

UMA CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA JUNGUIANA PARA A ANÁLISE DO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO.

A jungian psychology contribution to the analyses of the teacher – student relationship.

Maria da Graça Serpa*

Resumo: este artigo é uma análise do papel do professor na contemporaneidade, de suas expectativas e demandas na sua função de catalizador de ideias, diante de si mesmo, dos seus alunos e da sociedade em geral. À luz dos conhecimentos da psicologia junguiana e de um de seus conceitos mais importantes: o inconsciente. Apontamos para as dificuldades que surgem na relação consciente/inconsciente advindas da unilateralidade do ego nas relações de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: professor/aluno – inconsciente – ideias – unilateralidade do ego.

Abstract: The present article focuses in the analyses of the role teachers have on the contemporary. The expectations and the demands that occur during the teacher function of activator of ideas, in their selves, the students and the society. Based on the concepts of the Jungian Psychology, specifically one of his most import concepts: the unconscious and through it, we indicate the difficulties that happen during the communication between the consciousness and the unconsciousness that come from the partial vision of the Ego about the learning process relationship.

Keywords: teacher / student – unconscious – ideas – parcial vision of the ego

O CENÁRIO

Nesta análise precisamos considerar as hipóteses teóricas que permeiam o imaginário da sociedade contemporânea e vamos tomar como critério basicamente a ideia de inconsciente para, a partir daí, estabelecermos o que temos como consciente e a que atitudes e comportamentos isso nos conduz hoje no *setting* da escola. Vamos nos valer dos conhecimentos da psicologia profunda de S. Freud e de C. G. Jung, para nesta intersecção

* Maria da Graça Serpa, é psicóloga graduada pela PUC-RS, psicoterapeuta há 30 anos de adolescentes, adultos e casais. Membro do Instituto Junguiano do Rio Grande do Sul. Graduada da Licenciatura em Psicologia da UFRGS. Contato: gracaserpa@terra.com.br

com a educação, mais especificamente com a relação professor/aluno contemplarmos o que acontece na escola nos dias de hoje.

Jung em 1923, numa conferência sobre a importância da contribuição da Psicologia Analítica para a Educação (1986, §102) disse que os conteúdos psíquicos que se acham ligados ao “eu”, isto é, os que reconhecemos como nossos, são aqueles “de uma certa intensidade” e que “os demais são subliminares e pertencem à esfera do inconsciente”. Mais ainda, que a relação entre consciente e inconsciente é instável, mas de troca contínua e constante deslocamento entre os seus conteúdos.

Permanecemos, apesar da Psicologia já ter ultrapassado um século, inconscientes. Verdadeiramente inconscientes acerca de quanto nossas atitudes e reações às situações que se nos apresentam são inconscientes. Ao contrário, a visão contemporânea é de que tudo é consciente e de que podemos dar conta de tudo; de que todos os nossos processos, atitudes e escolhas são feitas a partir de conteúdos conscientes.

Isso obviamente acontece também na escola, onde temos, por mais que isso nos desagrade hoje, uma hierarquia - professor/alunos – que tem sua origem em outra hierarquia ainda mais básica para o ser humano que é a de pai-mãe/filhos. Em 1914 Freud (1996, p. 248) nos dizia que “as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para o seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce”.

A experiência desse primeiro papel que desempenhamos no lar, passa a constituir um padrão que vamos levar ao longo de nossa vida de relação no mundo com as figuras de autoridade. Pensamos isso comumente em relação aos alunos, mas isso serve também para compreendermos as atitudes e comportamento dos professores: somos orientados em nossos relacionamentos basicamente pelas gravações inconscientes, pelos padrões estabelecidos no início de nossa existência.

Lembrando aqui que o aprendizado do ser humano começa muito antes da escola, a partir do momento mesmo do nascimento, com as figuras parentais que se movem em torno do bebê. O movimento liberacionista que permeia a cultura chegou ao exagero de negar este padrão primeiro, atávico, de relacionamento que é do de pai-mãe/filhos. A família hoje tenta se desvencilhar das responsabilidades que lhe cabem projetando-as na escola e na figura do professor. Este sobrecarregado igualmente se nega a aceitar tal encargo. Disso resultam crianças órfãs de pais e professores. A que isso se deve?

Há uma espécie de delírio da cultura dominante – reativa à fase anterior de dominação/submissão do homem às estruturas existentes – no sentido de que precisamos nos

livrar de toda e qualquer ideia ou postura patriarcal porque isso implica em dependência e limitação. Talvez por isso, tenhamos tantos problemas de “autoridade” com todas as suas consequências dentro da escola que é palco onde dançam os personagens do atualmente drama: professor/alunos e da análise que ora fazemos. Estamos nos referindo à desobediência, violência, confrontação, desrespeito às vezes recíprocos, dentro da escola como o ápice do problema.

