



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Curso de Psicologia

João Pedro da Silveira Neumann

**A GRANDE MÃE, O PROFESSOR E O EDUCANDO: UMA ARTICULAÇÃO
ENTRE A PSICOLOGIA ANALÍTICA E A EDUCAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO
SUJEITO E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE**

SÃO PAULO

2017



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Curso de Psicologia

João Pedro da Silveira Neumann

**A GRANDE MÃE, O PROFESSOR E O EDUCANDO: UMA ARTICULAÇÃO
ENTRE A PSICOLOGIA ANALÍTICA E A EDUCAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO
SUJEITO E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dra. Flavia Arantes Hime.

SÃO PAULO

2017

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, aos meus pais, Marcia e Denis, por me darem a oportunidade e o privilégio de estudar Psicologia, dando-me apoio sempre que precisei. Ao Diego que, além de incansavelmente corrigir este trabalho, trouxe-me novo significado para o estudar, ser curioso e a vida. Ouviu minhas angústias nos momentos de desespero, oferecendo-me palavras de conforto e carinho nas horas em que mais precisava; trouxe um novo colorido.

Agradeço à minha orientadora e amiga, Flavia Hime, por acreditar em meu potencial, sempre com palavras doces e gentis, que me trouxeram vigor e força para continuar. À Adrianna Loduca e equipe, por me acolherem em momentos de indecisão, mostrarem um novo caminho com tanta paixão e sinceridade, sempre trazendo novos olhares ao trabalho e a vida. À Fernanda Gouveia Paulino por me proporcionar oportunidades em minha formação acadêmica e profissional.

Por fim, a todas as pessoas que passaram por este longo caminho que foi a graduação, desde os primeiros anos até os últimos, principalmente a querida Larissa, com a qual encontro conforto, carinho e muitas risadas durante as aulas mais complicadas.

Resumo

7.00.00.00-0 Ciências Humanas

7.07.00.00-1 Psicologia

NEUMANN, João Pedro: "A GRANDE MÃE, O PROFESSOR E O EDUCANDO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA ANALÍTICA E A EDUCAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO SUJEITO E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP. Brasil.

A forma pela qual percebemos e vivemos as relações familiares e escolares não é mais a mesma de antigamente. Hoje, independente do contexto social das famílias, as crianças acabam ficando muito mais tempo na escola do que em casa, seja estudando ou fazendo atividades extras. Sabe-se que os pais têm função crucial na formação do sujeito e da identidade de seus filhos, então, com esse contato intenso e alongado entre a criança e os professores, seriam estes os substitutos simbólicos dos pais? A partir do estudo do arquétipo da Grande Mãe, de documentos oficiais e de textos sobre educação, tendo como principais autores Neumann (1955), Sales (2012), Bolen (1984), Wenth e Jung (1953), são discutidas as formas que a criança se desenvolve identitariamente e quem tem a possibilidade de auxiliá-la neste processo.

Palavras-chave: Arquétipo da Grande Mãe; Relação aluno-professor; Formação do sujeito e da identidade

Abstract

The manner which we perceive family and scholar relations are not the same as formerly. Nowadays, regardless on the social context of a family, children usually spend more time at school than at home, studding or at extracurricular activities. Guardians are known for having a crucial role on the constitution and development of the subject and their identity, so, would be the teacher a symbolical substitute of the parents? Through the studies of the Great's Mother archetype, official documents and education articles, as their main authors, Neumann (1955), Sales (2012), Bolen (1984), Wenth and Jung (1953), will be discussed how children develops their identity and who is able to aid in this process.

Key words: Great Mother's archetype; teacher-student relationship, constitution of subject and identity

Índice de Ilustrações

Figura 1 Uroboros- Desconhecido - Chrysopoea of Cleopatra (Codex Marcianus graecus 299 fol. 188v).....	17
Figura 2 Mapa da formação das imagens arquetípicas - Neumann. Erich. The Great Mother: Na analysis of the archetype. 1. Ed. Princeton University Press, New Jersey, 2015. p.56.....	18
Figura 3- Urna com rosto; argila vermelha, Tróia, IV estrato - Neumann. Erich. The Great Mother: Na analysis of the archetype. 1. Ed. Princeton University Press, New Jersey, 2015. p.112.....	20
Figura 4Diagrama estrutural do Grande Feminino - Neumann. Erich. The Great Mother: Na analysis of the archetype. 1. Ed. Princeton University Press, New Jersey, 2015. p.86.....	23
Figura 5 As crises psicossociais durante o ciclo da vida. ERIKSON, E. H. Childhood and Society, Un modo de Ver las cosas: escritos selectos de 1930 a 1980. México> Fondo de Cultura, 1994. p. 536 apud O adolescente em desenvolvimento. Pereira. A.C.A. Ed. HABRA, B.....	27

Sumário:

Capítulo 1 – Introdução	7
Capítulo 2 – Método	11
Capítulo 3 – A Grande Mãe	12
3.1. – Os Arquétipos	12
3.2. - O arquétipo da Grande Mãe	16
3.3. – O Processo de formação do sujeito e das identidades	24
Capítulo 4 – O Professor	29
4.1. - Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico	29
4.2. – A identidade do Professor	31
Capítulo 5 – O Educando	34
5.1. – Quem é o Educando?	34
Capítulo 6 – A Relação Educando-Professor	37
Capítulo 7 – Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	46

Capítulo 1 – Introdução

Ao nascer, a principal e primeira relação que a criança estabelece com o outro são seus pais, mais especificamente, com a mãe. É com ela que o bebê principalmente se apoia e cria laços de confiança e afetividade, extremamente necessários tanto em seu desenvolvimento, motor, cognitivo e intelectual, quanto no desenvolvimento do seu “eu”. É nesse primeiro contato que os arquétipos da Grande Mãe e o do filho, ou seja, modelos coletivos de comportamento encontrados em diversas representações do ser “mãe” e do ser “criança” que se manifestam em forma de padrão de comportamento, são ativados (inconscientemente). Não precisamos aprender o que significa ser/ter mãe, assim como já é intrínseco o que é ser filho(a), independente do contexto social ou histórico, pois mesmo com diferentes modos de ser mãe e de ser filho(a), há uma base primitiva que ecoa pelas dimensões de tempo e espaço. O arquétipo é justamente esse conteúdo primordial que nos toca por meio do símbolo e nos faz ser quem somos. Essa ativação ocorre de forma bipolar (o arquétipo da Grande mãe também é manifestado na criança e o do filho na mãe) e em também é ativado o arquétipo do Grande Pai, sendo que ambos serão incorporados no desenvolvimento identitário desse filho ou filha.

O arquétipo da Grande Mãe representa tudo o que se entende por vida, pelo ato de gerar, e ao mesmo tempo, o de morrer. É a mãe quem dá a vida aos filhos, mas ao mesmo tempo, abdica do papel materno para que o(a) filho(a) consiga discriminar seu próprio eu e, por consequência, “mata” o(a) filho(a), já que não representa mais o papel de mãe.

Pelo modo como o patriarcado conduzia (e ainda conduz) nosso meio de viver, era obrigação da mulher se casar, ter filhos e ficar em casa para cuidar deles, enquanto o homem era quem poderia trabalhar fora de casa e sustentar economicamente a família. O binômio mulher-cuidadora homem-provedor sustentava e perpetuava o *status quo*. A realidade social dividia-se entre os espaços privado, ocupado pela mulher, e público, âmbito do masculino, definindo traços de comportamento e temperamento opostos e complementares. Com o passar dos anos e pela luta do Movimento Feminista, esse cenário foi gradualmente mudando, de forma que, ainda que desigualmente, a mulher começou a entrar em massa no mercado de trabalho e a possuir direitos como o do voto, estudo e salário. Com as mudanças da estrutura e dinâmica familiar na sociedade contemporânea, e

principalmente das relações familiares, já que ambos os pais participam ativamente do orçamento familiar, a criança tem o contato parental reduzido, ficando mais tempo com alguém contratado para acompanhá-la durante a ausência dos pais, com familiares mais velhos como avós ou tios, ou resultando na entrada precoce no berçário ou na escola. Neste último caso, aparece a figura do(a) professor(a), que tem que criar laços com vários alunos e ao, mesmo tempo, seguir uma rotina previamente estruturada pelos currículos institucionais¹.

O(a) professor(a), ou melhor dizendo, o(a) Educador(a) dos anos iniciais, tem um papel muito mais amplo do que a transmissão de conhecimentos, da alfabetização e do ensino matemático. É ele(a) quem deve se preocupar também com o desenvolvimento afetivo da criança, construindo, em conjunto com ela, sua autoestima, independência e projetos/objetivos de vida. Porém, algo que é corrente na estrutura curricular das universidades brasileiras é baixa quantidade de matérias obrigatórias ligadas à psicologia que se direcionam-se à relação com o ser humano, enfatizando-se as disciplinas didático-metodológicas.

Ao ingressar na vida escolar novas relações são criadas e, por consequência, novos padrões de comportamento, principalmente a partir do contato com o(a) professor(a) afinal, a criança acaba ficando mais tempo dentro de sala de aula, intensificando esse contato entre aluno-professor que, segundo KUPFER *apud* SALES (1997), torna-se um “substituto simbólico dos pais”. Ao mesmo tempo em que esse contato é intensificado, a relação aluno-professor nunca é singular, mas sim uma relação alunos-professor, já que a quantidade de crianças em sala de aula é muito variável. Minha experiência como educador em sala de aula pode me dizer o quão difícil é dar a atenção que cada criança pede e a que cada um necessita. Por isso, até que ponto, com a criança passando muito tempo dentro da escola, sem o contato com os pais, e com os professores pouco preparados neste aspecto relacional, a relação aluno-professor pode contribuir para o desenvolvimento identitário da criança?

