da imaginação e que concorda com a função transcendente de Jung, que fala da necessidade de vivenciar aquilo que vai ser passado para o aluno. Jung (2011a, p.87), em *A prática da Psicoterapia*, afirma que “você tem que ser a pessoa com a qual você quer influir sobre o seu paciente”, ou seja, um psicoterapeuta só pode levar seu paciente até onde foi capaz ele mesmo de ir em seu próprio processo. Esta ideia traduz uma importante imagem do mestre presente na obra de Jung, na medida em que ele afirma a necessidade de fazer a caminhada antes do aluno para saber para onde conduzi-lo. Gudsdorf (1987) evidencia que a relação entre o aprendiz e o mestre, que a princípio parece ligar um a um outro, na verdade coloca ambos em uma relação com o mais essencial em si mesmo. Paradoxal. Sem dúvida, simbólico. O aprendiz como condição para se tornar mestre. Só a curiosidade natural, a disponibilidade para aprender sempre e mais pode produzir um mestre – alguém que se apropriou, que experienciou, que contatou com o conhecimento sobre um assunto – disponível para conduzir outros em seu caminho. O mestre é alguém disposto a fazer a trajetória para guiar os passos de quem se dispuser a segui-lo. Este é o sentido do Guru – o que leva da escuridão para a luz, conforme Boechat (2014) relata na obra “*O Livro Vermelho de C G Jung*”. Aquilo que inquieta é, também, aquilo que possibilita fazer o caminho seguindo os passos de outros mestres, eles também movidos por suas perguntas internas capazes de dar sentido a sua vida.

Gudsdorf (1987) considera que,

[...] assim se justifica a importância do diálogo do aluno com o professor na odisseia de cada consciência, como também do diálogo entre os alunos, do professor com a classe ou do aluno com a classe. Dessa forma, é estabelecido um conjunto de relações humanas, no confronto das personalidades segundo os ritmos alternados e complementares do jogo e da luta, da amizade ou da hostilidade. O saber propriamente dito, os programas e os exercícios são frequentemente apenas impostos, pretextos para a realização e o desdobramento da autoafirmação de uns e de outros (Ibid., p.15).

Aponto a cisão do arquétipo como aspecto mais relevante da análise, para mostrar o uso do poder como evidência de aspectos negativos do arquétipo. Guggenbühl-Craig (2008, p.88) afirma que “um arquétipo cindido busca recuperar sempre sua polaridade original. A reunificação com o aspecto ‘ausente’ da polaridade

pode ocorrer por intermédio do poder”. Embora o autor faça alusão ao arquétipo do curador-ferido, o mesmo se aplica ao do mestre-aprendiz, como é evidenciado através das cartas da pesquisa. Para exemplificar de que forma este dinamismo acontece, imagina-se que o professor pode transformar seu aluno em objeto de seu impulso de poder. Tal professor, ao não perceber seu próprio grau de ignorância em relação a um determinado contexto, só o percebe projetado em seu aluno. Neste caso, o aluno só aparece no papel de dependente e fraco em relação a este professor porque um dos polos do arquétipo foi reprimido e projetado no aluno. Assim, o poder do professor provém de uma incapacidade psicológica e não de uma força real. O mesmo pode se dar com relação ao aluno, só que aconteceria o reverso. O professor tenta reunir o arquétipo cindido através do poder e o aluno por meio do reconhecimento deste poder, de sua sujeição e dependência infantil em relação a este professor.

Nas quatro cartas, percebe-se que a Carta-Diamante e a Carta-Mãe mostram polaridades arquetípicas mais equilibradas, onde há uso de criatividade (aulas maravilhosas, aulas diferentes) e professoras que não cindem o arquétipo, pois constelam dentro de si a capacidade de não-saber caracterizada por suas atitudes: despertar nos jovens a curiosidade por novas disciplinas, cuidado, acolhimento, incentivo, aconselhamento, modelo de identificação e cobrança adequada dão indícios de que estas características se mostrariam como desejáveis para evidenciar a imagem arquetípica do mestre-aprendiz positiva. Já a Carta-Espirro e a Carta-Xixi apresentam o arquétipo cindido e o uso do poder, evidenciando o aspecto negativo da imagem arquetípica. Tanto a Carta-Espirro, onde a professora humilha a aluna, sentindo-se superior a esta, quanto a Carta-Xixi, através da falta de discernimento da professora, apontam para o autoritarismo que pode se estabelecer nestas relações, causando danos para estes alunos e modelos inadequados para futuros professores.

Peres (1999), evidenciando o aspecto racional desta relação, afirma que:

Há que se ultrapassar este “velho” modo de trabalho há muito *instituído* na relação de ensino e de aprendizagem, onde se pensa que professor ensina e aluno aprende fora desta dramática. Este modo funda-se num falso Self, o qual parece fazer parte de um jogo estratégico como se a única saída fosse o racional e o mensurável (Ibid., p.140).

O jogo de poder, redundando neste falso Self, traz este prejuízo atribuído por Peres (1999) ao processo de ensino e de aprendizagem, como se verifica nas cartas destas alunas. Além disso, não se deve confundir a identidade individual e social do professor e do aluno. Ambos têm papéis, direitos e deveres, assim como

responsabilidades diferentes, construídos através de diferentes gerações. E o estabelecimento de uma relação de poder com certeza tende a confundir estas identidades, atrapalhando o estabelecimento destes direitos e deveres, como se constata nas cartas. Com relação à escola, aos colegas, aos pais e aos alunos, estas identidades precisam se manter preservadas, fato que pode ser impedido pela manifestação negativa da imagem arquetípica. Talvez o grande desafio da profissão de professor seja exercer o seu papel e, ao mesmo tempo, vivenciar as diversas polaridades que o arquétipo do mestre-aprendiz pode manifestar na dinâmica de ensino e na formação humana.