Em março deste ano a notícia era: “pai perde a cabeça e agride jovem que discutiu com a filha”, a agressão foi registrada pelas câmeras da escola em Resende, RJ.¹ Os casos de agressão física e moral dentro das escolas aí estão nos noticiários todos os dias: dos alunos entre si, dos alunos com os professores e funcionários da escola, dos pais com os professores, dos professores com alunos; há notícias de *bullying* entre os professores! E a notícia se refere à agressão de um pai que foi até a escola agredir a colega da filha. A que podemos atribuir todo esse descontrole?

Vivemos herdeiros que somos, por um lado da cultura grega e por outro da cultura judaico-cristã, em um meio social que alterna no seu imaginário uma consciência grega heroica, com uma consciência cristã sacrificial. Precisamos simultaneamente lutar e confrontar o tempo todo, e sofrer. Ou seja, somos ao mesmo tempo, o herói que luta para libertar-se a si mesmo e aos de seu grupo e o mártir que sofre a ação do herói. Estamos divididos e funcionamos de forma inconsciente a maior parte do tempo.

“Nosso estilo de consciência está baseado no herói e é ego-centrado.” (HILLMAN, 2010, p.268). Precisamos nos perguntar: que tipo de heroísmo nós estamos exercendo? Nosso estilo é heroico, mas que herói é este que aí está lutando essa luta inglória na escola? Que herói é esse com tanta dificuldade relacional? Na tentativa de decifrar, de encontrar uma solução única e definitiva para os problemas da educação acabamos coisificando tudo que tocamos sem nos darmos conta disso.

Estamos divididos e essas polarizações continuarão a existir em nós: masculino e feminino, *puer* e *senex*, *persona* e *sombra*, consciente e inconsciente. Não buscamos aqui a solução para os conflitos oriundos das polaridades, mas a conscientização delas; da nossa divisão interior, de modo a criarmos condições suficientes para que tenhamos possibilidade de escolha; para podermos lidar com as situações que se nos apresentam de forma mais adequada e equilibrada.

¹ In: <<http://terratv.terra.com.br/noticias/brasil/4194-407223/pai-perde...>> Acesso às 11 horas de 23/07/2012.

Vamos pensar isso dentro da escola em relação ao papel do professor: de como o vemos; de como ele é visto pelos seus alunos e de como ele próprio se vê. Para isso vamos nos utilizar dos conceitos de consciente e inconsciente. Para lidar com as grandes questões do papel do professor consideraremos o fato de que todos nós – como diz a psicologia profunda – somos sem exceção - influenciados pelo nosso inconsciente.

A ESCOLA: IMAGEM E ARQUÉTIPO

Comentando a luta por independência da criança, Jung ([1923] 1986, § 107a) nos diz que a escola desempenha um papel muito importante por ser o primeiro ambiente fora da família. Fala da importância de que o professor esteja consciente do seu papel que “não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também em influir [...] em favor da sua personalidade total”. Já Fortuna (2007) chama a atenção para o aspecto da função formativa do professor enquanto promotor do crescimento e do desenvolvimento global dos seus alunos

Nossa primeira experiência de relacionamento fora de casa acontece na escola e constitui “nosso primeiro contato com o mundo fora da proteção do lar [...] onde temos que aprender a conviver com outras pessoas de origens diferentes, hábitos que não conhecíamos [...] onde assumimos as primeiras responsabilidades pessoais, os primeiros compromissos”. (SORATTO, OLIVIER-HECKLER, 1999, p.89) As mesmas autoras prosseguem enfatizando a importância da contribuição da escola na construção da nossa identidade e personalidade e do seu importante papel na organização dos nossos afetos.

Este padrão, ou arquétipo como diria Jung, tende a se repetir em algumas das nossas relações posteriores na vida adulta. São aqueles conteúdos do inconsciente dos quais somente tomamos conhecimento através dos sintomas, sonhos, atos falhos e símbolos. Para Jung (1994, § 12), os arquétipos são os padrões de comportamento e reações a situações existenciais herdadas. Referem-se a tudo aquilo que é universal, atemporal e predeterminado. São, entretanto, capazes “de uma diferenciação e de um desenvolvimento infinitos”.

Podemos pensar a partir daí o processo de ensino-aprendizagem: que ele acontece a partir de um padrão herdado e que a sua negação pode vir a interrompê-lo, desarmonizá-lo, desestabilizá-lo; que a nossa consciência individual, quando comparada ao inconsciente, é algo incipiente, recente no desenvolvimento humano; cuja função é a de fazer a síntese e o controle dos processos psíquicos.