A partir da fundamentação teórica de Carl Gustav Jung, precursor da Psicologia Analítica e de seu trabalho sobre os arquétipos, é possível analisar a força dessa nova relação criada para a criança e seu desenvolvimento identitário e escolar. Os mitos e rituais caminhos preconizados por Jung como formas de compreender o comportamento e os relacionamentos do ser humano, e neste caso, da criança, nos

¹ Refere-se aqui ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ou à Base Nacional Comum, ambos do Ministério da Educação e Cultura.

levam a pensar em como esses conteúdos inconscientes primeiros atravessaram o tempo e continuam presentes enquanto estrutura formativa do ser humano. A mitologia, neste caso, nos dá a chance de acessar símbolos presentes nas mais diversas culturas, que representam esses arquétipos, ou seja, conteúdos primordiais que estruturam nosso inconsciente, de forma que possamos perceber se estes continuam os mesmos ou se foram alterados pelo tempo. Olhar para a mitologia (grega, por exemplo) é também olhar como o ser humano significa e simboliza seu próprio comportamento, seus desejos e seus medos, encontrando no “inexplicável” um sentido para sua própria vida. Por fim, utilizar a Psicologia Analítica como meio teórico é dar liberdade para nos (re)encontrarmos com a nossa própria história e perceber os padrões que se repetem nas mais diferentes culturas do mundo.

Quando estudamos as aplicações da psicologia à educação, olhamos para um indivíduo para além da sua capacidade intelectual/criativa e olhamos para uma criança que começa, principalmente, a se perceber no mundo e desenvolver sua singularidade. Analisar esse contato aluno-professor a partir de um fator não consciente, ou seja, por meio da manifestação dos arquétipos e da reflexão acerca de como estes são ativados e simbolizados, é uma estratégia pouco usada em pesquisas relacionadas à psicologia da educação, porém de muita valia: assim podemos entrar em um contato mais sensível com a realidade da criança, compreendendo suas dinâmicas psíquicas, familiares e sociais.

Dessa forma, analisar os arquétipos e por assim dizer, os mitos e símbolos envolvidos na vida de uma criança, alicerçados a uma revisão bibliográfica do que compreende a escola como uma instituição e o professor como agente desta, ajudará a compreender melhor a presença e a qualidade desta relação, focando nosso olhar nos processos intrapsíquicos que ocorrem a partir das expectativas, tanto dos familiares/responsáveis, quanto das próprias crianças em relação ao professor, sugerindo melhor entendimento para a realização de uma vida escolar com maior qualidade, tanto no que diz respeito à criança enquanto um ser que se desenvolve e estende o seu olhar para si mesma, como a qualidade da relação aluno-professor e da aprendizagem.

Este estudo revela-se de extrema importância pois retrata um cenário contemporâneo que gera sofrimento para os familiares/cuidadores, para a escola/professores, mas principalmente para a criança, que se encontra muitas vezes, perdida, sem referencial e sem voz. Esta pesquisa tem como objetivo responder a

pergunta anteriormente apresentada por Sales (1997), como meio de perceber um novo formato no que se diz respeito às responsabilidades dos cuidadores, do professor e da escola.

Capítulo 2 – Método

A partir da pergunta norteadora deste trabalho, extraída da dissertação de mestrado de Salles(2012) ao citar Kupffer (1997), “Seria o professor um substituto simbólico dos pais?”, discorre-se acerca de três pontos principais: o arquétipo da Grande Mãe, no qual veremos como ele influencia no desenvolvimento da criança em seu processo de formação de sujeito e identidade, o papel que o professor tem e como ele consegue auxiliar a criança no início de seu processo de individuação, e por fim, quem é a criança hoje.

Tais assuntos serão apresentados a partir de capítulos teóricos que darão a oportunidade ao leitor de se aprofundar nestes temas que possuem relevância tanto para a Psicologia Analítica quanto para a Pedagogia, já que são poucas as pesquisas que estudam processos intrapsíquicos nas relações escolares entre aluno e professor, como forma de compreender a qualidade deste relacionamento e suas possibilidades.

Por fim, iremos relacionar esses pressupostos teóricos ao fenômeno contemporâneo do distanciamento dos pais com os filhos, por fatores diversos, buscando compreender quais impactos esse movimento gera (pode gerar) para a criança na formação do seu sujeito e de sua identidade; e, diante desse processo, qual é o papel do professor no processo de formação da criança. Por isso, busca-se a identificação e análise de arquétipos e mitos que servem como evidências para presença de configurações arquetípicas nas relações, como a do filho-mãe(cuidador) professor-aluno, sustentando a pesquisa, como diz Penna:

Do ponto de vista individual, o conhecimento do ser humano se dá pelas manifestações subjetivas, como sonhos, fantasias, sintomas e comportamentos. Do ponto de vista coletivo, o conhecimento se dá pelas manifestações humanas coletivas, ou seja, culturais, tais como na mitologia, no folclore, na arte, nos eventos históricos e sociais e também na produção científica (2014:82).

Capítulo 3 – A Grande Mãe

3.1. – Os Arquétipos

Antes de definirmos o que é um arquétipo, é necessário pensarmos em questões que foram trazidas anteriormente a esse conceito e que dizem respeito ao seu lugar de pertinência: o inconsciente. Na psicologia, o termo “inconsciente” é utilizado por várias abordagens teóricas, em especial, as “psicodinâmicas”. Essas teorias olham para o sujeito analisando a partir da forma que seu comportamento assume, para além do contato social, para um conteúdo que é de nossa consciência e também por outro que não é percebido por nós. Os teóricos descobriram em seu trabalho uma maneira atuante diferente do inconsciente e consciente, de forma que cada área da Psicologia se concentra em maneiras únicas de entender a *psique* e o ser humano. Para elas, estudar o inconsciente e seus conteúdos é poder entrar em contato com partes do ser humano que não são de seu conhecimento, mas que atuam fortemente em suas vidas.

Seguindo a partir de uma linha histórica, os primeiros estudos, e principalmente, por quem os introduziu à ciência, foram realizados por Sigmund Freud contribuíram para a consolidação da Psicologia enquanto ciência e que deram enfoque ao estudo da *psique* e suas produções, retirando-lhe seu caráter unicamente filosófico ou organicista. Para ele, o inconsciente é um espaço atuante da *psique* designado a lidar com conteúdos reprimidos, ou seja, que foram levados do consciente para o inconsciente. Este é estruturado apenas de forma pessoal, no qual somente um conteúdo vivenciado pelo indivíduo está presente. Essa estrutura que foi remodelada por ele, é viva devido a uma energia sexual chamada pulsão. Id, Ego e Superego funcionariam assim como uma tentativa de equilíbrio dessa energia a partir das pulsões de realidade e de desejo, principalmente.

Já para Jung, discípulo de Freud e considerado o “príncipe” da Psicanálise, o inconsciente é dotado de duas partes: a pessoal e a coletiva. Durante seu trabalho, Jung percebeu pela transferência, ou seja, a projeção de conteúdos inconscientes no terapeuta, que certas temáticas não estavam presentes apenas na vida deste paciente ou da cultura em que ele estava inserido, mas eram vistas de maneiras diferentes, em todos os lugares. Ao analisar diferentes lendas de partes diversas do mundo, Jung percebeu que as temáticas abordadas eram extremamente semelhantes, como se

fossem uma camada menos superficial do todo, em que estão presentes lembranças dolorosas, propositalmente esquecidas, e conteúdos que não têm intensidade suficiente para permanecer no consciente. Mesmo sendo partes integrantes do inconsciente, são conteúdos que foram vivenciados pelo sujeito, e por isso, fazem parte do inconsciente pessoal. Segundo Jung,

Freud demonstrou, num pequeno trabalho, como a vida de Leonardo da Vinci tinha sido influenciada pelo fato de ele ter tido duas mães. Aliás, este é um tema mitológico. [...]. Muitos heróis legendários tiveram duas mães. A fantasia não vem do fato de os heróis terem duas mães, mas de uma imagem universal “primordial”, pertencente aos segredos da história do espírito humano e não à esfera da reminiscência pessoal. (1917:76)

Por “segredos da história do espírito humano”, o autor refere-se a um conteúdo que não é embasado na experiência individual do sujeito, e sim por algo que está presente num contexto universal, o “inconsciente coletivo”. Esse é considerado a estrutura mais profunda da psique, pois seus conteúdos não são abalizados como pessoais, mas sim, enquanto conteúdos inatos e de origem primitiva, sendo considerados hereditários, num sentido de todos termos o potencial a essas imagens (por isso o nome “coletivo”).

Esse conteúdo que Jung coloca como primordial do inconsciente coletivo ele denomina de arquétipo. Segundo o dicionário Silveira Bueno (2000), arquétipo é o *modelo de seres criados; padrão exemplar*; comparando-se essa definição à fala de Jung acerca da história de Leonardo da Vinci, vemos que essa imagem primordial, ou seja, o arquétipo, influencia no desenvolvimento de cada ser humano, dependendo de quais arquétipos aparecem no inconsciente coletivo do indivíduo. A psicologia analítica entende o arquétipo como um modelo primordial puro e inacessível, pois é totalmente abstrato, já que para se ter conhecimento de sua presença, ele precisa ser conscientizado.

Quando se fala de um conteúdo que não faz parte da experiência vivencial pessoal, foi conscientizado, estamos nos referindo a um símbolo que foi criado. Símbolo, como descreve Jung, “é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária” (1961:16), sendo assim, não podemos dizer que entramos em contato com o arquétipo puro, já que ao ser simbolizado, ele corresponde a algo de nossa vivência pessoal e deixa de ser abstrato. Entramos em contato com esse conteúdo a partir de uma imagem arquetípica, representações conscientes desses arquétipos que podem ser individuais ou estar presentes em uma cultura.

Para compreendermos melhor a diferença entre o arquétipo e a imagem arquetípica, podemos relacionar o arquétipo com o mundo das ideias de Platão, no qual se tem a imagem de um objeto, porém, seu modelo ideal não é acessível.

(...) o [conhecimento] adquirimos antes do nascimento, uma vez que ao nascer já dele dispúnhamos, podemos dizer, em consequência, que conhecíamos tanto antes como logo depois de nascer, não apenas o Igual, mas o Maior e o Menor (...), mas também o Belo em si mesmo, o Bom em si, o Justo, o Piedoso e de modo geral, digamos assim, tudo o mais que é a Realidade em si. (PLATÃO,75c-d, Fendon *apud* ANDREY; MICHELETTO; SÉRIO, 2007: 69).