Para Gudsdorf (1987, p.5),

O melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador do espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém.

Ao se tornar aluno de seu aluno, o mestre se transforma em presença e, com seu canto capaz de despertar a consciência, faz nascer o sentido da vida interior. Para Peres (1999, p.145), “o aluno-professor que se cala ao aprender como ensinar, não experimenta o sujeito que habita em si, nem tampouco expressa o imaginário que pode retomar o especular, o conhecimento da criança que foi no adulto que se tornou”. E somente resgatando esta simbólica da criança dentro de si, aquela curiosidade natural daquele que sabe que não-sabe, o professor poderá motivar suficientemente seu aprendiz.

A integração do arquétipo do mestre-aprendiz exige que o professor seja também o aluno que se deixa ensinar pelos alunos enquanto ensina a eles. A relação pedagógica se apresenta à consciência na forma de diálogo entre as polaridades do mestre e do aprendiz presentes em cada aluno e em cada professor. E assim vão se construindo os seres nesta relação.

Para Portal (2012, p.110),

A prática docente (o eu profissional) compreende as relações do professor consigo mesmo e com os outros significativos do campo profissional. Constrói-se na dinâmica relação entre os professores com o indivíduo e com o grupo, num complexo subjetivo (mundo interior e exterior, individual e coletivo, consciente e inconsciente) com necessidades vivas e organizadoras.

Aqui todas as cartas falam de superação de dificuldades, de barreiras transpostas e de professores que marcam porque ajudam a transpor obstáculos de

todas as ordens (alguns de forma positiva e outros não). A prática da docência, conforme Portal (2012), constrói-se nesta dinâmica, onde a subjetividade da relação do mestre com o aprendiz dá ensejo a que estas necessidades vivas se façam presentes e que a organização destes espaços como significativos possam ser exercitados. Os obstáculos como parte deste caminho dão oportunidade para que cada aluno e cada professor possam cumprir com seus papéis de forma consciente e preciosa na vida um do outro, trazendo sentido e significado.

Em um dos textos que li durante disciplina do mestrado, deparei-me com Nóvoa (2012, p.10), que faz a seguinte afirmação: “Para que serve um professor? Para que serve a pedagogia? Tenho respondido, em jeito de provocação, que os professores e a pedagogia servem para ensinar os alunos que não querem aprender”. Ao lançar esse aticamento, talvez Nóvoa (2012), um dos grandes educadores da atualidade e precursor das Histórias de Vida em Portugal, esteja se referindo ao desejo pela aprendizagem como uma das polaridades do arquétipo do mestre-aprendiz. Tal arquétipo possui, como indica o próprio nome, uma polaridade mestre/professor e uma polaridade aprendiz/aluno. Essas relações se dão em todas as direções de forma consciente e inconsciente. Tanto o professor quanto o aluno são arquétipos e, por definição, independentemente do papel que o humano assumir, ambos estão representados em sua psique.

A hipótese é de que como aspectos da mesma imagem, quando uma pessoa se encontra numa situação pedagógica, o arquétipo do professor-aluno se constela: o aluno procura um professor exterior, mas ao mesmo tempo se constela o professor intrapsíquico. O mesmo com relação ao professor: ao ensinar para o aluno exterior, também está constelado seu aluno intrapsíquico. E talvez pensando de forma um pouco mais abrangente, embora esteja até aqui falando da imagem arquetípica do mestre-aprendiz, sempre e em qualquer contexto se encontram situações de aprendizagem em que tal dinamismo é sempre presente. Se pensar em toda a criança que precisa ser ensinada pelos familiares, em todas as profissões onde é necessário fazer treinamento, em toda e qualquer circunstância da vida e em todas as suas fases sempre haverá situações onde um ensina e um aprende, o que transforma este dinamismo arquetípico como absolutamente relevante. E, então, é fundamental compreender esta simbólica para poder ensinar para aqueles que talvez não estejam tão disponíveis para as novas (sim, isto é um chiste!) aprendizagens.



Figura 16 - Hermes

10 Surpresa: a presença de Hermes

Falar de Deus ou sobre ele é mitologia, isto é, um pronunciamento de fundamento e causas arquetípicos. A mitologia, enquanto fato psíquico vital, é tanto necessária quanto inevitável.
Carta ao Pastor Dr. Jakob Amstutz em 23/05/1955.

Enfatizo, novamente, que a perspectiva que ampara essa pesquisa é a do aprendiz. Assim, diferentemente de outras pesquisas sobre o mesmo tema (já citados na p.21), encontram-se imagens pertencentes ao imaginário dos alunos que foram os sujeitos de pesquisa. Nas cartas escritas aos professores do passado, esses alunos narraram a si mesmos e suas vivências com estes mestres. A partir de suas reflexões, destacou-se a presença de Hermes em todas as cartas analisadas neste texto. Percebe-se que existe uma “pregnância simbólica”, como aponta Durand, indicadora deste deus como fortemente constelado nas cartas. Durand (2002, p.43) afirma que os “símbolos constelam porque são desenvolvidos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo”. O imaginário educacional estuda as imagens da educação e os símbolos da educação e Hermes é um importante representante deste imaginário, cuja constelação se encontra em todas as cartas analisadas. López-Pedraza (1999, p.9) afirma que “a psique aprende através dos arquétipos” e a partir desta matriz imaginal se desenvolve a ideia de uma educação ligada ao arquétipo de Hermes, verificando qual sua contribuição para a formação de professores.