Não estamos aqui fazendo a apologia da dependência; da regressão a um estágio infantil anterior, mas reconhecendo a força dos padrões arquetípicos em nossas vidas; de que fugir deles ou negá-los não nos acrescenta nada e não nos leva à solução dos nossos problemas ou conflitos. Já a “essência do consciente é a diferenciação; para ampliar a consciência é preciso separar os opostos uns dos outros”. (JUNG, 1994, § 30).

É preciso trilhar um determinado caminho para que estejamos prontos para a independência e nos primeiros passos deste caminho é preciso se submeter a certos processos que nos levarão ao amadurecimento. Aqui precisamos rever a relação existente entre as nossas ideias e comportamentos. Hillman (2010, p. 235, grifo do autor) nos diz que

estamos acostumados a contrastar ideia e ação acreditando que a reflexão subjetiva restringe a ação colorindo-a com o pálido matiz do pensamento psicológico [...] ‘Às vezes agimos para não enxergar.’ Posso muito bem estar ativamente fazendo e tomando parte a fim de evitar saber o que a minha alma está fazendo e que pessoa interior tem participação na ação. A psicologia profunda tem compreendido este padrão de escape e o tem condenado como “atuação” (*acting out*).

O autor se refere à fuga das ideias por detrás do comportamento, o que parece paradoxal, já que supomos que quem age o faz em função da realização de uma ideia. No entanto, no campo da educação muito se tenta fazer e muito se faz sem que os resultados apareçam. Vamos brincar com ideias e não com autores e teorias para pensar a ideia do professor no exercício do seu papel. Mas qual é o papel do professor?

O PAPEL DO PROFESSOR

Antigamente era o de entupir a cabeça dos seus alunos com um grande volume de informações – que deveriam ser decoradas e regurgitadas nas provas tal e qual haviam sido “engolidas” pelo aluno. Hoje já se entende que os “conteúdos” devem ser digeridos e entendidos e que o aluno aprende para aplicá-los no seu dia a dia e ao longo de toda a sua vida. Isto é, que os conteúdos devem sofrer um processo tal que os levem a ser internalizados para que se transformem poderíamos dizer, em sabedoria? De tal modo, que estejam presentes sempre que necessitarmos deles; que se tornem psicológicos, permanecendo à disposição em nossa psique.

O objetivo da aprendizagem é o de ensinar a pensar criticamente; de aprender a acessar o campo das ideias e de relacioná-las entre si, produzindo novos conhecimentos sempre que isso se fizer necessário em qualquer uma das diversas áreas e fases da vida. As

ideias estão na base do processo de ensino-aprendizagem independente da concepção que dele tenhamos ou da linha teórica com que nos identifiquemos enquanto professores.

A função principal do papel do professor enquanto extensão do papel do pai é o de formador de ideias, que se não forem no sentido exclusivo de reprodução das ideias já conhecidas e socialmente valorizadas, são libertadoras. Segundo Hillman (2010) a alma – sinônimo de psique - precisa ter ideias e o professor é o transmissor dessas ideias ou um dos seus formadores mais importantes - já que autorizado pelos pais - que são transmissores natos. Mais ainda, o autor nos diz que uma psique com poucas ideias psicológicas facilmente se torna uma vítima por que tem recursos insuficientes, para orientar-se a si mesma no campo psicológico.

E há alguma situação na vida onde não compareçamos como seres psicológicos?

“Psicologizar é metaforizar; é tornar as coisas psicológicas, isto é, perceber a alma de todas as coisas, em todas as situações; e a alma enxerga por meio de ideias, quanto melhores forem as ideias melhor a psicologia.”(informação verbal)² Para que possamos nos abrir às ideias novas, para que possamos aprender a produzir conhecimento exercitando a nossa capacidade pessoal para isso (o que é prazeroso, divertido, lúdico) é preciso que nos conscientizemos da importância vital da relação professor/aluno e, de que tudo o que acontece neste campo tem raízes profundas no nosso inconsciente.

O fato de que o conhecimento durante muito tempo foi transmitido de um modo duro, formal e pesado, na suposição de que o ato de aprendizagem era tão somente intelectual: uma função do pensamento, raciocínio e memória, e de que dele não participavam os nossos afetos e sentimentos, falhou. Esse conhecimento era imposto por um professor que representava o papel arquetípico do pai terrível: distante, inalcançável, inquestionável e todo-poderoso e não por um pai pessoal, humano, que se importa; que tem afeto.

Essa primeira experiência no campo da educação nos levou à aversão ao modelo paternalista e à negação de que isso possa ou deva acontecer no processo ensino-aprendizagem, bem como a tudo que lhe foi associado: respeito confundido com medo; obediência com submissão; paciência com perda de tempo. Parece que jogamos fora o bebê com a água do banho.

