

A IMAGEM DO ARQUÉTIPO MESTRE-APRENDIZ EM CARTAS ESCRITAS AOS PROFESSORES QUE PRODUZIRAM MARCAS SIGNIFICATIVAS: UMA ABORDAGEM JINGUIANA NAS HISTÓRIAS DE VIDA

THE IMAGE OF THE MASTER-APPRENTICE ARCHETYPE IN LETTERS WRITTEN TO TEACHERS WHO PRODUCED SIGNIFICANT MARKS: A JUNGIAN APPROACH IN LIFE STORIES

LA IMAGEN DEL ARQUÉTIPO MESTRE-APRENDIZ EN CARTAS ESCRITAS A LOS PROFESORES QUE PRODUCÍAN MARCAS SIGNIFICATIVAS: UN ENFOQUE JINGUIANA EN LAS HISTORIAS DE VIDA

Lucia Maria Vaz Peres¹
lp2709@gmail.com

Rose Mary Kerr de Barros²
roseb@terra.com.br

Andrisa Kemel Zanella³
andrisakz@gmail.com

RESUMO

Este texto é resultado de uma investigação realizada no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a partir do ano de 2014. O estudo teve como objetivo identificar as representações – imagens e imaginários presentes na escrita de cartas para professores do passado, que mais marcaram a trajetória de formação dos sujeitos de pesquisa. Ou seja, buscou-se capturar as memórias e imaginários fundadores das representações da trajetória de formação. Neste artigo, apresentamos a análise da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas que chamamos de Carta-Xixi. A metodologia seguiu as orientações da abordagem (auto)biográfica de Marie-Christine Josso e simbólica dos estudos do imaginário de Gilbert Durand e da psicologia analítica de Carl Jung. A partir dos símbolos emergentes da carta, buscamos relacioná-los com os paradigmas presentes na metodologia e na epistemologia das histórias de vida, tendo, prioritariamente, como lentes de análise a Psicologia Analítica. O intuito é visibilizar a contribuição dessa abordagem teórica para o campo dos estudos da autobiografia e formação.

PALAVRAS-CHAVE: MEMÓRIAS; NARRATIVA EPISTOLAR; FORMAÇÃO DOCENTE; PSICOLOGIA ANALÍTICA.

ABSTRACT

This text is the result of an investigation carried out in the Group of Studies and Research on Imaginary, Education and Memory (GEPIEM), which has been part of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Pelotas since 2014. The objective of the study is to identify representations - images and imaginaries present in the writing of letters to teachers of the past, who marked the educational journey of the research subjects. In other words, we sought to capture the memories and imaginary founders of the representations of the educational journey. In this article, we present the analysis of a letter of a student of the Pedagogy Course of the Federal University of Pelotas, which we called *Carta-Xixi*. The methodology followed the (self) biographical approach of Marie-Christine Josso and symbolic of Gilbert Durand's imaginary studies and Carl Jung's analytical psychology. From the emerging symbols of the letter, we seek to relate them to the paradigms present in the methodology and epistemology of life stories, having analytical psychology as the main analytical lenses. The aim is to make the contribution of this theoretical approach visible to the field of autobiography studies and education.

KEY WORDS: MEMORIES; EPISTOLAR NARRATIVE; TEACHER EDUCATION; ANALYTICAL PSYCHOLOGY

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación realizada en el Grupo de Estudios e Investigación sobre Imaginario, Educación y Recuerdos (GEPIEM), vinculado al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas, a partir del año 2014. El estudio tuvo como resultado el objetivo de identificar las representaciones - imágenes e imaginarios presentes en la escritura de cartas para profesores del pasado, que más marcaron la trayectoria de formación de los sujetos de investigación. Así, se buscó capturar las memorias e imaginarios fundadores de las representaciones de la trayectoria de formación. En este artículo, presentamos el análisis de la carta de una alumna del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Pelotas que llamamos *Carta-Xixi*. La metodología siguió las orientaciones del enfoque (auto)biográfico de Marie-Christine Josso y simbólico de los estudios del imaginario de Gilbert Durand y de la psicología analítica de Carl Jung. A partir de los símbolos emergentes de la carta, buscamos relacionarlos con los paradigmas presentes en la metodología y en la epistemología de las historias de vida, teniendo, prioritariamente, como lentes de análisis la Psicología Analítica. La intención es visibilizar la contribución de ese enfoque teórico para el campo de los estudios de la autobiografía y formación.

PALABRAS-CLAVE: RECUERDOS; NARRATIVA EPISTOLAR; FORMACIÓN DOCENTE; PSICOLOGÍA ANALÍTICA.