Ao morrer, Platão fala que mergulhamos no Rio Lete, que na mitologia grega está presente no Campo dos Elísios, local de domínio do Deus Hades. Esse rio, que significa “esquecimento”, lavaria nossas memórias para irmos a uma outra vida. Mesmo mergulhando no rio Lete, entre a passagem das vidas, parte do conhecimento ainda fica presente, o que Platão chama de mundo das ideias. Nosso contato com esses objetos-ideias ainda fica presente em vidas próximas, porém esse conteúdo é abstrato.

Em épocas passadas – apesar de existirem opiniões discordantes e tendências de pensamento aristotélicas – não se achava demasiado difícil compreender o pensamento de Platão, de que a ideia é preexistente e supraordenada aos fenômenos em geral. “Arquétipo” nada mais é do que uma expressão já existente na Antiguidade, sinônimo de “ideia” no sentido platônico (JUNG,1933-1955:82).

Um exemplo do mundo das ideias de Platão seria pensarmos num objeto como uma cadeira: para Platão, no mundo das ideias temos um ideal puro e hipotético deste objeto. Quando pegamos pedaços de madeira e montamos uma cadeira, esse ideal deixa de ser abstrato e vira um objeto concreto, referente ao que o construtor percebe sobre o que é uma cadeira.

O mesmo acontece com o arquétipo. Ativamos esse arquétipo em nossas relações cotidianas, mas não conseguimos entendê-lo puramente, pois só nos conscientizamos dele ao simbolizarmos sua imagem, ou seja, ao darmos significado que está relacionado à nossa vivência individual. O termo “constelação” está relacionado com a ativação, ou seja, com a expressão inconsciente de um arquétipo dentro de um contexto de vivência do indivíduo, determinando o comportamento inconsciente do ser humano. Ele aparece principalmente como uma expressão compensatória da vivência:

A manifestação de um arquétipo como uma expressão simbólica do inconsciente pode, em sua relação com o homem, ser formulada de dois pontos de vista, que parecem ser contraditórios, mas na realidade, se complementam. O arquétipo pode se manifestar “espontaneamente”, ou

permanecer em uma relação compensatória com o consciente do indivíduo no qual aparece. Quando um arquétipo aparece como uma expressão espontânea do inconsciente, opera independentemente da situação psíquica do indivíduo e do grupo, como uma força autônoma que determina a situação atual. [...]. Isso significa, contudo, que a manifestação arquetípica não é isolada, mas [...] é determinada pelo total de constelações do inconsciente coletivo. Isso depende não apenas da raça, pessoa e grupo, da época histórica e da situação atual, mas também na situação do indivíduo no qual (o arquétipo) aparece² (NEUMANN, 1955: 18).

Sendo assim, o símbolo é a junção de algo consciente com algo inconsciente, gerando sempre algum tipo de emoção ou comportamento. Segundo Verena Kast (1997), etimologicamente a palavra símbolo vem do grego *sym* = juntar, unir, - *balein* = em direção a uma meta, um objetivo.

Nesse sentido, *ymbalein* significava, na antiga Grécia, o ato de unir duas metades de uma mesma moeda que fora partida na separação de duas pessoas. Quando uma delas desejava enviar uma mensagem importante à outra, o mensageiro trazia consigo uma das metades da moeda. Desse modo, o destinatário da mensagem poderia verificar sua autenticidade ao constatar a perfeita união das duas metades (uma conhecida, outra incógnita)

O mito é uma das formas mais simbólicas de se entender um arquétipo. Mesmo que (os mitos) apresentem costumes diferentes por serem de épocas totalmente distintas da nossa, ainda conseguem carregar um conteúdo bruto que é comum a todos. Por meio desses mitos, lendas e tradições, as imagens arquetípicas chegam até nós de forma conscientizada, por isso, sofrem modificações para serem adequadas ao tempo e ao espaço, já que o arquétipo em si é puramente inconsciente e primordial.

Um exemplo disso é o arquétipo do Grande Pai. Dentre os vários tipos de pai que a psicologia analítica diferencia, e que não cabe à pesquisa explicá-los, temos o “pai criador”. Este tipo de pai é representado, por exemplo, pelo Deus cristão, que no mito de criação, gera, sem a presença do feminino, um homem a partir do barro, e da costela de Adão a uma mulher chamada Eva. Frustrado ao ver que eles haviam cometido o pecado original, bane suas criaturas do paraíso. Esse tipo de pai, mesmo não sendo divino, sente a necessidade do poder e se frustra ao ver que seus filhos o impedirão de alcançar todos os seus desejos, por isso, os abandona e não mantém contato. Mesmo sendo apenas uma lenda, o mito da criação cristã e a figura de Deus-Pai-Criador demonstram como o comportamento do ser humano está relacionado à influência do conteúdo arquetípico, independente da época.

A partir das imagens arquetípicas, damos significados (simbologias) aos acontecimentos da vida. Os povos antigos faziam isso de forma que observavam a

² Tradução livre

natureza e relacionavam, por exemplo, a passagem do sol de leste a oeste com a trajetória do herói, sendo assim, seu próprio destino. Essas histórias e mitos entram em contato com os futuros modelos de comportamento, já que a forma como essas lendas são contadas se modifica com o tempo, mas sua essência não, visto que o símbolo pode morrer, mas o arquétipo não. Essa é a principal diferença entre a imagem arquetípica e o arquétipo, que por sua vez é hipotético e abstrato.

São derivados dos arquétipos os modelos de comportamento que temos hoje, principalmente os que nos relacionam com o Outro. Dizemos que algumas relações são arquetípicas, como a mãe-filho, paciente-médico e aluno-professor. Elas são consideradas arquetípicas, pois são modelos de comportamentos clássicos e fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. A relação mãe-filho, por exemplo, é a relação primária para o desenvolvimento da construção identitária da criança, além ser básica para sua sobrevivência. São conexões bipolares já que os dois arquétipos são constelados (ou seja, ativados) ao mesmo tempo. Para que ocorram de maneira eficiente, devem estar ambos constelados. Para isso, podemos também pensar no médico-paciente. O médico para acolher, atender bem o paciente e, possivelmente curá-lo, precisa estar em contato com o seu paciente interior, da mesma forma que a mãe para cuidar bem de seu filho, necessita entrar em contato com sua criança interior. Estudamos essas relações arquetípicas para principalmente entender melhor como essa pessoa se relaciona com o mundo.

3.2. - O arquétipo da Grande Mãe

Os arquétipos são padrões universais de comportamento representados a partir das imagens arquetípicas. Neumann (1959), em seu livro “A Grande Mãe”, faz referência a essas apresentações por meio da projeção de um filme em uma tela. O arquétipo (o filme em si) é projetado na tela (consciência), onde apenas um *reflexo* do filme é apresentado (imagens arquetípicas), mas não o filme em si. Essas imagens nos são apresentadas de duas formas possíveis: interior e exterior. As personalidades que vemos em ícones da mitologia, por exemplo, representam a forma exterior, ou seja, quando percebemos esse padrão contido no outro. Já a forma interior nos é apresentada por meio de sonhos e características de nosso próprio comportamento.

A Grande Mãe representa apenas uma parcela do que corresponde ao *princípio*, ao *Oroboro*. De maneira extremamente sintética, o *Oroboro*, figura de uma serpente devorando o próprio rabo, simbolicamente representa o “tudo”, como pode-se ver na figura 1 que apresenta, “εν το παν” (“O um é o todo”), o *Oroboro* simboliza o início e o fim, o positivo e o negativo, o masculino e o feminino. É dessa representação hermafrodita (já que contém ambos os gêneros sem a distinção



Figura 1 Uroboros- Desconhecido - *Chrysopoea of Cleopatra* (Codex Marcianus graecus 299 fol. 188v)

deles) que o arquétipo Feminino surge. Nele estão contidas todas as potencialidades, tanto positivas como negativas, masculinas e femininas, uma presente dentro da outra, representando os modos de comportamento ativos, passivos, agressivos e acolhedores presentes em cada um, dos quais falaremos mais tarde.

Já no esquema presente no livro “A Grande Mãe”, de Neumann (1959), – figura 2 –, o *Oroboro* possui representações femininas (positivas e negativas) e masculinas (positivas e negativas), que podem ser relacionadas com a figura do Yin-yang (o feminino com aspectos masculinos e o masculino com aspectos femininos). Como o foco deste trabalho são os aspectos femininos, não iremos nos ater ao outro lado, sendo assim, podemos já nos direcionar ao *feminino arquetípico*, local onde a Grande mãe se encontra.

A Grande Mãe está relacionada à fertilidade e à morte, de forma que encontramos diversas simbologias para o que entendemos de mãe. Ela pode ser dividida em três instâncias referentes às forças (positivas e/ou negativas) que ela possui. A Mãe boa, que apresenta elementos positivos femininos (em maior quantidade) e masculinos, a Mãe Má, que contém os elementos negativos de cada