Presos às técnicas, desapercibidamente nos distanciamos do prazer de ser conduzidos com segurança pelo caminho do conhecimento por alguém em quem confiamos;

² Comentário feito por Gustavo Barcellos coordenador do grupo de estudos sobre Psicologia Analítica em 02 de junho de 2012 em Porto Alegre/RS.

do prazer da descoberta das novas ideias, Perdemos a satisfação de aos poucos irmos aprendendo a dar os primeiros passos sozinhos neste novo caminho do saber, acompanhados pelo orgulho do mestre que nos assiste agora de mais longe, consciente da importância da sua participação no nosso processo de independência, gradual, porém inevitável.

Resolvemos nos opor a tudo isso e nos voltamos contra todo e qualquer tipo de autoridade, como se apenas houvesse uma única forma de exercê-la. Por quê? Talvez porque aquele modelo de professor se funde em um padrão absolutista e despótico. Jung diria preso à *persona* - às aparências - e não às necessidades inerentes ao inconsciente: de aprofundamento, de contato e de identificação.

Freud ([1914]1996, p. 248, grifo nosso) referindo-se às suas experiências na escola fala da fascinação que têm os estudantes pela personalidade do professor como uma “corrente oculta e constante em todos”. Continua

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, **embora não possa dizer quantos se davam conta disso.**

Essa imagem dos professores é a imagem universal; é aquela que compõe o imaginário da grande maioria. Todos nós podemos nos identificar com a descrição de Freud, onde havia exigência de desempenho, mas também uma forte relação emocional que apesar de ambivalente como ele próprio lembra no texto, era formadora do caráter. Mas será que como professores, nos damos conta da importância que temos na vida e na formação da constituição psíquica de nossos alunos?

No passado tivemos um professor exclusivamente autoritário e distante, exigente e dominador, que ali estava apenas para moldar o aluno dentro de um padrão pré-estabelecido a serviço de determinados interesses sociais e políticos; desatento e desrespeitoso com a individualidade do aluno, não permitia a possibilidade de identificação. Essa imagem completamente despida de afeto só poderia desencadear oposição nas crianças e jovens de modo a preservarem a sua individualidade. É a única possibilidade de não sucumbir, dissolver no coletivo, o que os transformaria em robôs politicamente corretos.

Fortuna (2007, p. 09) nos lembra, que todo trabalho pressupõe algum investimento afetivo por parte de quem o realiza, mas que no caso do professor “a relação afetiva é parte obrigatória do próprio exercício do trabalho, pois é mediante o estabelecimento de vínculos

afetivos que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.” Tudo indica que só podemos educar se houver afeto e que sem ele não é possível desenvolver o clima de confiança, admiração e respeito que torna o processo educacional prazeroso e gratificante tanto para os alunos quanto para o professor, importante catalizador desse processo.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Respeito, admiração e confiança – tripé básico no qual se funda qualquer relacionamento humano digno deste nome – quando se perde na relação professor/aluno fica o processo de ensino-aprendizagem contaminado por recíproca desconfiança e desqualificação. Ambos passam a tudo rejeitar, a não se submeter às injunções e limites que existem em qualquer relacionamento.

O aluno, que ainda não teve oportunidade de aprender, não quer ser guiado e não aceita se submeter àquilo que é necessário para isso. Ler, estudar com algum método e rotina, um determinado autor ou teoria (seja qual for), trazido pelo professor, até que tenha acumulado conhecimento suficiente para dominar o tema. Assim sucessivamente, para somente algum tempo depois, em cima de conhecimentos sólidos, fazer a sua própria análise pessoal do assunto e então emitir uma opinião bem fundamentada.

Temos aqui que lembrar que a cultura é eminentemente consumista, superficial e linear, e que segundo Mardones (2006, p. 26) na proliferação sem limites das imagens o feixe de sensações que ela desperta nos mantém “presos ao imediatismo e ao dado, sem poder passar para o sentido das coisas. A imagem, repetida à saciedade serve de objeto de manipulação e liquidação do sentido”. Tanto os adultos quanto as crianças estão a ela submetidos e delas nos tornamos vítimas quando incapazes de transcendê-las em busca do seu significado. Quando isso acontece, empobrecemos; ficamos sem ideias.

São as ideias que promovem e mantêm o espaço entre os homens; um homem sem ideias não é um homem livre. Perguntamo-nos então: que ideias são essas que orientam hoje a relação professor/aluno? Escrevo do Rio Grande do Sul e o hino rio-grandense diz: “Mas não basta pra ser livre / Ser forte, aguerrido e bravo / Povo que não tem virtude / Acaba por ser escravo.”³ Se considerarmos o conceito de virtude - a maior de todas as virtudes – a que

³ HINO DO RIO GRANDE DO SUL – Disponível em:
<http://www.suapesquisa.com/estadosbrasileros/hino_rio_grande_do_sul.htm> Acesso em: 15/06/2012.

está na base de todas as demais é a liberdade que, como sabemos, não é absoluta e até é insuficiente, como dizem os versos.