De forma imaginativa, Hermes deseja se apresentar aos educadores através de sua inserção simbólica nesta pesquisa. Talvez, na área da pesquisa em educação, especificamente as que tratam do arquétipo do mestre-aprendiz, a ênfase tenha sido colocada sobre a palavra do mestre, uma vez que não se encontram textos atuais que tragam a perspectiva do aprendiz. A partir deste ponto de vista, ouvir a voz de Hermes talvez mostre a necessidade de estar atento à sua função como imagem arquetípica

na educação. Hermes se apresentando desejaria acrescentar algo para a formação de professores, este elemento que não pode faltar sob pena de a relação pedagógica não se complementar. A partir deste exercício, busca-se encontrar alguns significados para a imagem de Hermes nas cartas, relacionando a presença deste deus com a educação.

Bachelard (1990, p. 133) afirma que “as grandes imagens que expressam as profundezas humanas, as profundezas que o homem sente em si mesmo, nas coisas ou no universo, são imagens isomorfas. Por isso, servem tão naturalmente de metáforas umas das outras.” Assim, encontrou-se Hermes nesta pesquisa como metáfora para estas imagens que emergem das profundezas dos alunos que escreveram as cartas.

Mas quem é Hermes? Para Brandão (2010, p.199), filho de Zeus e de Maia, a mais jovem das Plêiades, nasceu num dia quatro (número que lhe é consagrado – sincronicamente o número de nossas cartas escolhidas), numa caverna no monte Cilene. Mensageiro dos deuses, mestre da persuasão, mestre gatuno, instrutor de Asclépio, guia de almas, divindade complexa, inventivo, conhecedor profundo da magia, protetor dos viajantes, regente das estradas, deus do comércio, trickster. Junto com Dioniso, Hermes é dos menos olímpicos deuses, estando bastante perto da humanidade como o mediador entre a divindade e os homens. Por ter roubado o rebanho de Apolo, logo após seu nascimento, Hermes se tornou símbolo de astúcia, trapaça e ardil, transformando-se no protetor de comerciantes e ladrões, um verdadeiro bufão. Hermes rouba e encontra logo a seguir, é inventivo, seu mito relata a criação da lira a partir da carapaça da tartaruga, e a flauta que depois foi dada a Apolo em troca do caduceu.

Hermes teve que negociar com seu irmão Apolo e enganou seu pai Zeus ao mentir sobre seu roubo e esta importante capacidade de persuasão o tornou o patrono dos comerciantes. Hermes, como deus do comércio, pode promover o relacionamento entre as pessoas. Ele é o elemento que liga o centro às fronteiras. Nos antigos reinos, o comércio se dava nas fronteiras, as trocas eram realizadas nestas regiões regidas por Hermes. O encontro que ocorre nas fronteiras mostra a necessidade de flexibilidade na formação destes professores em oposição à rigidez presente no centro do reino, onde os arquétipos ligados ao poder (o rei) estão localizados. Nas cartas, Hermes, como protetor das trocas, apresentou esta capacidade de estabelecer relações flexíveis capazes de dar sustento ao processo educacional. Novamente se

evidencia que aspectos de uso indiscriminado do poder e autoritarismo não são desejáveis como atributos de formação de mestres.

Outro aspecto relacionando ao deus é sua função de protetor dos viajantes. As hermas (montes de pedras) dedicadas a Hermes, lançadas pelos transeuntes, formavam os *hérmaion*, literalmente, “lucro inesperado, descoberta feliz”. Na beira das estradas gregas, formavam-se verdadeiros montes de pedras para agradecer ao deus, pois a pedra simbolizava a força, a perpetuidade e a presença do divino. (BRANDÃO, 2010). As sandálias de ouro de Hermes iluminavam a noite e por isso ele conhecia perfeitamente o roteiro dos caminhos e das encruzilhadas. Caminhos do conhecimento e encruzilhadas como estes momentos em que é preciso fazer escolhas sobre qual caminho seguir, iluminados por Hermes.

Imagem muito adequada para simbolizar a educação, a viagem, da qual Hermes é o guia, remete a esta capacidade de “dominar as trevas” da ignorância. Kerényi (2015) fala na viagem como algo completamente diferente da caminhada. Para este autor, o viajante é o ser em suspenso entre um lugar e outro, diferente do caminhante que está preso ao chão. O mundo do viajante seria este lugar especial onde existe uma abertura para toda a parte onde o indivíduo tem acesso a tudo. Quem se movimenta confortavelmente no mundo do viajante tem Hermes como guia. Portanto, a viagem da educação, conduzida por Hermes, dá acesso a este mundo do novo, onde o que importa é estar suspenso no mundo do conhecimento, da criatividade, daquilo que proporciona este contato com a força do divino na vida. Viajar é diferente de caminhar, no sentido de que há a necessidade de se aventurar no desconhecido, de se jogar no mundo e que, por ser ousado, traz acréscimo de repertório vivencial. Ao conduzir esta viagem, Hermes está possibilitando o contato com o aprendizado porque está proporcionando a entrada no mundo desconhecido, amplo, rico e original.

Como deus “psicopompo”, um condutor de almas, Hermes seria o símbolo do professor na medida em que este é o trabalho realizado na educação. O professor, assim como o deus, precisa ser capaz de circular livremente nos três níveis, do telúrico, do celeste ao ctônio, e vice-versa, sem se perder nas trevas, porque só assim será capaz de conduzir seus alunos, como Hermes fez com Perséfone e Eurídice, resgatando-as do Hades. Hermes, com sua inteligência e inventividade, seu poder de tornar-se invisível (como deveria ser um bom professor) e de viajar por toda a parte num piscar de olhos, parece ter os atributos necessários para a condução de almas

na viagem educacional. Cabe a Mercúrio/Hermes ser o intérprete da vontade dos deuses. Diversas façanhas atribuídas ao deus dão conta desta função arquetípica: conduziu Dioniso de asilo em asilo, conduziu Psiquê ao Olimpo, levou a palavra de Zeus a Deucalião após o Dilúvio, adormeceu e matou Argos, deu o capacete a Perseu, etc. Um professor se torna um portador da vontade dos deuses quando cumpre com sua tarefa de se apresentar para seus alunos em suas aulas, como este deus com suas várias e criativas missões.