APRESENTANDO A PESQUISA

Esta escrita é elaborada a partir de uma investigação intitulada “Escrita de cartas aos professores que marcaram: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto)formação?”, realizada a partir do ano de 2014, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM)¹, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa, com base nas abordagens (auto)biográficas e simbólicas em práticas de formação docente, teve como objetivo central 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.

Este estudo apresentou-se a partir da disciplina ministrada no curso de Pedagogia da UFPel, onde a coordenadora da pesquisa, Prof^{fa}. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres, teve uma participação em seis aulas, no 1º semestre do ano letivo de 2014², com o intuito de refletir sobre os diferentes elementos que compõem a formação de professores a partir das histórias de vida em formação. Após estas reflexões, os alunos foram provocados a escrever uma carta para o professor que mais os marcou no passado. Tais cartas foram remetidas pelo correio para a professora, como presente, coroando o final do trabalho. É daí que surgiu a ideia de utilizá-las em uma pesquisa. Após a autorização dos alunos, as cartas formaram o alicerce para a expansão da proposta da pesquisa.

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 Luiz Gonzaga e IFSUL-Rio Grandense/Campus Pelotas, Em cada instituição, um professor responsável, pesquisador, fez a seguinte proposição detonadora: “escreva uma carta para professores que te marcaram”. O banco se constitui de um total de 34 (trinta e quatro) das três instituições supracitadas.

A partir desta pesquisa-base, outros projetos³ foram criados, utilizando o mesmo material coletado e outros referenciais teóricos para fazer a análise das cartas.

1 O grupo, desde 2000, desenvolve estudos e pesquisas voltadas aos estudos da antropologia do imaginário e memória como fundamento à formação de professores e profissionais em geral. Ou seja, estabelece um diálogo nestas fronteiras, a fim de pensar novos aportes e leituras à Educação.

2 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 Lúcia tem utilizado diferentes instrumentos e métodos para captar e trabalhar o objeto desse bloco. Neste ano, fez uso das cartas.

3 Entre eles “A imagem do arquétipo do mestre-aprendiz em cartas escritas aos professores que produziram marcas: uma leitura junguiana” que se agregou à 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? buscando entender a relação que se estabelece entre professor e aluno, da qual o inconsciente coletivo participa através das imagens arquetípicas que surgem nas cartas. Esta pesquisa é a base principal da análise que trazemos neste texto.

Neste artigo, apresentamos a análise da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas que chamamos de Carta-Xixi. A carta escolhida apresenta a narrativa de uma aluna do curso de Pedagogia, em uma situação que designamos como arquetípica⁴ e que se apresenta de forma bastante corriqueira no cotidiano das escolas: um aluno que, impedido de ir ao banheiro, urina-se na sala de aula. A narrativa da memória desta futura professora mobilizou-nos a pensar a importância desta pesquisa e de seus resultados.

A metodologia seguiu as orientações da abordagem (auto)biográfica de Marie-Christine Josso e simbólica dos estudos do imaginário de Gilbert Durand e da psicologia analítica de Carl Jung, autores que ajudam a embasar a análise do material das pesquisas. O que pretendemos neste texto é buscar os símbolos emergentes da carta e relacioná-los com os paradigmas presentes na metodologia e na epistemologia das histórias de vida, tendo, prioritariamente, como lentes de análise a Psicologia Analítica, contribuindo assim ao campo dos estudos da autobiografia e formação.

CONCEITOS FUNDADORES PARA ESTE TEXTO

Torna-se necessário parar um momento para nos situarmos em alguns conceitos que serão essenciais para o entendimento dos resultados de nossas pesquisas. Nesta, em especial, temos o inconsciente (pessoal e coletivo), arquétipo, símbolo e (auto)formação, como fundadores da análise do material coletado.

Atualmente, falar de inconsciente é quase senso comum. Mas a Psicologia de Jung é uma psicologia que aponta para o inconsciente e, por isso, começamos aqui a definir qual ponto de vista estamos 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 distinguir-se 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

⁴ Apontando para a presença de um arquétipo como será conceituado no próximo capítulo.

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.

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, 2008b, p.58).

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 apresenta-se como uma aproximação, uma possibilidade, algo que aponta para um significado, mas que não pode ser reduzido a este. 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 (ibid., p.61) 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

Avéns (1993, p.60) colabora com nossa perspectiva 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.

A educação é um fenômeno arquetípico, isto é, dá-se de forma a mobilizar arquétipos que fazem parte do inconsciente coletivo. Pensamos com Wentz (2003) ao afirmar 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. Dessa forma, o arquétipo que apoia a relação pedagógica parece ser o arquétipo mestre-aprendiz/professor-aluno – nomenclatura que identifica de maneira similar e pode ser utilizada aleatoriamente referindo-se 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.

Tanto o professor quanto o aluno são arquétipos e, por definição, independentemente do papel que o homem assumir, ambos estão representados em sua psique. As relações se dão em todas as direções de forma consciente e inconsciente.