Estamos nos referindo à liberdade de ser nas relações com o outro, ser aquilo que somos; de tirarmos da dura pedra – assim como Michelangelo tirou Davi do bloco de mármore – aquilo que realmente somos, já que o que somos, em nenhuma fase da vida, já está dado; é construção nossa: passo a passo, momento a momento a tarefa de nos tornarmos quicá, um *livre pensador*.

Tentamos abolir a relação hierárquica entre professor e alunos e perdemos alguma coisa no caminho. Passamos da hierarquia rígida e sem alma para uma anarquia de sentimentos e ideias. Quantos de nós, quando criança sentiram prazer e alegria em ir para a escola? Sentiram-se alguém que ama aprender, que gosta dos seus professores e se diverte “brincando” com as ideias? Que se entristece e até chora nas férias de saudades da escola: do espaço onde se aprende a brincar com as ideias - *prima matéria* - de todos os processos de transformação humana, pessoal e social?

Assim como despreocupadamente nos deixamos levar, confiantes, pela mão de nossos pais pelas ruas na infância, é preciso que nos deixemos guiar pela mão dos nossos mestres na busca do saber que longe de ser dolorosa pode ser lúdica. Fortuna (2004, p. 52) lembra que “brincar é uma atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações”. O sujeito que brinca bem pode resignificar o brinquedo através da brincadeira. Quando foi que o processo de ensinar-aprender deixou de ser lúdico para seus participantes?

Paradoxalmente, para voltarmos a isso, é preciso que nós que somos gente grande nos permitamos crescer e assumir os nossos papéis de um modo mais adulto. Nesta cultura em que os adultos querem permanecer, sempre jovens, modernos, livres (no sentido de eximidos de toda responsabilidade), de viver apenas o lado prazeroso da vida; em que se quer tudo fácil e rápido, as crianças, não têm um modelo em que se espelhar. Mudou a infância ou mudamos nós? Até que ponto o que vemos na escola hoje nada mais é do que o reflexo do nosso próprio comportamento copiado pelas crianças e jovens? Até que ponto eles estão espelhando o nosso agir no mundo do qual não temos consciência?

A cultura eminentemente consumista, superficial e linear em que vivemos estimula e reforça esse comportamento, em todos nós, adultos e crianças. Mardones (2006, p. 26) nos diz que quando “o fluxo de imagens prolifera o fluxo de sensações estimula uma gratificação imediata que submerge o indivíduo em (sic) um presentismo indefinido. [...] Ficamos presos ao imediatismo e ao dado, sem poder passar para o sentido das coisas.”

Prossegue enfatizando que “a imagem repetida à saciedade, serve de objeto de manipulação e liquidação do sentido”.

Isso tudo certamente se reflete em nossa percepção e análise do que acontece em nossa sociedade e na escola. Criamos o monstro e agora estamos sendo dominados por ele sem nos darmos conta de que evoluímos do papel de criador para o de criatura submissa ao padrão por ela mesma desenvolvido. Faz-se necessário assumir os nossos papéis de autoridade como pais e professores. Enquanto isso não acontecer não há possibilidade real de mudança, de transformação do cenário hoje existente nas escolas e nas relações professor/aluno.

O medo de ser engolido, engolfado pelo coletivo, o medo da perda da identidade é válido e é um movimento importante da psique humana, que está na base da falência das relações escolares. Relações que deveriam ser familiares, isto é, fluir num clima de confiança e afeto, sem o qual o desenvolvimento emocional e mental dos seus participantes torna-se impossível. Professores e alunos – como já vimos - sofrem dos mesmos sintomas.

A etiologia deste diagnóstico está na unilateralidade da consciência. Jung (1991, § 769, 774, grifo do autor) nos diz que as nossas atitudes em geral implicam em uma expectativa e que esta nos leva a selecionar e direcionar a nossa atenção. “E direção exige *exclusão de todo o irrelevante*”. Os conteúdos excluídos ou inibidos caem necessariamente em poder do inconsciente e passam a constituir um “contrapeso à orientação consciente”.

Assumimos dessa forma uma determinada postura e quanto mais identificados estejamos com ela em função de uma série de fatores internos e externos, tais como: “disposição hereditária, educação, influência ambiental, experiências de vida” enfim, de tudo aquilo que constitui as nossas crenças pessoais e visão de mundo, mais nos aferramos a essa atitude.

Este fenômeno automático - prossegue Jung - “é base essencial da unilateralidade da orientação consciente [...] é um fenômeno normal que só traz efeitos perniciosos quando a unilateralidade consciente é excessiva”. Geralmente parcial pode às vezes, determinar a consciência inteira e, dependendo de fatores como: “disposição pessoal, influência ambiental, educação, experiência de vida ou convicções pessoais”, o indivíduo pode justificar tais atitudes - de forma inteligente e lógica - até os mínimos detalhes.