Conforme Chevalier e Geerbrant (2009, p.488), a simbologia de Hermes (Mercúrio) tem relação com a do deus egípcio Tot, “mensageiro, iluminador, juiz interior (consciência), guia, mediador. Personifica a revelação da sabedoria aos homens e do caminho da eternidade. É a palavra que penetra até o fundo das consciências, conforme seu grau de abertura.” Assimilado ao deus “ctônio” egípcio, o Mercúrio romano, latino, resultou em um sincretismo com o nome de Hermes Trimegisto, isto é, “Hermes três vezes Máximo”, que então se torna o importante deus do hermetismo e da alquimia.

Conforme Brandão (2010, p.208), alquimia é uma ciência que se baseava na ideia segundo a qual “tudo no mundo obedece às mesmas leis, e todos os objetos da natureza contém a energia vital”. Para a alquimia, toda a matéria é almada, contém vida. A Tabula Smaragdina, “Tábula de Esmeralda”, é um texto alquímico traduzido para o latim no século XII, é atribuído ao próprio Hermes e teria sido gravado em uma esmeralda, contendo a base da busca pela pedra filosofal. Jung deu uma importante lição ao abordar o *opus* alquímico como retórica de Hermes – “quando vemos o material e somos capazes de acompanhar os símbolos e as imagens com alguma precisão, já estamos em psicoterapia” (LÓPEZ-PEDRAZA, 1999, p.31). O que equivale a dizer que o indivíduo está imerso no processo pedagógico quando está em busca do ouro filosofal, o ouro dos sábios (outra designação para a meta da obra). A analogia da *opus alquimica* com a educação parece adequada como metáfora capaz de dar conta deste aspecto de Hermes como deus alquímico.

A obra alquimia se dá em etapas que mais comumente costumam ser quatro e que são nominadas de acordo com as cores que correspondem a cor da matéria em cada fase: Nigredo (preto), Albedo (branco), Citrinitas (amarelo) e rubedo (vermelho), cujos metais representantes são respectivamente chumbo, prata, enxofre e ouro, além das diversas operações (coagulatio, solutio, calcinatio, conunctio, etc.). Pensando em

na pesquisa como um processo, relaciono cada uma das cartas com uma etapa da *opus alquimica*.

A Carta-Mãe indicaria a fase da nigredo, que é a primeira fase da obra. Trata-se da fase onde tudo começa, onde existe a massa confusa. Conforme Brandão (2010, p.211), o preto “é a regressão ao estado fluido da matéria: é a putrefação, e morte do alquimista, e como escreve Paracelso (1493-1541), aquele que desejar entrar no Reino de Deus deve entrar primeiramente com seu corpo em sua mãe e ali morrer”. A prima materia, o caos de onde nasce tudo é a mãe. Por isso a nigredo, já sendo uma etapa da obra, ainda assim é por onde a obra se inicia. A fase seguinte é a da albedo, onde se encontra a Carta-Espirro, uma vez que a aluna desta carta narra uma situação de ingenuidade frente a sua professora. Na albedo, a matéria se transforma até atingir uma cor branca cujo metal representante é a prata. Porém, aqui se tem um aspecto de pureza ingênua, nessa fase a dor cessa através da reflexão. A Carta-Xixi indicaria que se atingiu o estágio do amarelecimento da obra. Fase regida pela cor amarela indicadora de um renascimento da matéria que havia ficado em suspenso na albedo. Aqui, a dor retorna na forma de conhecimento. “A alma sofre sua própria compreensão” (HILLMAN, 2011, p.329). Citrinitas indicam a presença do elemento enxofre, aquele que dá corpo. O xixi amarelo da carta indicando que a passagem está se dando passo a passo, porque “evitar a morte pelo amarelecimento, ou seja, ir direto do branco para o vermelho, da alma para o mundo, não é o que a alquimia recomenda” (Ibid., p.340). E, finalmente, a Carta-Diamante representa a fase da rubedo ou a fase vermelha, onde a pedra simboliza a imagem da realização da meta. “O lápis alquímico era considerado um metal amadurecido, uma semente levada à maturidade pela opus; era a alma feita” (Ibid., p.375). Encontrou-se na carta todos os elementos capazes de indicar a realização da opus com o símbolo do diamante. Embora se saiba que esta foi apenas uma rápida explanação sobre as metáforas alquímicas, a leitura das cartas com esta intenção mostra uma imagem potente sugestiva da educação como *opus* e regida, portanto, por Hermes.

Embora o chapéu e o caduceu sejam importantes símbolos de Hermes, a sandália alada foi eleita como o aspecto representativo da educação na simbólica hermética, pelo seu aspecto de representante desta capacidade de deslocamento nos três níveis (ctônio, celeste e telúrico). Hermes seria aqui o mensageiro representante do arquétipo do mestre-aprendiz, com suas sandálias fabricadas por imortais-sapateiros e dotadas de asas, que configuram este instrumento de imortalidade que

pode ser atribuído a educação capaz de transformar o homem em divindade. A postura ascensional, como esta atitude de tomada de consciência, distingue o humano do animal que, assim como considerado por Durand (2002) em seus *schemes*, mostra a importância desta distinção como referente ao gesto que torna o homem **humano** em seu sentido mais profundo.