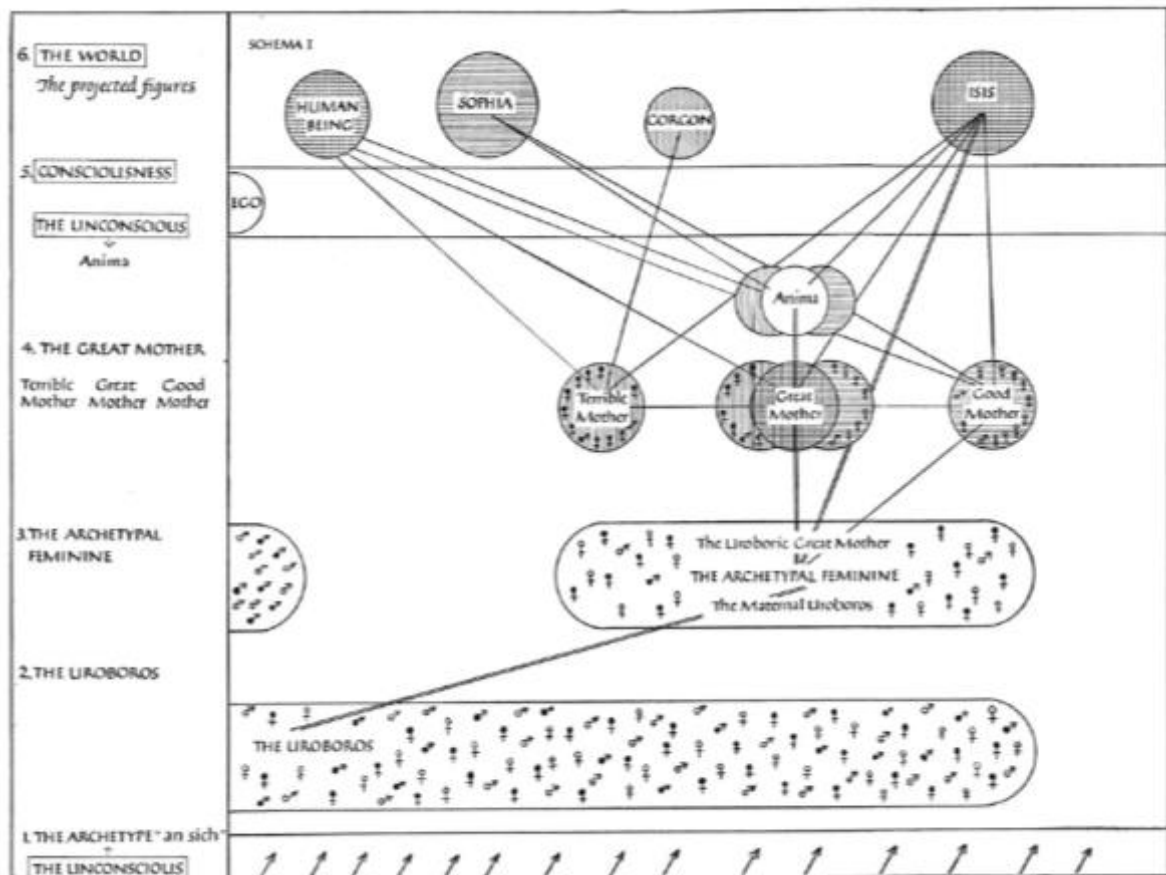


Figura 2 Mapa da formação das imagens arquetípicas - Neumann, Erich. *The Great Mother: Na analysis of the archetype. 1.* Ed. Princeton University Press, New Jersey, 2015. p.56

um e a Grande Mãe, que é a junção de todos esses elementos. Quando falamos em elementos, referimo-nos às características de cada polaridade, como por exemplo:

...o pequeno ego pode vivenciar tanto a força devoradora feminina (♀) como também uma força que protege ativamente sua consciência e seu ego (♂). A mistura de todos estes elementos corresponde ao caráter não-visual da situação, a qual a consciência não consegue apreender de forma adequada, e se revela por uma imagética paradoxal dos símbolos (NEUMANN, 1959:33).

O processo de desenvolvimento da consciência e do ego acontece devido a dois fatores principais que são chamados de “caráteres”. Um caráter feminino se expressa como inconsciente, pois a gravitação psíquica, ou seja, o balanceamento da energia que dá movimento à psique tende a manter os conteúdos inconscientes dentro do inconsciente, revelando o que chamamos de “caráter elementar Feminino”, que representa um conservadorismo em relação a seus conteúdos. Um segundo caráter, o caráter de transformação”, inicialmente imerso no Oroboro, começa a se desprender e a coexistir com o caráter elementar. No nascimento de uma criança, como exemplifica Neumann, a gestação e o parto, simbolicamente, representam as características desta transformação, dando “autonomia” para um outro ser existir. Já a amamentação, em um primeiro plano, apresenta o caráter elementar, onde a mãe dá alimento para que a criança possa sobreviver.

O caráter de transformação que auxilia a separação entre o consciente e o ego do inconsciente atua como um fator autônomo que não exclui a ação do elementar, mas sim, trabalha em consonância com este. Neumann nos lembra que esses dois caracteres também possuem polaridades, sendo que nem sempre o caráter elementar possui uma ação considerada “negativa” e o de transformação “positiva” para o desenvolvimento da criança.

A forma como a mulher e o homem vivenciam esse caráter de transformação é muito distinta. A mulher tem a sua transformação por si mesma, revelando sua transformação por meio dos “mistérios do sangue”. A menarca como primeira transformação, a gravidez, ou seja, a interrupção do sangue que acompanha a mulher mensalmente e finalmente, quando a criança nasce, a transformação deste sangue em alimento (leite materno). O sangue possui esta simbologia de parte de algo que possui vida e a transporta. Relacionando-a com o próprio caráter de transformação, podemos associá-la com a energia pura que impulsiona a transformação do corpo e da estrutura psíquica. Já para o homem, esse caráter de transformação tem origem em sua anima, parte representativa do feminino dentro da psique masculina, que tanto pela experiência arquetípica, como pela experiência pessoal com o feminino, carrega este caráter e auxilia o processo de desenvolvimento do ego e da consciência. É um processo que Neumann afirma ser perigoso, pois ao mesmo tempo em que há um “reinado” do caráter elementar a partir do Oroboro maternal, ou seja, uma tendência do ego e da consciência, quando não estão desenvolvidos e totalmente independentes do inconsciente, são dissolvidos. A anima carrega o caráter de transformação, trazendo energia, e por assim dizer, movimento para que o ego e o consciente se desenvolvam. O perigo que o autor retrata, é o de que esta anima não esteja totalmente desvincilhada do Grande Feminino, não provendo energia suficiente para a transformação. Neumann ainda afirma que essa constelação pode ser vista simbolizada no romantismo. Isto pode ser percebido a partir do escapismo, movimento de fuga ou desconsideração da realidade gerada pela frustração das ideias do homem. A morte e a loucura aparecem como única forma de escapar da desagradável realidade, o que ocorre na simbologia pela dissolução do ego e da consciência.

Simbolicamente podemos representar a mulher pelo vaso, pois, segundo o *Dicionário de Símbolos*, dentre as várias aparições na mitologia, o vaso (alquímico ou hermético) representa:

(...) o local em que se operam maravilhas: é o seio materno, o útero no qual se forma um novo nascimento. Daí vem a crença de que o vaso contém o segredo da metamorfose. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982:931)

O que entendemos por essa simbologia de “recipiente” é que está ao mesmo tempo ligado ao corpo feminino, representado pela seguinte equação:

MULHER=CORPO=VASO

O corpo como recipiente não apenas da criança, mas um espaço que “possui” também



Figura 3- Urna com rosto; argila vermelha, Tróia, IV estrato - Neumann. Erich. The Great Mother: Na analysis of the archetype. 1. Ed. Princeton University Press, New Jersey, 2015. p.112

uma estrutura psíquica e todas as suas complexidades. Coloca-se o verbo “possuir” entre aspas, visto que se faz menção à necessidade de se dar um referencial (que pode ser representado espacialmente, pelo gênero ou se é bom ou mau) para cada estrutura. “O Paraíso, morada do bom espírito católico acima e o Inferno, para onde são condenadas as almas pecadoras, abaixo de nós”. Sob este prisma, tendemos a pensar o inconsciente coletivo como algo exterior a nós, já que está presente no outro, da mesma forma que o inconsciente pessoal é interno, porém, quando as representações arquetípicas nos são apresentadas em figuras mitológicas, como por exemplo, um caráter elementar presente na deusa grega Hera, essa

simbologia acontece internamente e é projetada para a figura dela.

Deve-se salientar ao leitor(a) que essa equação não tenta reduzir o ser mulher para o um corpo ou alguém que tem um papel social apenas reprodutivo, mas sim, explorar a potencialidade do movimento energético de transformação que a mulher possui. É relevante compreender como tais potencialidades nos oferecem entendimentos sobre outras representações deste mesmo arquétipo e como elas se apresentam em nossas vidas cotidianas.

Já na relação com o corpo da mulher, o vaso pode ser percebido como seio e como útero: dois recipientes femininos, possuindo tanto o caráter elementar como o de transformação, assim representado pela figura 3. O útero e o seio estão ligados com a manutenção da vida pueril, um pela proteção fazendo com que nenhum dano aconteça a ela durante a gestação, e o outro por fornecer alimento para que esta continue vivo (caráter elementar). Já sob o caráter de transformação é percebido nestes mesmos recipientes, em que o útero e o seio fornecem também o necessário para que a criança se desenvolva e depois se separe (o nascimento e o desmame).

A mãe é o ser que ao mesmo tempo em que protege e educa, quando o filho cresce, sacrifica seu próprio papel de mãe para o desenvolvimento identitário da criança. São esses aspectos positivos e negativos que compõe o arquétipo da Grande Mãe, que podem não ser apenas constelados na figura concreta de mãe, mas sim de toda mulher que representa um papel no desenvolvimento do outro. Podemos pensar brevemente no seio bom e seio ruim, como relata Melanie Klein, metáfora para os aspectos positivos e negativos no relacionamento com o bebê. A criança precisa do amor, acolhimento e proteção, mas ao mesmo tempo, precisa ser desiludida para conseguir construir o eu a partir do outro. O modo como ocorre a constelação desse arquétipo é o mais importante quando queremos entender a qualidade no desenvolvimento da identidade de alguém.

A mitologia grega está repleta de diferentes aspectos do arquétipo materno assim, analisá-la é de grande auxílio para entendermos como ele é simbolizado, ou seja, como ele é recuperado de um estado puramente abstrato e traduzido para uma manifestação arquetípica.

Conforme Bolen,

os mitos gregos - e todos os outros contos de fada e mitos que ainda são contados há milhares de anos - permanecem correntes e pessoalmente relevantes, porque há uma ressonância de verdade neles sobre experiências humanas compartilhadas. Quando um mito é interpretado, intelectual ou intuitivamente, isso pode resultar em alcance novo de compreensão. Um mito é como um sonho do qual nos lembramos, até mesmo quando não é

compreendido, porque ele é simbolicamente importante. De acordo com o mitologista Joseph Campbell, "sonho é mito personalizado; mito é sonho despersonalizado." (1984:18)

Devido a sua atemporalidade ou perenidade, os mitos ainda conseguem representar traços de nossa cultura atual. Sendo assim, começaremos pela principal representação materna da mitologia grega, Gaia.