Essa unilateralidade será necessariamente compensada pelo inconsciente como uma forma de equilibrar a energia psíquica posta em desequilíbrio pela função da consciência. Para nossa civilização, no entanto, tudo é: ou/ou e não, e/e. Acreditamos que o processo de identificação seja qual for, deve ser único e com exclusão de todo o resto. Como

nos distanciamos dos jogos da infância em que podíamos ser tantas coisas ao mesmo tempo! Em que na ação de brincar, existem regras: limites que devem ser cumpridos e onde o sentido se constrói no exercício do faz-de-conta que é múltiplo e onde os opostos longe de se excluir, se complementam.

Esse fenômeno da contraposição que o inconsciente faz no decorrer do tempo à unilateralidade da consciência e que se manifesta primeiramente “na inibição do rendimento consciente e, depois, na interrupção da direção consciente”, Jung (1991, § 795) chama de *enantiodromia*, que quer dizer “correr em sentido contrário”. Heráclito *apud* Jung diz: “A própria natureza procura o antagônico e dela tira a harmonia e não do idêntico.” Vivemos crucificados, entre o consciente que tudo quer e julga que tudo pode e o inconsciente que põe limites prudentes a essa tendência ególatra da consciência.

Na unilateralidade do ego em que vivemos ficou decidido que não podemos nos deixar levar por ninguém, nem pelos pais, nem pelos professores. No entanto, a vida humana começa com um longo período de humildade e submissão, em que precisamos dos outros – que eles nos alimentem, cuidem e guiem até que estejamos prontos para fazer isso por nós mesmos e logo em seguida pelos outros, assim como eles fizeram conosco. A cultura está negando as duas pontas do ciclo evolutivo: a infância, que nos onera com suas demandas de atenção e cuidado, e a velhice que nos aterroriza com a sua possibilidade de dependência e decrepitude.

Essa tendência à negação do ciclo da vida humana e da sua realidade biopsíquica, nos leva desde o início, a querer ser grandes (autônomos e independentes) tomando as nossas próprias decisões; adultos, não queremos crescer e assumir as responsabilidades que a vida nos traz; queremos ser eternamente jovens, “*sexys*”, e bem sucedidos sem trabalhar, isto é, sem fazer o esforço necessário para tanto. Ora, ao contrário do que quer o imaginário do homem ocidental pós-moderno, a vida não é uma festa!

sendo o desejo do adulto ser jovem e querendo a criança o que o adulto quer, ambos querem o mesmo, sem que um possa se inspirar no outro e ver nele o seu próprio futuro. O desamparo daí decorrente é, a um só tempo, causa e consequência da época em que vivemos, timbrada por busca de satisfação imediata, autocentramento, exaltação do individualismo e euforia de estar em todo lugar e em lugar algum. (FORTUNA, 2008, p.206).

Para Jung (1991, § 974, grifo do autor) entre consciência e inconsciente “*existe normalmente uma oposição*” entretanto este contraste não se evidencia a menos que a consciência assuma uma atitude de extrema unilateralidade, afastando-se desse modo da

atitude inconsciente. Isso quer dizer que ou aprendemos a auscultar o que a nossa alma aponta ou acabamos vitimizados pelo nosso próprio radicalismo.

CONCLUINDO

Passeamos pelo conceito de inconsciente com sua influência fundamental porque onipresente em nossas vidas na sua função de compensar a unilateralidade do ego, reconduzindo a nossa consciência para aquelas possibilidades até então ignoradas. Vimos como Freud e Jung falavam do inconsciente, isto é, daquilo que não está aparente, mas que nos permite ver para além do que está dado. Quando pensamos a educação e a relação professor/aluno pensamos em problemas; percebemos em tudo um opositor, um problema e buscamos resolvê-los como heróis (do ponto de vista do ego) que busca conquistar e vencer a partir de uma visão estritamente conceitual, e portanto reducionista, materialista e literal das coisas.

Relembramos a importância do papel do professor na formação da personalidade e na visão de mundo dos seus alunos, ao longo de toda a escolarização e, em especial nos anos iniciais quando, como disse Jung (1996, §107^a) a tarefa do professor é principalmente a “de influir sobre as crianças em favor de sua personalidade total [...] no mínimo [...] tão importante como a atividade docente [...] se não até mais”.

Mais adiante, no mesmo texto, Jung (1996, § 109) discorre sobre a “educação dos educadores”, sobre a necessidade da educação continuada após a graduação de modo a não se abandonar “ao critério e à ignorância do indivíduo a solução de todos os problemas futuros e complicados da vida”. No § 110, nos diz que “o método educacional apropriado ao adulto” [...] é o indireto, que consiste (sic) em “fornecer-lhe os conhecimentos psicológicos que lhe possibilitem educar-se a si próprio”.

O educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura apenas de modo passivo, mas deve também desenvolver ativamente a cultura e isso por meio da educação de si próprio. Sua cultura não deve jamais estacionar. [...] a educação de si mesmo, exige o autoconhecimento como fundamento indispensável. Esse autoconhecimento é conseguido tanto pela observação crítica e pelo julgamento dos próprios atos, como também pelo julgamento de nossas ações pela parte dos outros. (JUNG, 1996, § 110, 111)

O autor continua comentando a dificuldade que encontramos aí, pois o nosso próprio julgamento confronta com os nossos preconceitos e o julgamento do outro pode

estar errado por várias razões e mesmo quando correto temos grande dificuldade em aceitar. Apenas a introspecção profunda pode vir a nos sinalizar o que quer a nossa alma. Possibilidade de solução que não vem de fora, mas do interior de nós mesmos. A manifestação concreta no nosso psiquismo da integração do consciente com o inconsciente, diz Jung (1998, § 1817) só pode ser considerada de modo geral, pois a individualidade de cada um vai encontrar uma forma nova e criativa – única - de integração.

Podemos evitar essa unilateralidade da consciência prestando atenção às nossas ideias, saindo do literal para o metafórico, deixando de lado um pouco o que é literal/físico/material para buscar o que está por detrás, para além. É essa a atitude - a de psicologizar - que cria alma (*making soul*); que pode re-animar o mundo da escola e as relações professor-aluno. O salto paradigmático que a psicologia profunda nos trouxe é esse: o olho que enxerga o aparente, mas que vai além e vê o não aparente.

Talvez a nossa dificuldade em encontrar alma na escola decorra, justamente dessa atitude de tratar o que lá acontece como um problema, reduzindo o que as almas de alunos e professores estão tentando expressar; empobrecendo a relação que ali acontece ao limite do patológico com exclusão da possibilidade da cura criativa que pode e deve acontecer a cada dia, numa construção permanente. Des-literalizar, não significa fugir do concreto, mas em enxergar através dele, evitando respostas fechadas e explicativas. Cabe a cada um de nós enquanto pais e professores parar para re-ver; re-fletir as nossas ideias tomando consciência delas e isso, é ação.

Parece que está na hora de parar de esperar que os problemas da vida e da escola sejam solucionados de fora para dentro; somos nós que devemos trabalhar para mudar a nossa percepção das nossas dificuldades de modo a aprender com elas. Freud (1996, p 190) diz que: “Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância”.

É de dentro de nós mesmos que podemos resgatar a criança interior sem a qual como fazer contato com as crianças na escola? Guggenbühl- Craig (2004, p. 96-97) diz que: “Um professor dinâmico deve ter em si certa infantilidade dinâmica”. Isto é, é a criança em nós que se compraz no contato com os jovens na escola e, quando isso não acontece as crianças tornam-se para ele “aquilo que ele próprio não deseja ser jamais”. “O bom professor [diz o autor], sente-se fascinado pelo arquétipo adulto instruído-criança ignorante.”

O professor deve estimular no aluno o arquétipo que ele próprio representa, do adulto instruído, o que só pode ocorrer se “a criança espontânea e ávida de conhecimento estiver viva dentro dele.” O processo de ensino-aprendizagem fica bloqueado quando isso não acontece; o professor projeta a sua criança reprimida no aluno e a relação se torna estereotipada; “o professor fica cada vez mais sabido e o aluno cada vez mais ignorante”. Como foi dito antes vivemos divididos entre os polos de opostos e *puer-senex* é um deles.

Se o *puer* em nós foi esquecido (como disse Freud) ou negado como traz Guggenbühl- Craig (2004, p. 97), resta um professor cujo contato com as crianças vai acontecer “apenas por intermédio do poder e da disciplina ao mesmo tempo, ele se torna uma pessoa triste e amarga. O entusiasmo novo e infantil morreu nele.” A cisão rigorosa e permanente do arquétipo nos conduz à patologia; à unilateralidade da consciência e com isso a uma comunicação cada vez mais truncada e difícil.

Impedido de se manifestar criativamente o *puer* passa a vir pela sombra, nos processos sociais que ora vivemos de fixação nas aparências, da busca do prazer a qualquer preço, da dificuldade em assumir os papéis que nos cabem e as dificuldades a eles inerentes. No mundo pós-moderno e na sociedade complexa em que vivemos podemos pensar a tarefa heroica

como um processo interno de transformação que em última instância, visa o desenvolvimento da consciência e a redenção do ego. A tarefa do dia a dia, em que lutamos no mundo e cujo produto final é a nossa transformação em pessoas melhores, porque conectadas com a dimensão mais profunda e verdadeira de nós mesmos. (SERPA, 2002, p. 27)

No início deste trabalho nos referimos às características que a nossa sociedade pós-moderna apresenta de consumismo desenfreado, superficialidade e ausência de valores. Importa aqui lembrar, que esses são os sintomas do *puer* negativo que vem a se manifestar de modo sombrio justamente quando falhamos em integrar os seus aspectos positivos (renovadores e criativos) que estão na base de todas as experiências compensadoras e felizes.