Um ponto importante a ser destacado na imagética de Hermes é que ele não é um deus ligado ao poder. A ideia de Hermes, conforme a mitologia grega, aponta para este deus como representante das mediações e, portanto, como esta ideia de estabelecimento de relações, distante de figuras de autoridade despóticas. O autoritarismo, como encontrado na Carta-Espirro e na Carta-Xixi, não faz parte da regência de Hermes. Tal fato aponta para a emergência de polaridades mais negativas nestas cartas, ao passo que a Carta-Mãe e a Carta-Diamante apontam uma presença mais amigável de Hermes e, assim, uma imagem arquetípica positiva. Assim, a presença de Hermes nas cartas evidencia que sempre que houver uma polarização neste sentido do arquétipo, a imagem será negativa.

Embora Apolo/Zeus (ideias brilhantes, autoridade, fala conceitual e refinada, respeito, sucesso, luz) sejam os regentes do mundo acadêmico/solar, acredita-se que a presença de Hermes indica a necessidade de rever as condições relativas a formação de professores, uma vez que as imagens indicam a necessidade destas ideias herméticas que, faltando, trazem negatividade para a educação.

A presença de Hermes indica que estes traços arquetípicos devam estar destacados na formação de professores, na medida em que este deus parte do inconsciente coletivo, está sempre se reatualizando como imagem na educação. Para Peres (2012, p.276):

Busca de uma cultura da interioridade na formação, que no estudo realizado no estágio pós-doutoral se amplia para incorporar o mundo ancestral e coletivo com âncora nos traços míticos da história da humanidade em nós. Isso para pensar uma cultura que tem na sua base um ver ativo que interpreta o mundo vendo. Mundo que por um lado está preso ao que Jung chamou de “inconsciente coletivo” (responsável pelas imagens produzidas na psique como parte da estrutura do imaginário humano); por outro, re-criando-o através da produção de roupagens atualizadas numa dada cultura e num dado meio em direção às ações futurantes do sujeito imaginante, o qual projeta e antecipa o que ainda não é, mas não abandona a âncora do atemporal.



Figura 17 - Hermes

11 Hermes se despede – A imagem arquetípica do Mestre-Aprendiz em cartas (escritas) aos professores que produziram marcas

Nem todos precisam saber a mesma coisa, e o saber sobre alguma coisa nunca pode ser transmitido da mesma forma a todos. É isto que falta totalmente às nossas Universidades: a relação entre mestre e aluno.
Carta enviada a Kending B. Cully em 25/09/1937.

Como disse no início deste texto, sou uma psicóloga-educadora e por isso preciso fazer minha despedida refletindo a partir deste lugar. O deus do inconsciente – Hermes, sobre quem Jung fez importantes estudos, trazendo suas contribuições finais para a área da educação, despede-se levando a ideia de ter cooperado para deslindar a visão do aprendiz sobre seu processo educacional. Hermes, este deus que subverte os olhares, ao se apresentar nesta pesquisa, mostrou o modo como o aprendiz percebeu o mestre e esta foi sua maior contribuição para a área, revelando **a imagem arquetípica do mestre-aprendiz em cartas (escritas) aos professores que produziram marcas**

Interessante observar que quando comecei a análise não tinha nenhuma ideia prévia. A leitura das cartas em 2013, em uma reunião do GEPIEM, inquietou-me e trouxe a intuição de que algo de novo poderia ser encontrado, mas nenhuma expectativa além da evidência de uma relação de poder que se mostrava naquele momento em que a Carta-Xixi (a que fez com que eu me interessasse pelo tema) foi lida. A surpresa da presença de Hermes em todas as cartas se deu na medida em que as análises iam acontecendo uma a uma. Embora as cartas tenham sido escolhidas para demonstrar polaridades, não percebi (conscientemente pelo menos) em nenhum momento que algo de grandioso iria acontecer. Assim, espero ter respondido a pergunta norteadora desta caminhada: **como emerge a imagem do arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado?** Como psicóloga em meu trabalho clínico cotidiano, sempre digo que o inconsciente “*senta-se na poltrona a*

minha frente” diariamente. Quando meus pacientes relatam seus sonhos, seus sintomas e seus conflitos, percebo a presença do inconsciente coletivo em suas manifestações. Não há como negar. Também nesta pesquisa, foi Hermes quem se apresentou como “grande imagem” nas cartas. Todos os símbolos amplificados têm contribuição para a área da educação, porque são representantes desta relação pedagógica entre os mestres e seus aprendizes narradores das cartas, mas destaquei a presença do deus alquímico por sua convergência.

A presença de Hermes foi como uma benção deste deus para minha pesquisa. Inicialmente, me sentindo quase uma estranha na área da educação, por ser oriunda da psicologia, e só a partir do mestrado, uma professora, encontrei na imagem de Hermes, este deus que também rege a psicoterapia, a enorme relação da psicologia com a educação. Assim, a contribuição de minha pesquisa foi evidenciar a presença do inconsciente (especialmente através de Hermes) nas relações que se dão entre o aluno e o professor e que podem ser influenciadas pela imagem arquetípica que se mostra através destes símbolos que se apresentaram nas cartas.

Enfatizo que cada frase selecionada e destacada trouxe uma imagem e, portanto, um símbolo que foi amplificado com o objetivo de identificar a imagem emergente do arquétipo do mestre-aprendiz naquela carta. Fiel à premissa de que um símbolo não pode ser reduzido, mas que tem inúmeros significados e sentidos e que é sempre a melhor expressão de algo que não pode ser apreendido integralmente, enfatizo que minha interpretação não pretende ser uma prescrição, mas apenas uma possibilidade. Defendo a força que existe no conhecimento hermético – de Hermes - aquele que preside o mistério e a arte de decifrá-lo.