Antes da criação do mundo existia apenas o caos. A partir dela, passaram a existir Gaia, Tártaro (abismo), Eros (amor), Éberos (trevas) e Nix (noite). A Mãe terra, no anseio de ter alguém para cobri-la e protegê-la, gera Urano (céu). Neste antagonismo entre céu e terra, masculino e feminino, de Gaia e Urano, nascem os titãs: Oceano, Crio, Hiperião, Jápeto, Céos Teia, Reia, Têmis, Mnemosine, Febe, Tétis e Cronos. Com o poder de prever o futuro, Urano percebe que seus filhos podem se tornar mais poderosos do que ele e resolve devolvê-los ao útero de Gaia. Esta, com muita dor, planeja uma vingança com seu filho Cronos e a ajuda de sua irmã, Nix. A mãe forja uma foice, que durante a noite, é usada por Cronos para castrar seu pai. Assumindo o trono, Cronos é advertido por seu pai de que algo parecido iria acontecer com ele: seus filhos se tornariam mais poderosos e iriam destroná-lo. Cronos então resolve devorar cada filho que tem com Reia por medo de que a profecia de pai se concretizasse. Indignada com isso Reia, depois de ter dado luz a Hera, Demeter, Héstia, Hades e Poseidon, arquiteta um plano, trocando o caçula, Zeus, por uma pedra enrolada em panos. Zeus é levado a Creta. Ao atingir idade adulta, Zeus dá a seu pai uma poção, fornecida por Métis (filha do titã Oceano), fazendo com que ele vomite seus filhos. Sendo assim, Zeus se torna o rei do Olimpo, prendendo seu pai no fundo do oceano.

Ao ler o mito, podemos perceber como a ideia geral de mãe, mesmo com o passar do tempo, persistiu de forma que ainda representa as diversas identidades maternas e as suas diversas formas de se comportar. As representações arquetípicas da Grande Mãe podem ser vistas principalmente em Gaia, Reia, Hera e Deméter, porém todas as deusas representam qualidades, positivas e negativas de um mesmo arquétipo. Segundo Bolen, na antiga Grécia, cada mulher fazia oferendas a uma deusa diferente dependendo do papel que exercia:

as tecelãs precisavam da proteção de Atenas, as jovens estavam sob a proteção de Artêmis, e as mulheres casadas honravam Hera. As mulheres veneravam e faziam ofertas nos altares das deusas de cujo auxílio necessitavam. As mulheres em estado de parto oravam para Artêmis livrá-las da dor; convidavam Héstia para residir em seus lares, transformando a casa num lar " (1984:18).

Ainda segundo a autora, a mulher contemporânea continua a ser influenciada pelas deusas (manifestações dos arquétipos) de forma que sua independência é atribuída às deusas Artemis, Atena e Héstia. Hoje a mitologia grega não representa um agente atuante na sociedade, porém demonstra como o arquétipo ainda vive e apenas sofre um processo de readequação. Não temos mais pessoas oferecendo tributos a esses deuses específicos, mas a personalidade e os modelos de comportamento ainda são refletidas no nosso cotidiano, ou seja, o ser mãe e o ser mulher, mesmo sofrendo diversas modificações, ainda possuem uma estrutura interna indestrutível.

Quanto às qualidades positivas e negativas das deusas, e por assim dizer, de suas manifestações arquetípicas, temos também as características do arquétipo da Grande Mãe e a caracterização desta na criação dos filhos. A Grande Mãe representa tanto a vida, o dia, o nascimento, quanto a morte, a noite, etc. O papel essencial da mãe é proteger seu filho e guiá-lo para que um dia possa se tornar independente.

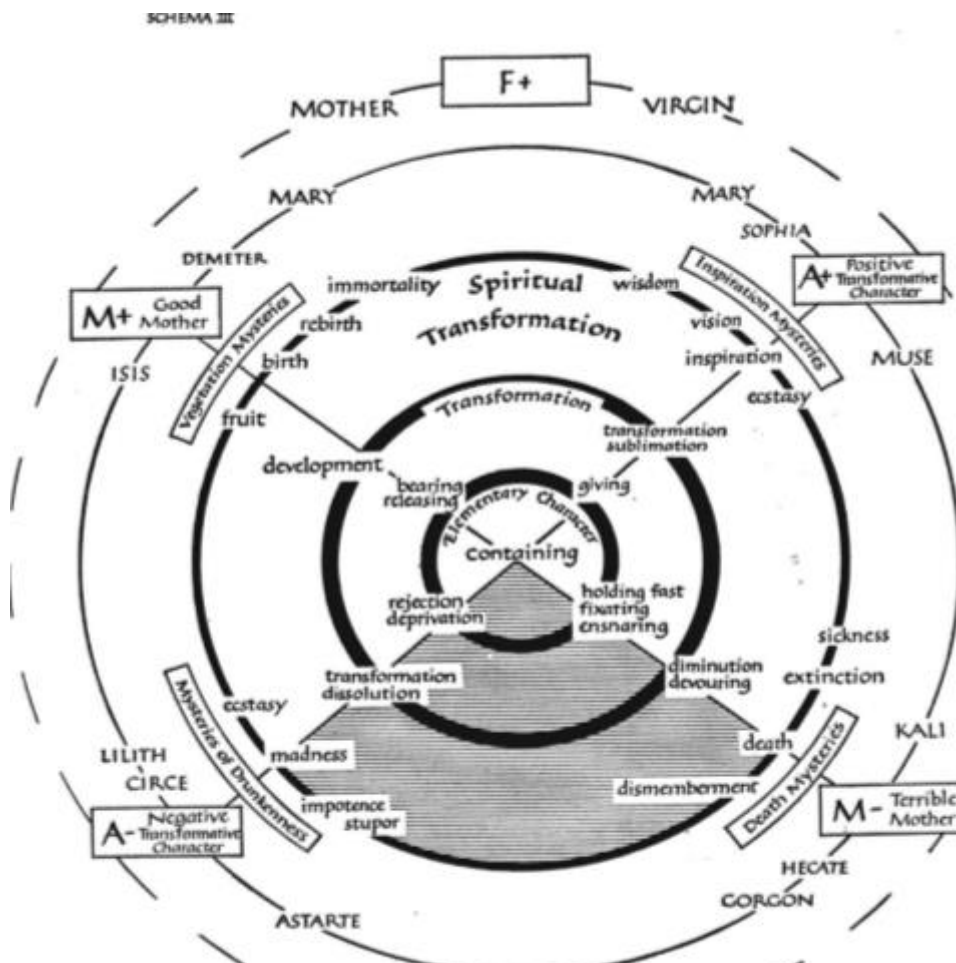


Figura 4 Diagrama estrutural do Grande Feminino - Neumann, Erich. *The Great Mother: An analysis of the archetype*. 1. Ed. Princeton University Press, New Jersey, 2015. p.86

Neumann, no capítulo denominado “As esferas funcionais do Feminino” nos traz o esquema representado pela figura 4, que correspondem aos dois caracteres do Feminino, sendo o eixo M o caráter elementar (do positivo para o negativo) e o A, o caráter de transformação. Nele, o autor tentou retratar um posicionamento sobre as simbologias de ambos os caracteres do Grande Feminino, além de dar diretrizes sobre as características polarizadas presentes em cada representação arquetípica da mitologia. No centro temos primordialmente o caráter elementar com a palavra **conter** e 4 pontos direcionais: **gerar** (elementar positivo) **aprisionar** (elementar negativo), **dar** (transformação positivo) e **rejeitar** (transformação negativo). Todas essas palavras representam comportamentos relacionados às funções do Feminino, podendo ser relacionadas com a gestação e nascimento de uma criança, mas também na estruturação da psique, como visto anteriormente. Todos estes aspectos representam o poder de conter do Grande Feminino, como forma de proteção e de não separação, seja da criança ou do ego e do consciente.

Partindo para o caráter de transformação, com o desenvolvimento da criança ou da estrutura psíquica, o esquema nos mostra as seguintes palavras: **desenvolvimento** (elementar positivo), **devorar** (elementar negativo), **transformar** **sublimar** (transformação positiva) e **transformar dissolver** (transformação negativa). Outra vez, temos aqui funções do Grande Feminino em relação ao desenvolvimento (ou não), podendo caminhar para um desenvolvimento saudável da criança/psique ou não. A partir destas funções, Neumann localizou algumas das principais representações arquetípicas do Grande Feminino e o que estas representam.

Deve-se aqui lembrar que estas representações polarizadas não são reais no âmbito da prática, ou seja, nenhuma mãe terá apenas aspectos positivos do caráter elementar ou negativos do de transformação. Deve-se ter em mente que toda polaridade representa aspectos necessários, positivos ou não, que auxiliam no desenvolvimento da criança e a busca por sua independência.

3.3. – O Processo de formação do sujeito e das identidades

O arquétipo da Grande Mãe possui grande influência sobre o desenvolvimento da psique da criança, auxiliando-o, ou não, a partir dos caracteres elementar e de transformação positivos e negativos. Porém, para Neumann em seu

livro “História da Origem da Consciência”, tais caracteres não são os únicos fatores neste processo, colocando a criança como protagonista de sua própria história.

Quando nasce, a criança está presente em uma situação que anteriormente chamávamos orobórica, isto é, ao mesmo tempo em que ela ainda não se reconhece como um indivíduo singular concebendo a mãe como uma extensão de seu próprio corpo, a formação de sua estrutura psíquica ainda está em seu estágio inicial, compreendido apenas por seu inconsciente. Somente a partir do caráter de transformação da Grande Mãe, este inconsciente orobórico começa a ser desprendido da consciência e do ego, perdendo um pouco de sua potência elementar.

Comparando tal dinâmica intrapsíquica com a mitologia, Neumann denomina esta ação como uma fase inicial da “separação dos Pais Primordiais”. Em diversos mitos da criação, como o da mitologia grega apresentado anteriormente, céu e terra são representados como uma unidade, onde Gaia e Urano estavam sempre colados um no outro, fazendo com que seus filhos ficassem presos dentro do ventre da mãe. Gaia pede então para Chronos, um de seus filhos titã, decepar o pênis de seu pai, separando assim o céu da terra, permitindo a saída de seus irmãos. Como pode ser visto, em tal separação entre céu e terra, ou seja, dos Pais Primordiais, a potencialidade da vida aparece como símbolo do desenvolvimento do ego e da consciência.