Familiarizar-se com conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício dar-se-á 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.

Importa ressaltar que, no trabalho formativo ao longo da vida, a narração das histórias de vida, como transformação de si, supõe:

um conjunto de descrições relativas à dimensão psíquica consciente e inconsciente do indivíduo e sua dinâmica, assim como às mudanças que o afetam ou podem afetá-lo abruptamente [...] é abordada pelo viés da imagem de si mesmo e, de uma maneira mais indireta, pelos componentes de um Eu... (JOSSO, 2007, p. 418)

METODOLOGIAS EMPREGADAS NA ANÁLISE DA CARTA

Nossa opção foi analisar cartas das instituições participantes da pesquisa, escolhidas dentro de um banco de dados. Nosso intuito foi saber: Como emerge o arquétipo do mestre-aprendiz nas cartas a professores do passado? Pensamos que o símbolo encontrado na análise da carta mostra a polaridade constelada pelo arquétipo e determina como esta imagem se apresenta à consciência. Neste sentido, a seleção das cartas teve como critério de escolha a tentativa de atender a suposição 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. O símbolo que utilizamos nesta análise – a urina – remete à imagem do arquétipo que se apresenta diretamente do texto da carta.

Para a análise do conteúdo da carta onde trabalhamos o símbolo da urina, foi utilizada a amplificação simbólica 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. O procedimento, enraizado 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. Trata-se de um método aplicado para favorecer a tradução do símbolo, evidenciando principalmente 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).

Cabe-nos 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. 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.

Destacamos um trecho onde usamos 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. Penna⁵ (2013, p.213) afirma que “com a amplificação, buscam-se, sobretudo, os significados arquetípicos do símbolo”. Ao destacar a polaridade do arquétipo que se apresenta nesta carta, buscamos, 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

⁵ 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.

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).

PROFESSORA, POSSO IR AO BANHEIRO?” – A CARTA-XIXI



A carta evidencia uma situação muito comum, tanto para profissionais da área da Educação, quanto para a área da Psicologia, que constatam que alunos dos anos iniciais muitas vezes perdem o controle sobre a função excretora ante a falta de licença do professor para ir ao banheiro, e acabam se urinando dentro da sala de aula. Trata-se, portanto, de um evento típico, o que caracteriza a presença da imagem arquetípica, já que para Jung existem tantos arquétipos quantas situações típicas.

Começamos a análise da carta onde uma aluna “**chateada**” com sua professora, afirma que esta 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.

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

A urina, que dá o apelido da carta, é importante substância alquímica. Destaca-se que a Alquimia é uma 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 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.

Na carta encontramos problema relacionado ao uso do poder por essa professora. Quando a autoridade dessa 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.

A urina, em função de sua composição, 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. Observamos, 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).

Encontramos aqui uma clara alusão ao aspecto purificador da urina relacionada com o fogo. Os símbolos diairéticos⁶ 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 o organismo é limpo das impurezas, expulsa-se aquilo que não serve e “magicamente” o sujeito se apropria do corpo renovado em suas funções. Embora a urina tenha este aspecto de limpeza e purificação, precisa ser adequadamente descartada para não causar embaraços, como este sofrido pela aluna.

A cor dourada da urina, pelo seu caráter simbólico, aponta 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 na opus. A urina era fluida e ácida, salgada como a água do mar, um vaso do inconsciente, a *aqua permanens*, a matriz psíquica que trazia à luz a pedra perfeita ou a criança divina.

Na “urina de menino” encontramos 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 dar início ao trabalho. Os sais presentes na urina do menino seriam, 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 agitado que flutua de um lado para o outro nas marés de emoções pode ser fixado pelos sais escondidos em sua própria urina.

De acordo com textos de Hillman (2011), percebemos que a atitude simbólica presente nesta carta aponta para o arquétipo da criança como portador deste potencial da *prima materia*. A boa aluna, autora desta carta, apresenta-se como este potencial para que a obra se realize pela transformação pela qual deve passar toda 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

⁶ Compostos pela separação cortante entre o bem e o mal.

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 trecho a aluna faz referência à incapacidade dessa 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** (grifo nosso) ser capaz de discernir. Pode-se pensar este discernir *como* a operação alquímica da *separatio*. A alquimia “considerava a *prima materia* um composto, uma confusa mistura de componentes indiferenciados e opostos entre si, composto este 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.

Encontramos no ato de separar, discernir, algo pertencente 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 diiréticas e analíticas.

Observamos o fato de que, ao não conseguir discernir, separar e discriminar as características de seus alunos, essa professora, simbolicamente, parece ser incapaz de gerar este novo para eles. E perguntamos 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).