A psicologia analítica, através desta pesquisa, contribuiu com a educação na medida em que possibilitou incorporar à formação de professores esta imagem mitológica do arquétipo de Hermes, como foi descrito no capítulo anterior, dando espaço para a incorporação destas características herméticas aos processos educacionais. Considero, como Jung (2011d), que a psicologia analítica pode “ajudar o professor a conseguir uma atitude mais compreensiva em relação à vida psíquica da criança, conhecimento este que está destinado às pessoas adultas.

Minha pesquisa corrobora com a perspectiva de Jung sobre a importância da personalidade do professor. Cito um parágrafo onde encontro ressonância com minhas constatações:

Como personalidade, tem pois o professor tarefa difícil, porque se não deve exercer a autoridade de modo que subjugue, também precisa apresentar justamente aquela dose de autoridade que compete à pessoa adulta e entendida perante a criança. Tal atitude não pode ser obtida artificialmente, mesmo com toda a boa vontade, mas somente se realiza de modo natural, à medida que o professor procura simplesmente cumprir seu dever como homem e cidadão. É preciso que ele mesmo seja uma pessoa correta e sadia; o bom exemplo é o melhor método de ensino. Por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará se a pessoa que o executa não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade. O caso seria diferente se o importante fosse apenas meter as matérias de ensino metodicamente na cabeça das crianças. Isso representaria, no máximo, a metade da importância da escola. A outra metade é a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor (Ibid., p.65).

Jung fala da necessidade “da educação dos educadores” (Ibid., p.66). Afirma que o adulto deve ser educado pelo método indireto, ou seja, fornecendo-lhe os conhecimentos psicológicos capazes de fazer com que eduque a si próprio, pois o que ele chama de método direto é a própria educação da criança. Mesmo sabendo das lacunas que tais conhecimentos possam deixar, é importante salientar que a reflexão que pode ser proporcionada por estas cartas pode ser uma forma de exercitar este método indireto, na medida em que apresenta ao educador relatos de fatos cotidianos e corriqueiros de salas de aula. O conhecimento psicológico e imaginário presente nas cartas pode servir de ponto de partida para a reflexão e a educação destes professores.

Ao falar sobre o papel do educador, Jung (Ibid., p.134) afirma que “os conhecimentos analíticos destinam-se à formação do próprio educador”, uma vez que as crianças têm instinto seguro capaz de perceber as incapacidades pessoais do professor. O pedagogo, em função disso, necessita dar atenção ao seu próprio estado psíquico, uma vez que o fracasso das crianças que estão aos seus cuidados pode estar indicando onde se localiza seu erro. As crianças, para Jung, têm capacidade de perceber se algo é verdadeiro ou fingido e o educador pode ser ele mesmo a causa inconsciente do mal. Assim, a criança não seria a única a ser educada no processo pedagógico, já que, conforme a dinâmica do arquétipo do mestre-aprendiz tratada anteriormente, também o professor é formado nesta relação. O educador também é um ser humano sujeito a erros que a criança sob seus cuidados passa a refletir, daí a necessidade de ter clareza sobre seus pontos de vista e principalmente sobre suas próprias falhas. Pois, “exatamente o que a pessoa é na realidade, tal será o aspecto da verdade que acabará apresentando e tal será, igualmente o efeito dominante que produz” (Ibid., p.134).

Jung corrobora através de seus escritos com o ponto de vista que adotado na presente pesquisa. As cartas se apoiam nestas afirmações de Jung, na medida em que relatam fatos que se referem a vivências de aprendizes em sua vida escolar. Jung afirma que a criança percebe a personalidade do seu professor, o que ficou claro na medida em que foram mostrados que estes eventos ficaram registrados em suas memórias e que elas foram capazes de discernir entre aquelas que foram positivas e as que foram negativas. As relações de poder mostradas na pesquisa e que fazem parte da cisão do arquétipo dependem grandemente da personalidade do educador e, a menos que este tenha consciência de sua própria situação, passarão despercebidas, gerando problemas para seus alunos. No que tange aos aspectos democráticos da visão do educador, o parágrafo citado acima fala por si mesmo. O mestre que tem consciência sobre sua própria personalidade, pode fazer sua tarefa de psicopompo, condutor de almas, de maneira mais apropriada, sendo aquele que educa, ao mesmo tempo em que é educado.

Durand (2002, p.354) aponta para a função de aceleração do tempo e de domínio da natureza, a qual resultou no fato de que a “alquimia legou muito mais ao mundo moderno do que uma química rudimentar: transmitiu-lhe a fé na transmutação da Natureza e a ambição de dominar o tempo”. Destaco que esta é uma visão alquímica da educação e que esta faz parte dos símbolos do Regime Noturno relativos a estrutura sintética. A transformação do aprendente através do tempo, acelerada pela personalidade do professor, faz com que a obra se realize. E a presença de Hermes, como deus alquímico, segue indicando qualidades que devem ser atentadas na atividade docente. Assim, afirma Edinger (2006, p. 25, grifo meu), que “todos os que buscamos seguir esta **Arte** (a alquimia) não podemos atingir resultados úteis senão com uma alma paciente, laboriosa e solícita, com uma coragem perseverante e com uma dedicação contínua”. Tais características, necessárias ao alquimista para a realização da obra, são as mesmas que precisam fazer parte da personalidade destes professores na relação com seus alunos.