Porém, para a realização de tal feito, há a necessidade do sacrifício e do enfrentamento de uma árdua tarefa, como a do herói lutando com o Dragão, que segundo o Dicionário de Símbolos:

A análise de C.G. Jung tirou partido desse mito, no qual a experiência clínica reconheceu a substância de muitos sonhos e da sua interpretação tradicional: *o mito familiar de Jonas e da baleia, em que o herói é engolido por um monstro marinho que o arrasta para o mar alto, à noite, de oeste para leste, simboliza a marcha suposta do sol, do crepúsculo da tarde até a alvorada. O herói, explica J. L. Henderson, afunda-se na morte... A luta entre o herói e o dragão... deixa transparecer... o tema arquetípico do triunfo do Ego sobre as tendências regressivas*³ (CHEVALIER;GHEERBRANT, 1982:51).

O sol, que também pode ser interpretado como luz, é pertencente as características masculinas, ou seja, pertencentes à consciência. Tal caminho que Jonas realiza durante a noite (feminino) representa a dificuldade da separação entre consciente e inconsciente (por causa do caráter elementar da Grande Mãe) até chegar a alvorada, ou seja, a dissolução desta situação orobórica. Tal situação é colocada como uma difícil tarefa pois, como já dito anteriormente, o consciente e o ego, quando

³ Grifos do autor

ainda não estão totalmente desenvolvidos, não possuem energia suficiente e tendem a se dissolver novamente no inconsciente.

Essa batalha, que na criança ainda se resume por uma pequena parte de toda a trajetória do herói, gera um grande desconforto, pois é uma separação forçada de uma situação original, como relata Neumann:

O sentimento orobórico original da vida é perturbado pelo fato de que a consciência do ego, à medida que se diferencia e se torna mais autônoma, sente cada vez mais fortemente a sua pequenez e impotência, de modo que o sentimento de dependência dos poderes circundantes passa a acompanhá-la de modo dominador (1995:95)

Esse sentimento é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois sem ele ou com pouca influência do caráter de transformação da Grande Mãe, teremos uma criança com grandes dificuldades de se desenvolver, o que, segundo a Psicanálise, produz um bebê-objeto da mãe, possivelmente acarretando em psicoses infantis.

A autolibertação é um cortar do cordão umbilical e não uma mutilação; mas, com isso, uma unidade maior, a identidade mãe-filho, contida no uroboros, é definitivamente dissolvida (1995:96)

Essa autolibertação surge a partir do momento em que essa criança traça o caminho do herói, dando início ao processo de individuação. Lembremo-nos de que essa independência não está relacionada somente à chegada da fase adulta, mas principalmente, à separação entre mãe e filho, na qual este último desenvolve consciência do “eu” e do “outro”. Ou seja, a mãe protege seu filho e tem o papel de prepará-lo para a vida da melhor maneira possível, mas quando chega a hora, este deve matá-la:

É preciso matar pai e mãe. Simbolicamente. Matá-los, enquanto vivem. A psicologia me deu uns atalhos para a paz. Matei pai e mãe há muito tempo. Ficou o homem e a mulher encarregados de me parir e me fazer andar sozinha. Pai e mãe eu matei e comi. Incorporei. Não tudo. Escolhi as partes que me interessavam e deixei sair o resto. (CASTRO, 2016:23)

Desta forma, ao mesmo tempo em que o arquétipo da mãe é a proteção, o ensinamento e a vida, ele significa a morte, o desprendimento e a independência da criança que deixa de entender a mãe como parte do eu para se tornar herói e seguir sua própria jornada no processo de individualização, como corrobora Stein:

O herói é um padrão humano básico – igualmente característico tanto de mulheres quanto de homens – que exige o sacrifício da “mãe”, significando uma atitude infantil passiva, e que assume as responsabilidades da vida e enfrenta a realidade de um modo adulto. (2006:86)

Com o desenvolvimento da consciência, o ego, parte integrante deste conjunto masculino-luz surge também. Este representa nossas vivências, nossas ideias, sendo compreendido muito mais do que somente o “eu”, mas também como experiência a partir do

identidade da criança. Esses sentimentos, se comparados com a discussão presente neste capítulo, se assemelham muito com os apresentados por Neumann.

Inicialmente temos, na idade de bebê, a confiança básica *versus* a desconfiança básica. Segundo Antônio Carlos Amador Pereira (2005), tal estágio se dá durante a fase oral da criança, na qual ela ainda não tem discernimento do que é o seu corpo e o corpo do outro. Neste estágio temos um cuidado muito grande em relação ao bebê, porém, normalmente, nem sempre os pais têm a capacidade de satisfazer toda e qualquer necessidade da criança, colocando-a neste primeiro conflito.

No segundo estágio, autonomia *versus* vergonha e dúvida, temos uma criança que já começa a se perceber no mundo como indivíduo, ganhando certa autonomia. Neste caso, o desenvolvimento da consciência e do ego começa a aparecer, porém são facilmente dissolvidos novamente pelo inconsciente. Esta é a criança que está começando a separar os Pais Primordiais e começa a ter tais sentimentos referentes ao início de sua jornada como herói. Essa autonomia, que muitas vezes é repreendida pelos pais, gerando a incerteza reflete essa tentativa de nascimento da luz e potencialidade a vida.

O terceiro e último estágio que diz respeito a esta pesquisa, o da iniciativa *versus* a culpa, relata a criança, que agora está cada vez mais autônoma em relação a si mesma e que entra na vida escolar (pré-escola). Mesmo com profissionais, a criança agora não está mais na companhia de seus pais, e por isso, começa a tomar iniciativas. Porém, como essa autonomia, ainda que maior, é bastante reduzida, alguns pais e professores tendem a reprimir a espontaneidade da criança, gerando nela, um sentimento de culpa.

Como pudemos ver neste capítulo, a formação do sujeito e de sua identidade não podem ser reduzidas a apenas uma dimensão, seja ela individual, biológica ou social. O homem nasce em sociedade e por isso, a sociedade é algo que o transforma. Tais questões foram apresentadas a cima como forma de, nos próximos capítulos, apresentar as identidades, ou personas, que aparecem (ou não) dentro da escola, e se são esperadas, tanto pela instituição de educação quanto pela pedagogia.

Capítulo 4 – O Professor

Neste capítulo discute-se, a partir da literatura e de documentos oficiais, a construção da identidade do professor, no intuito de analisar se tais personas, ou seja, papéis a serem desempenhados em determinado local e/ou situação, estão de acordo com o esperado pelo sistema de educação brasileiro e se eles representam, de forma efetiva, uma ação que auxilia o processo de desenvolvimento da personalidade e identidade do educando.

4.1. - Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico

A Educação Infantil, para chegar a como conhecemos hoje, passou por diversas transformações para que, em teoria, conseguisse abranger o maior número de crianças, além de garantir educação de qualidade. Até 1988, data da Constituição Federal, a criança de até 7 anos não tinha direito à educação, ou seja, o Estado não tinha a obrigação de fornecer qualquer tipo de assistência educacional. Ia à pré-escola quem tinha condições de custear. Creches e pré-escolas representavam visões diferentes sobre atenção a primeira infância. Segundo a Revisão das Diretrizes Curriculares de 2013:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. (BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013: 81)

A partir desse momento, tanto a creche como a pré-escola tornaram-se responsabilidade do governo, tornando ambos os espaços coletivos, um lugar de cuidar e de educar para crianças de 0 a 5 anos. Com base na Revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a Educação Infantil tem a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Neste documento encontramos a definição de creches e pré-escolas:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora

mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013:84).

Neste sentido, o documento também nos esclarece (SIC) a função da educação infantil:

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas (BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013:84).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29) (BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013:83).

Ao olharmos para estas explicações, fica explícito o quão dúbias são as atribuições que o professor da educação infantil tem: uma é o dever dele de assegurar a formação comum para que o aluno tenha as competências necessárias para que futuramente possa estudar e trabalhar. A outra preza pelo papel do professor no desenvolvimento integral da criança, passando por questões da escolarização, mas também pelo processo de formação de um sujeito. A partir do exposto podemos refletir: até que ponto o próprio professor reconhece seu papel como professor e tem claro seu dever com os alunos? Será que o professor deve exercer sua potencialidade apenas no que se diz respeito a escolarização do aluno, ou seja, no que se refere à sua aprendizagem quanto a produção de conhecimento e técnicas que o auxiliarão futuramente apenas em questões acadêmicas/trabalhistas, ou ele tem uma função propriamente dita nas diretrizes curriculares

[...] oferecer as melhores condições e recursos...e possam manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade[...] (BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013).

É importante notar também que são poucas as vezes, durante a leitura do documento, que uma relação professor-aluno aparece de modo indissociável. Em diversos momentos temos a impressão que a criança trabalha, se socializa, se desenvolve e se individualiza por si só ou apenas pela presença de um adulto

qualquer com outras crianças. Ao mesmo tempo que é ressaltada a necessidade de um profissional da educação para tal, todos esses processos que são de extrema complexidade para a criança são deixados a seu encargo. Esta talvez seja uma das maiores dúvidas enquanto o papel de um professor dentro de sala de aula: qual é o seu auxílio no processo de formação do sujeito e da personalidade de seu aluno?

4.2. – A identidade do Professor

Quando pensamos sobre quem é o professor que ocupa as salas de aula e o porquê de sua escolha pela educação, nos defrontamos com questões que perpassam a identidade do educador. Com isso, podemos afirmar que o professor ocupa tal espaço, segundo pesquisas (Novaes (1984) e Silva (1995) *apud* Freitas (2014), porque seus valores concorrem para a possibilidade de transformação do ser humano a partir da educação. Quem escolhe o magistério, em geral, faz esta opção pela vocação para ensinar e ser um agente transformador na vida do aluno.

Sua formação, porém, lhe dá atributos muito mais focados no que diz respeito à didática de suas aulas: isso quer dizer que o professor é prioritariamente formado para ter a habilidade necessária a ensinar e disciplinar (e, muitas vezes, mais disciplinar do que ensinar), perdendo o foco no que diz respeito à formação do educando de forma integral.