E novamente destacamos um trecho da carta onde a aluna afirma: “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 dizer de seu desejo 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. E nesse sentido traz a ideia de ficar presa, ficar cristalizada, fixada emocionalmente a essa base criada por esse fato vivenciado.

A partir do exposto acima, voltamos ao símbolo da urina, evidenciando o sal alquímico ou metafórico presente na urina, com suas qualidades de amargura e mordazes da experiência, essenciais para a assimilação da vida. Para Hillman (2011, p.99), “a urina é o mar (salmoura) humano”. Para o autor, as fontes de sal têm 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. Temos que 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).

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. 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.

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 esta futura professora, estudante de Pedagogia, a partir das marcas deixadas 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 memorização 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.

COM O PROPÓSITO DE FINALIZAR

O que pretendemos ao longo destas páginas foi descrever os símbolos que elencamos para fins deste texto e que servem para dar suporte na articulação que desejamos fazer no sentido de relacionar o movimento formativo da narrativa presente na carta. Reiteramos que na relação entre o simbolismo alquímico e a educação, tendo como objetivo a realização de uma obra, a atuação do professor/alquimista tem o poder de acelerar ou retardar sua execução através de uma atitude consciente.

Especificamente através desta carta, desejaríamos que este professor fosse capaz de, através da *separatio*, do discernimento, criar vida, dar este segundo nascimento a seus alunos, porque educar se trata disto: 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.

Josso (2004) afirma "[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou". (2004, p.48). Jung(2008a)aponta a *reflexio como* um instinto do ser humano, como um voltar-se para dentro, e diz que é através dele que um estímulo é transformado em experiência, onde um processo natural é transformado em consciência. A escrevente da carta, ao refletir sobre sua vivência com o professor que deixou marcas, tomando consciência, adquire experiência capaz de efetuar transformações em sua formação como docente.

Ainda importa concordar com Passeggi (2010) quando se refere à narrativa (auto)biográfica como um aspecto fundamental para a formação do formador, mostrando que seu uso tem um papel fundamental para o cuidadoso debate entre a os aspectos terapêuticos e educativos. Salieta a autora que "a intimidade e a vulnerabilidade de quem narra apresentam-se como uma questão-chave, temerosa e de risco" (Op. cit, p. 116), Nesse sentido, há que se cuidar na explicitação dos objetivos e da natureza deste tipo de trabalho das narrativas autobiográficas como uma ferramenta educativa e formadora.

REFERÊNCIAS

- AVÉNS, Roberts. **Imaginação é realidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2002.
- EDINGER, Edward F. **Anatomia da Psique**. O simbolismo alquímico na psicoterapia. São Paulo: Cultrix, 2006
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.
- GUDSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HILLMAN, James. **Psicologia Alquímica**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.
- _____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. REVISTA DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JUNG, Carl Gustav. **Obra completa**. Arquétipos do Inconsciente Coletivo. Vol.9/1. Petrópolis, Vozes, 2008a.
- _____. **Obra Completa**, Vol. 18/1. A vida simbólica. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- 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.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org). **Invenções de Vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- 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.

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

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.

SOBRE AS AUTORAS

LUCIA MARIA VAZ PERES. Formação inicial Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado na universidade do Minho em Portugal, na área de estudos em Psicologia e Imaginário. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Pelotas e assessora do gabinete da reitoria. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário, educação e imaginário e (auto)formação de professores. Atua na graduação e na pós-graduação. Líder do grupo de pesquisa GEPIEM (Grupo de estudos e pesquisas sobre imaginário, educação e memória) e vice-líder do GEPEIS/UFSM/RS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social).

ROSE MARY KERR DE BARROS. Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Pelotas (1983) e graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (2011). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência Clínica na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Junguiana e atualmente é docente do Curso de Psicologia na Faculdade Anhanguera. É também integrante e colaboradora do GEPIEM/UFPe/RS (Grupo de estudos e pesquisas sobre imaginário, educação e memória).

ANDRISA KEMEL ZANELLA. Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atua como professora adjunta dos Cursos de Dança-Licenciatura

e Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Também é coordenadora *pro tempore* do Curso de Dança - Licenciatura e foi coordenadora de área do PIBID/ UFPel/Dança-Licenciatura até fevereiro de 2018, sendo atualmente colaboradora do projeto de ensino PIBID/UFPEL. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPEL/RS) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM/RS). Tem experiência na área de Pedagogia, Artes Cênicas e Dança. Seu trabalho está embasado nos seguintes temas: didática e formação de professores, teatro na formação inicial e continuada de professores (jogo dramático, jogo teatral e improvisação teatral), prática pedagógica em dança, imaginário, memória, corpo biográfico, processos (auto)formativos e educação.

RECEBIDO: 21/02/2019.

APROVADO: 10/03/2019.