Não posso encerrar sem a participação de Gudsdorf (1987), que me acompanhou durante toda esta reflexão e que afirma que “a partir de sua própria situação em relação à verdade, o mestre tenta despertar em seus alunos a consciência de suas verdades particulares” (Ibid., p.208). A verdade do aprendiz só pode ser despertada a partir daquilo que o mestre mesmo vivencia nele mesmo. Portanto, em Gudsdorf e Jung há coincidência de perspectivas sobre esta questão,

que parece tão fundamental e que acredito ter contemplado nesta pesquisa.

Os objetivos específicos também foram contemplados, na medida em que através das quatro cartas escolhidas foi possível perceber que as imagens arquetípicas presentes nas cartas se apresentaram polarizadas de diversas maneiras: positivamente (Carta-Mãe, Carta-Diamante) e negativamente (Carta-Espirro, Carta-Xixi), mas também através das polaridades mitológicas (Quíron, Narciso, Sísifo, etc.) e polaridades alquímicas (nigredo/Carta-Mãe, albedo/Carta-Espirro, etc.), conforme apontei em capítulos anteriores. Existem infinitas possibilidades de análises neste campo simbólico e percebo que uma das que não foi explorada é a que relaciona as cartas com a imaginação da matéria de Bachelard (1997). Este autor acredita “ser possível estabelecer, no reino da imaginação, uma lei dos quatro elementos, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associem ao fogo, ao ar, à água ou à terra” (Ibid., p.4). Passarei rapidamente por estas imagens apenas para pontuar mais uma possibilidade de polarização, apenas como registro da beleza da poética de Bachelard. O autor fala que a imaginação poética e a imaginação ingênua atribuem um caráter feminino e de uma profunda maternidade para a água (Ibid., p.15). Assim, atribuo à Carta-Mãe esta relação com o elemento água. A capacidade de gerar algo de novo, de alimentar e de fazer crescer – algo que só o verdadeiro mestre pode. A Carta-Diamante está relacionada com a terra, na medida em que é representada por este cristal que, para Bachelard (2008a, p.236), é um talismã natural, que traz sorte e torna poderoso quem o possui como joia. Linda imagem do processo educacional!

Ter acesso a uma educação de qualidade no Brasil é muito valioso e atributo de quem tem sorte. Na psicanálise do Fogo (BACHELARD, 2008b, p.109), encontra-se referência ao grande Alquimista Paracelso, para quem o fogo é vida e sua equação tem como base o Mercúrio. Na Carta-Xixi, o elemento fogo é representado pela urina que contém este atributo ígneo como parte de sua estrutura. Relação alquimia-educação descrita diversas vezes. E, finalmente, atribuo para a Carta-Espirro o elemento ar, utilizando as imagens poéticas do sopro e da respiração que, para Bachelard (2001, p. 243), “manifestam a expansão das coisas infinitas”. Outro atributo do processo educacional – expandir a visão das coisas ao infinito.

Termino fazendo uma reverência à psicologia, este “estudo da alma, cuidado da alma”, onde Jung (2008d, p.3, §556), citando a obra *De Testimonio Animae* de Tertuliano, fala sobre mestre e aprendiz:

O que atribuíres à mestra, também deverás atribuir à discípula. A mestra é a natureza, a discípula a alma. Tudo quanto a primeira ensinou ou a segunda aprendeu foi concedido por Deus, preceptor da mestra. Está em ti a partir da alma que tens dentro de ti, julgar o quanto a alma possa receber do seu supremo mestre. Procura sentir dentro de ti a presença daquela de onde provêm as tuas sensações. Considera que ela é tua vidente nos eventos que prenunciam o futuro, tua intérprete nos vaticínios, e aquela que vela por ti nos acontecimentos posteriores. Admirável é que ela conheça o Deus que concedeu aos homens tais coisas, mas mais admirável ainda é que conheça Aquele que as deu.

A citação tem o intuito de trazer a reflexão final. Um texto antigo que fala de aprendiz, mestre, alma e natureza, mas que acima de tudo indica que é necessária a concessão de Deus (esta imagem do Self, do Si-mesmo) para que o aprendizado aconteça. Como psicóloga-professora-aluna, penso que a alma humana como parte da natureza e como ligação simbólica com a transcendência é o *locus* onde se encontra o sentido das coisas e o que torna toda a atividade humana sagrada. Desejo que esta pesquisa possa ter contribuído para tornar a educação mais almada, favorecendo este aprendizado e todos os que se ligam a esta área, sejam eles mestres ou aprendizes, pois estão todos naturalmente embricados no processo de construir o futuro. Que suas almas conheçam neste processo Aquele que vela por elas e possa sentir dentro de si Sua presença.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Figuras do imaginário educacional** - para um novo espírito pedagógico. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. **Imaginário Educacional** - figuras e formas. Niterói: Intertexto, 2009.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVÉNS, Roberts. **Imaginação é realidade**. Petrópolis: Vozes, 1993

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso** – Ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990

_____. **O ar e os sonhos** - ensaio sobre a imaginação do movimento. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A terra e os devaneios da Vontade** – ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A psicanálise do Fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOECHAT, Walter. **O Livro Vermelho de C.G. Jung** - Jornada para profundidades desconhecidas. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega. Vol. I**. 21ª Ed. Petrópolis :Vozes, 2009.

_____. **Mitologia Grega. Vol. II**. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BYINGTON, Carlos A. **Pedagogia Simbólica**: a construção amorosa do saber. São Paulo: Religare, 2003.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DICIONÁRIO PORTUGUÊS ON-LINE. Mestre. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mestre>> Acesso em: 16 mar. 2015.

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

_____. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Piaget, 1998.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2002.