Ao pensarmos a relação aluno-professor, nossa tendência é concentrarmos apenas nessas estratégias pedagógicas e de como cada um deles lida com o Outro dentro de sala de aula, como se a educação considerasse os alunos apenas enquanto seres “vazios” de conhecimento, prontos para serem saciados de conteúdo por meio de práticas pedagógica e a sala de aula como único espaço do aprender. Esta é uma relação que, em muitos casos, não é compreendida como dialética, mas sim como osmótica. São raros na literatura, trabalhos que focam a discussão dessa relação de forma intrapsíquica, ou seja, como acontece a empatia entre eles (aluno-professor), e como essa relação se desenvolve a partir da transferência e contratransferência. Sendo assim, Jung caracterizou essa relação como algo que vai além da escolarização, que exerce uma função ativa no processo de identificação do aluno:

É preciso que ele mesmo (professor) seja uma pessoa correta e sadia; o bom exemplo é o melhor método de ensino. Por mais perfeito que seja o método de nada adianta se a pessoa que o executa não estiver acima dele em virtude de sua personalidade” (1995:98).

Para o autor, é necessário que o professor exerça ativamente uma função influenciadora, de forma que este sirva de exemplo no desenvolvimento do aluno. É por meio desta função que o professor consegue auxiliar o educando a formar sua própria identidade, algo que vimos anteriormente como resultado de fatores individuais, biológicos, mas principalmente, nas relações sociais.

A partir disso, podemos pensar brevemente sobre o arquétipo do professor. Esse arquétipo, assim como o da Grande Mãe e o do Médico, possui um contato dialético com outros arquétipos, no caso, o do aluno. O aprender e o ensinar são, e sempre foram, inatos ao ser humano. Com o processo de evolução do homem e com o desenvolvimento da linguagem e da fala, por conseguinte, os papéis de ensinar e aprender se tornaram fundamentais para a adaptação do ser humano a ambientes diferentes. Com o passar do tempo, o conhecimento passou, teoricamente, de algo que era apresentado apenas para a elite, para um de direito de todos. Digo teoricamente, pois o conhecimento ainda serve como agente segregador das classes sociais, mas não entraremos neste tema, já que o objetivo da pesquisa é outro.

Sendo assim, sempre iremos transitar entre os papéis de professor e os de aluno, já que necessitamos aprender para ensinar e ensinar para poder aprender. Aprendia-se por experimentação e ensinava-se para os outros a partir desse processo empírico. Por isso, Jung entende esse arquétipo como bipolar, ou seja, um compreende e necessita do outro, como forma de produzir sempre o conhecimento de forma saudável.

Quando consideramos a situação pedagógica contemporânea, em que a criança passa mais tempo na escola do que em casa na presença dos pais, esses papéis são intensificados, e necessitam-se para funcionarem efetivamente, como coloca Wenth:

[...] 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. [...] (2003:3)

Quando não há a ativação de ambos os arquétipos e o professor assume apenas o papel de professor, a relação do professor-aluno não acontece, fazendo com que o aluno seja identificado como alguém que depende unicamente do professor para o aprendizado, tornando o processo de educação complicado e, até certo ponto,

empobrecedor para ambos. Somente nessa relação intra e extra psíquica (do professor ter constelado o arquétipo do aluno e o aluno constelado o arquétipo do professor) é que o aluno consegue entender o significado da educação e assimilá-lo para sua vida pessoal, como veículo de enriquecimento de sua existência, e o professor encontra um modo de entusiasmar o aluno e tornar a aula dinâmica e espontânea.

A educação, e principalmente a relação aluno-professor constelada bipolarmente, se tornam fundamentais também para o processo de formação identidade da criança, pois esta fornece um suporte para que o aluno não desenvolva algum tipo de dependência e consiga ter mecanismos psíquicos para construir sua própria identidade.

Mas será que a educação, e por assim dizer, parte de um processo de individuação, ocorre de maneira natural e efetiva somente com o a constelação do arquétipo professor-aluno? O professor participa do processo de individuação do aluno somente com a ativação do arquétipo do professor, ou nele existe também a presença do arquétipo da Grande Mãe? Assim como vimos anteriormente em que o arquétipo da Grande Mãe é o principal agente transformador no desenvolvimento da criança, estaria ele também presente nesta relação, como coloca Sales (2012) em sua dissertação de mestrado quando questiona se “o professor é o substituto simbólico dos pais”?

Capítulo 5 – O Educando

Neste trabalho, foram apresentados alguns tipos de identidade: quem é a mãe, quem é a criança e quem é o professor. Identificações que não são e nunca serão estáticas, mas que são representações imagéticas de arquétipos importantes do nosso inconsciente coletivo. Arquétipos esses, que mesmo não explicitados e traduzidos de forma mais ampla, como o da Grande Mãe, mas que representam nossas expectativas e o como percebemos tais personas.

Este capítulo nos servirá como forma de compreender quem é o educando, ou aluno, como esta persona é vista pelas pessoas que o rodeiam e como é a construção da sua identidade, tanto como educando quanto como criança.

5.1. – Quem é o Educando?

Relembrando um pouco o capítulo sobre como a identidade do ser humano, mais especificamente da criança, vai se formando, temos que ressaltar a influência que o social tem sobre esta estrutura. Não se pode pensar em um sujeito apenas a partir de sua subjetividade individual porque o ser humano é social, e por assim dizer, construído também socialmente. É na presença do outro que se cria a possibilidade de se identificar, tomar para si mesmo, aspectos pelos quais queremos nos aproximar, formando a identidade a partir de pequenos pedaços de cada um em colaboração com nossos próprios desejos.

Os papéis que assumimos durante a vida, nossas personas, constituem parte integrante de nossa identidade e personalidade, pois são elas que nos identificam nos espaços sociais nos quais ocupamos. A criança, logo que nasce, começa a apresentar a persona, principalmente de filho(a) aos pais. Esta identidade não apenas emerge, mas aparece como um constructo social a partir da constelação de arquétipos, assim como vimos no capítulo da Grande Mãe. Quando chega à idade escolar, é apresentada uma nova persona para esta criança, que deixa, durante um período de tempo, de ser compreendida como criança e passa a ser vista como educando (ou aluno). Devemos ressaltar a importância de distinguir a palavra educando de aluno. A primeiro se refere ao processo de formar, educar, já a segunda,

como é apresentada popularmente, vindo do latim “*lumni*” que significa “luz” com um prefixo de negação “a”, ou seja, “ausência de luz”.

O autor José Gimeno Sacristán consegue demonstrar de forma excelente como tal papel é entendido: “O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (2005, p.11). Nessa frase, o autor não apenas indica uma formação do papel do educando vindo de uma sociedade “afastada”, ou generalizada, da criança, mas, principalmente, por seus pais. Da mesma forma como o papel de estudante é entregue a criança, um dia, este também foi entregue ao pais, quando eram menores. O que acontece a partir desta “herança” de papéis sociais é a normatização do modo ser deste sujeito. Mesmo com incríveis alterações e reformulações por que a educação passou, sendo modificada de geração a geração, transformando-se de um ensino onde os alunos tinham medo de seus professores para um espaço onde a criança deve ser produtora de seu próprio conhecimento, a identidade do educando permanece a mesma, assim como pode ser percebido na entrevista com uma criança da educação infantil transcrita no trabalho de conclusão de curso, da autora Rochele Pires Fontoura, intitulado “De criança a aluno: A construção da identidade escolar na Educação Infantil”

G. relata quando perguntada sobre o que é ser aluno para ela, que aluno tem que aprender, tem que ser aluno para poder aprender, que tem que ser comportado e ouvir os profes. L. responde dizendo que ser aluno é obedecer às profes, estudar e trazer sempre a mochila para a escola (2012:82).

É neste contexto que percebemos como a obediência é um valor quase que principal na vida do aluno. A autora ainda afirma que tais falas foram aprendidas com os pais das crianças entrevistadas, ditos que, provavelmente, aprenderam também com seus pais, e por assim em diante, passando de geração em geração.

A identidade, que precisa ser também uma construção biológica, mas principalmente, individual, passa a ficar sobrecarregada pela pressão social, dificultando, assim, a espontaneidade e criatividade da criança. O sujeito criança, que brinca, fala, pergunta e é espontâneo, quando entra na sala de aula, torna-se o objeto aluno para seus pais, reprimindo uma carga potencial que é vital para seu desenvolvimento.

A alteridade que resiste, sólida, que permite que “se perceba”, desapareceu. Enquanto durar o longo tempo em que o outro é um objeto, ele jamais será verdadeiramente um *outro*, mas será antes de tudo uma “coisa”

na minha representação, na minha consciência, e sempre se tratará do “mesmo (KONINCK. 2007:66).

A partir do momento em que ser educando ou aluno é uma construção a partir do outro, como o professor auxilia no processo de formação de identidade da criança, sendo que esta não está mais presente na escola? E ainda, com a ausência de ambos os pais, a criança fica à mercê da responsabilidade de se formar sozinha?

Respondo minha colocação do início deste subtítulo quando me perguntei sobre o que define um sujeito como aluno, escrevendo que o ser aluno é um caleidoscópio em que percebemos muitas características e faces, no entanto se olharmos bem no fundo e nos focarmos em uma imagem dentre tantas que podemos perceber nele, veremos que reside ali um ser pensado, construído, elaborado e tecido a partir da visão do adulto, aqui representado pela família, que desde muito cedo passa e repassa para este ser aluno como ele deve ser, agir e pensar no ambiente escolar(FONTOURA, 2012:23).

Capítulo 6 – A Relação Educando-Professor

Como pôde ser visto ao longo dos capítulos anteriores, existe uma potencial relação do Professor com o Educando, e vice-versa, em relação à formação da identidade do aluno, assim como sua formação como sujeito. Entretanto, diversos fatores divergem esta energia transformadora e formadora, cabendo, em muitos casos, à própria criança a responsabilidade de construir sua identidade dentro de idealizações do ser adulto.

A ausência dos pais, principalmente a partir do século XXI, é algo que cresceu à medida que as mulheres conquistaram seu espaço em massa no mercado de trabalho. A ocupação da mulher na sociedade passou por diversas modificações com o passar dos anos: o que, há pouco tempo era comum, como a submissão dela dentro de casa, sendo criada para servir seu marido e cuidar dos filhos, transformou-se em uma constituição familiar que, hoje, quase não tem mais espaço. É comum, até hoje, ao entrar em uma loja de brinquedos, encontrarmos casinhas, utensílios domésticos e artigos relacionados a cozinha como os principais itens do acervo de brincadeiras do imaginário criado para as meninas.