Como vimos, a nossa vivência na escola depende das ideias que temos a respeito dela, isto é, da nossa concepção da escola que, por sua vez, depende das nossas experiências anteriores, na sua maior parte inconscientes. Os professores precisam se permitir ter novas ideias; ver através das suas próprias ideias acerca da educação e da sua relação com seus alunos. Estamos inconscientes das ideias que temos da educação em geral e do relacionamento professor/aluno.

Nossas ideias formam as nossas crenças e onde estão as nossas crenças, ali estamos ancorados. Se a imobilidade nos paralisa impedindo de renovarmos as ideias, limitando a criatividade e a busca de soluções mais funcionais é hora de levantar ancora. A psicologia profunda enxerga através das ideias estabelecidas; vai até a alma das pessoas e das situações. No entanto, gera muita tensão ficar com as ideias e decantá-las. É preciso refletir e isso se nos afigura passivo e, por isso perdemos o movimento das ideias que acontece na reflexão; no cuidado com as nossas ideias e imagens mentais.

Jung (1988) enfatiza que à medida que aumentam nosso conhecimento e experiência, nossas responsabilidades e suas consequentes questões éticas se tornam mais prementes. Entretanto, essas escolhas são estritamente individuais e pessoais. Não podemos esperar que a solução venha de fora, que seja coletiva. Se isso acontecer, estamos confundindo o código moral avalizado pela cultura, com a decisão ética - livre - que apenas o indivíduo pode tomar.

Um maior conhecimento do inconsciente equivale a uma vivência mais ampla e a uma conscientização maior, e, por isso, nos proporciona aparentemente novas situações que exigem decisões éticas [...] se alcançamos um autoconhecimento mais profundo [...] nos defrontamos com os problemas mais difíceis, ou seja, com as *colisões de deveres*, que simplesmente não podem ser decididas por nenhum parágrafo, nem do Decálogo nem de outras autoridades. (JUNG 1988, § 677, grifo do autor).

O *ethos* - prossegue o autor - é um tema que não se pode codificar, “que solicita o homem *todo* e não somente uma função diferenciada.” O que acontece na escola acontece na vida. É na escola que a vida acontece. Como estamos lidando com as questões que a vida nos apresenta a cada dia? Estamos esperando que elas se resolvam sozinhas? Ou que alguém de fora, as solucione por nós? Ou tentamos nos eximir seguindo o modelo arquetípico de Pilatos e lavamos as mãos como se o que aí está não nos dissesse respeito? Tudo o que acontece à nossa volta nos diz respeito; tem a ver conosco, é sim da nossa conta. Como alunos, como pais, avós ou professores temos tudo a ver com isso.

REFERENCIAS

FORTUNA, Tânia Ramos. A reinvenção da infância: apontamentos sobre a infância na contemporaneidade. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 203-214. [6 ex. EDU; 1 ex. BC]

- A dimensão humana da docência. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 11. n. 42, p. 8-11, maio/jul. 2007.

- Vida e morte do brincar. In: **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. ÁVILA, Ivany Souza (org.). Porto Alegre: ed. UFRGS, 2004.

FREUD, S. O. C. Vol. XIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 1996.

GUGGENBÜHL-CRAIG. Adolf. **O Abuso do Poder na Psicoterapia** e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério. São Paulo: Paulus, 2004.

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

JUNG, C. G. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Vol. XVII. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Psicologia e Alquimia**. Vol. XII. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Tipos Psicológicos**. Vol. VI. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Vida Simbólica**. Vol. XVIII/2 Petrópolis: Vozes, 1998.

HINO DO RIO GRANDE DO SUL - Música: Joaquim José Mendanha. Letra: Francisco Pinto da Fontoura. <http://www.suapesquisa.com/estadosbrasil/brasil/hino_rio_grande_do_sul.htm> Acessado em 15/06/2012.

MANCHETE: **Pai perde a cabeça e agride jovem que discutiu com a filha**. Disponível em: <<http://terratv.terra.com.br/noticias/brasil/4194-407223/pai-perde...>> Acesso às 11 horas de 23/07/2012.

MARDONES, José María. **A Vida do Símbolo**. A dimensão simbólica da religião. São Paulo: Paulinas, 2006.

SERPA, Maria da Graça. O Mito de Perseu e da Medusa e os Processos de Petrificação. In: **Cadernos Junguianos**./ Associação Junguiana do Brasil. São Paulo: v.6, n.6, p. 26-41, ago/2010.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.