DURAND, Yves. Imaginário e Psicologia. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o Imaginário** – domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa, Instituto Piaget, 2003. p.169-202.

EDINGER, Edward F. **Anatomia da Psique**. O simbolismo alquímico na psicoterapia. São Paulo: Cultrix, 2006

ELIAS, Norberto. **O processo civilizador** – Uma história dos Costumes. Vol. 1 . 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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

FREUD/JUNG: Correspondência Completa. Organizada por William McGuire. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GASTAUD, Carla Rodrigues. **De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil de 1880 a 1950**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

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

GUINEVERE MEDICINA. Invenções. Em 1929, lançaram os lenços de papel Kleenex. **Guinevere Medicina**, 16/03/2010. Disponível em: <<http://guineveremedicina.blogspot.com.br/2010/03/invencoes-em-1929-lancaram-os-lencos-de.html>> Acesso em: 27 ago. 2016.

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

JACOBY, Mario. **Psicoterapia Junguiana e a pesquisa contemporânea com crianças**. Padrões básicos de intercâmbio emocional. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Cartas/C.G. Jung**: Vol. I, 1906-1945, Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Cartas/C.G. Jung**: Vol. II, 1946-1955. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **Cartas/C.G. Jung**: Vol III, 1956-1961. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Estudos Alquímicos**. Petrópolis, Vozes, 2002b.

_____. **Obra completa**. Arquétipos do Inconsciente Coletivo. Vol.9/1. Petrópolis, Vozes, 2008a.

_____. **Obra Completa**, Vol.16/2. Ab-reação, Análise dos sonhos, transferência. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. **Obra Completa**, Vol. 18/1. A vida simbólica. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008c.

_____. **Resposta a Jó**. Vol. 11/4 .7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008d.

_____. **Obra Completa**, Vol. 16/1. A prática da Psicoterapia. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. **Tipos Psicológicos**. Vol. 6. 4ª Ed. 2011b.

_____. **A dinâmica do Inconsciente**. Sincronicidade. Vol.8/3.16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.

_____. **O desenvolvimento da Personalidade**. Vol. 17. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011d.

KERÉNYI, Karl. **Arquétipos da religião grega**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÓPEZ-PEDRAZA, Rafael. **Hermes e seus filhos**. São Paulo: Paulus, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MANCINI, Flávia Griep. **O valor simbólico da leitura**: cartas (auto)biográficas de leitores professores. 2013. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

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

MARTIN, K. **O Livro dos Símbolos**. Reflexões sobre imagens arquetípicas. Colonia, Alemanha: Editora Taschen, 2012.

MOACANIN, Radmila. **A psicologia de Jung e o budismo tibetano**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.

NÓVOA, Antônio. A experiência é uma invenção. In: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga *et al.* **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.9-11.

OSTETTO, Luciana E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Proposições**, v.18, n.3 (54), p.195-210, set/dez. 2007.

PENNA, Eloisa M.D. **Epistemologia e método na obra de C.G. Jung**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2013.

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

_____. Apontamentos sobre polarizações míticosimbólicas: matriciando a escrita (auto) biográfica de estudantes de pós-graduação. In: CUNHA, J. L.; VICENTINI, P. P. (orgs.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p.269-281.

PORTAL, Leda L. F. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; FRISON, Lourdes M. B. **Práticas Docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p.91-117.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

TARGINO, Renata Fernandez. A educação formal nas obras de Hannah Arendt e Carl G. Jung: possíveis diálogos com a modernidade. **Horizontes**, v.31, p.111-120, jan/jun. 2013.

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

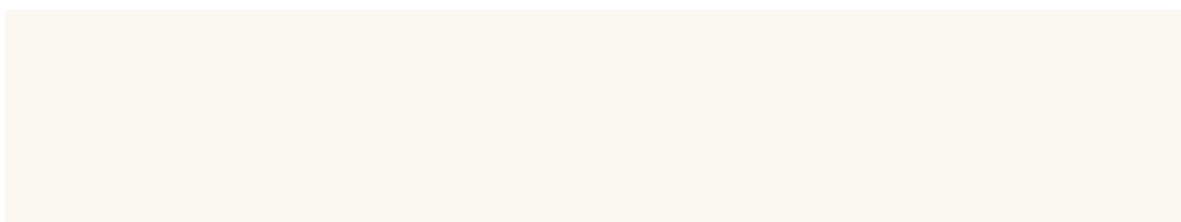
TEIXEIRA, Maria Cecília S.; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**: imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

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

WACHS, M. C. A compreensão de mitos e a expressão da identidade docente. **Estudos Teológicos**, v.46, n.2, p.23-44, 2006.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário** - Introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

WENTH, Renata. Psicologia Analítica e Educação: Visão Arquetípica da relação Professor-Aluno. **Symbolon**, 2003. Disponível em:
<<http://www.symbolon.com.br/artigos/psicoanalitica.htm>> Acesso em: 19 out. 2014.



Anexos

Anexo A – Autorização assinada pelos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ autorizo a divulgação de registros iconográficos (filmagens e fotos) e/ou narrativas (orais e verbais) - somente por meio do uso das iniciais do meu nome - nos relatórios decorrentes da coleta de dados relativos à pesquisa interinstitucional (UFPEL/FAE, UERGS/São Luiz Gonzaga, FATEC SENAC/Pelotas e IFSUL/Pelotas) intitulada **ESCRITA DE CARTAS AOS PROFESSORES QUE MARCARAM: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto)formação?**, coordenada pela Professora Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (PPGE / UFPel).

Autorizo, também, o uso das informações em situações que se fizerem necessárias, tais como: eventos científicos, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, palestras e publicações científicas.

Assinatura: _____

Pelotas, ____ / ____ / ____.