Essas e outras mudanças que aconteceram e continuam acontecendo por causa dos Movimentos Feministas, que lutam pela equiparação dos direitos da mulher não podem ser responsabilizadas por estes efeitos contemporâneos, já que ela não está sozinha (neste modelo teórico e simbólico de família) na relação triangular mãe-pai-filho. O homem como sujeito sempre esteve presente na família, mas somente na identidade de provedor, às vezes de companheiro, contudo, raramente no papel paterno. É a falta de ambos, mãe e pai, que constitui essa responsabilidade forçada da criança em se desenvolver por si só, o que, como vimos nos capítulos anteriores, deve ser construído em conjunto com os pais e outros grupos sociais. Tal ausência dos pais pode ser explicada a partir das particularidades de cada classe social: a classe baixa precisa do dinheiro para poder sobreviver e por isso, pai e mãe trabalham o dia inteiro. Já nas classes média e alta, passar o dia inteiro fora de casa configura uma ação que permite uma melhor qualidade de vida em termos materiais. Os pais permanecem trabalhando o dia todo como forma de prover bens para a família, para que a criança possa estudar em uma escola particular, ter uma boa assistência médica e etc., deixando o quesito “qualidade de vida familiar”, em segundo plano.

A criança, para poder se desenvolver, necessita do que Neumann denominou de “Caráteres Elementar e de Transformação”. Esses caracteres revelam os meios de interação que a mãe tem com o filho. As diferentes formas em que o arquétipo da Grande Mãe pode aparecer, ou seja, em que lugar essa mãe ocupa no diagrama da figura 4, podem representar uma abordagem mais cuidadosa (podendo ser castradora) ou até mesmo deixando a criança mais independente (podendo ser rejeitadora). Com a mudança das estruturas e dinâmicas familiares, como já dito, faz-se necessário um novo olhar para esta representação arquetípica. Dizemos isso, pois anteriormente, após o cuidado nos meses iniciais, a mãe, em muitos casos, não é quem permanece cuidando da criança, ou até mesmo, não é a mulher quem gerou a criança que irá cuidar dela, como em casos de casais homoafetivos masculinos que adotam utilizam de uma “barriga de aluguel” para ter filhos. Hoje passamos de uma concepção tradicional de família, na qual estão presentes o pai como provedor, a mãe como dona de casa e que cuida dos filhos para um espaço diversificado de cuidadores. O arquétipo da Grande Mãe deixa de ser uma imagem arquetípica presente apenas na mulher-mãe para uma representação que engloba o principal cuidador da criança, sendo assim, o indivíduo que cuida e transforma, englobando todas as modalidades potenciais que os caracteres elementar e de transformação possuem.

Assim sendo, a criança necessita dos aspectos individuais (englobando apenas a pequena família), no entanto é preciso ressaltar os aspectos sociais maiores que devem fazer parte do desenvolvimento da criança. É certo que ela, quando entra em sua fase de escolarização, utiliza do contato com os professores e os colegas na formação de sua identidade. Nessas relações a criança, a partir do contato com o outro, começa a perceber meios de ser e de se comportar, captando das partes que lhe interessam e as que não, incorporando-as ou rejeitando-as. Foucault (1997), em seu livro “Vigiar e punir”, retrata a escola como uma micro representação da sociedade e seus jogos de poder; pensar a educação a partir de Foucault significa arduamente analisar o papel da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequados às estratégias de poder; afinal, é neste espaço que a criança tem a oportunidade de se deparar com o diferente, aprender a partir dos valores presentes no outro, da mesma forma que, consequentemente, ensina a partir dos seus. Em interação com os participantes dessa

micro sociedade, em que há regras, punição e gratificação, é que sua identidade tem a potencialidade de se desenvolver, assimilando aspectos significantes (positivos) e afastando os que são indesejados (negativos).

Já a escola parece não compreender por completo o papel que tem para com o aluno. Ao mesmo tempo que deve seguir as Diretrizes Curriculares do Ensino Básico que, como visto, não deixa claro se o papel da escola é formar o educando como um ser integral, tendo em vista seus aspectos sociais, emocionais e identitários, ou se deve ser um espaço que promova o aluno enquanto um ser unicamente com capacidades cognitivas e intelectuais para estudar e trabalhar. A instituição acaba por ser obrigada a cumprir um papel formador intelectual, já que a escolarização acaba sendo um processo que, desde seu início é avaliativo, compreendendo que as crianças da mesma faixa etária, independentemente de seu histórico social e familiar, devem evoluir até um mesmo patamar intelectual. Esse processo que se inicia diferente, sem uma avaliação por notas, mas geralmente por habilidades que são treinadas, acabam por seguir um modelo padrão, no qual ao final o aluno deve ter as competências necessárias para tirar boas notas, o que terá como consequência a entrada na faculdade e a promessa de futuro promissor.

Ao mesmo tempo, o professor deslumbrado por entender seu potencial transformador, acaba muitas vezes se frustrando quando chega em sala de aula e confronta a realidade com aquilo que era idealizado. Este deve seguir as normas da escola, um currículo padronizado e passar por um cronograma muito extenso para um tempo tão exíguo no qual nem ele tem tempo de pensar o que deve ser feito. Neste momento, o professor encontra-se em um estado muito semelhante ao do aluno, ou seja, completamente sem voz, deixando para fora da escola seu lado humano, sendo ele, professor, o ser ensinante e o aluno, o ser “aprendente”. A pedagogia que, por sua vez, tem um papel de extrema importância, já que é o meio da qual o professor retira toda a sua base teórica e filosófica, acaba, muitas vezes, valorizando aspectos didático-metodológicos em detrimento de aspectos relacionais profundos e significativos para o discente, discutidos pela psicologia da educação entre outras; são poucas as disciplinas que tentam retratar o conhecimento que a ciência tem sobre o ser humano e seu modo de se comportar.

Considerando-se esse cenário é que o teórico Jacques Delors afirma em seu livro, “Educação: um Tesouro a Descobrir”, que “à educação cabe fornecer, de

algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (1999:89). E, ao elaborar os quatro pilares para a educação no século XXI, a pedido da UNESCO, pontua que a aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo e, para isso, o aluno precisa: aprender a conhecer (o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, valorizando a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente), aprender a fazer (para além de um “técnico” apto para o mundo do trabalho, é fundamental que desenvolva espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas), aprender a conviver (baseia-se em aprender a viver e conviver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos - oposto do que muitas vezes acontece quando há apenas a punição ou a resolução por algum adulto alheio à interação) e aprender a ser (desenvolver a sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência).

É na escolha dos dois primeiros aspectos, aprender a conhecer e a fazer, deixando de lado o conhecimento sobre os quais as necessidades afetivas que a criança tem, o professor acaba se deparando em um espaço que, muitas vezes, não compreende sua potencialidade transformadora para o educando. Cada vez mais o professor encontra-se em uma situação com seu aluno na qual ele não encontra qualquer solução para um problema e acaba assimilando que, como professor, não tem capacidade para resolvê-lo, retirando-se do papel de alguém que auxilia o educando em questões que ultrapassam o ensino tradicional. Mesmo assim, os cursos de ensino superior em educação também não podem ser responsabilizados unicamente, é necessário repensar a instituição educação de forma ampla e global.

Retomando a pergunta norteadora este trabalho para uma discussão, tentaremos compreender qual o papel que o professor deve assumir em relação a seus alunos a partir das dinâmicas familiares contemporâneas: “Seria o professor um substituto simbólico dos pais?”. Podemos encarar esta pergunta por dois vieses, sendo um deles situacional, ou seja, a partir da situação em que a criança se encontra quando entra na escola e outro que pode ser compreendido por um modelo simbólico-arquetípico. No momento em que a criança vai para a escola, ela é exposta a um novo modelo de cuidador, muito semelhante ao de sua família. Ali ela encontra adultos que

deve respeitar, seguir suas ordens e, quando se sentem ameaçadas, é a eles quem ela irá pedir ajuda. O professor nesse caso é identificado por várias das particularidades que os adultos têm, mas, como a família ainda é o único grupo social no qual a criança esteve inserida desde seu nascimento, é com os pais que o educando relaciona o professor. Neste primeiro sentido, a partir destas relações transferenciais, os professores representam sim um substituto simbólico dos pais no período em que estão dentro da escola.

A partir do momento em que a presença dos pais na vida criança decresce, seja pelo excesso de trabalho ou pela preferência em colocar a criança em uma escola de período integral, o contato com os caracteres do Arquétipo da Grande Mãe se reduzem. Sendo assim, aspectos que são de extrema importância para o desenvolvimento da criança acabam por ficar escassos, sendo eles, todos aqueles citados no capítulo dois, que auxiliam e dão força na formação e manutenção do ego e da consciência da criança. Devemos lembrar que tais caracteres não impulsionam o desenvolvimento apenas biológico durante a infância, como a amamentação, que representa o cuidar e o alimentar (elementar e transformação), mas ajudam com que tanto a consciência quanto o ego tenham forças suficientes para que consigam se desprender do inconsciente e que tenham força para se manter e se desenvolver.

Assim, é necessária uma grande força para a separação dos Pais Primordiais, ou seja, tanto a separação do que é o corpo do bebê do corpo da mãe, quanto a divisão entre inconsciente e consciente e ego. Além do imenso gasto energético que a criança tem, existe, a partir deste momento, um “luto” em relação à perda deste outro corpo. Uma parte que para o bebê fazia parte dele e que agora é um “outro”. Adiante esta criança passará por diversos outros sentimentos que para ela serão mostrados como desafios (figura 5) e que, sozinha, terá muita dificuldade em prosseguir. Carol S. Pearson, em seu livro “O despertar do herói interior”, descreve como inicial (o que no caso não quer dizer primeiro desafio, já que os estágios presentes no Arquétipo do Herói não são lineares) o Arquétipo do Órfão, que após a “queda”, que pode ser interpretada como a separação dos Pais Primordiais, precisa enfrentar a realidade, para assim prosseguir como Nômade.

Sentir-se Órfão após a Queda é um modelo excepcionalmente difícil. O mundo é considerado perigoso; vilões e ciladas estão por toda a parte. As pessoas sentem-se como donzelas-em-perigo, obrigadas a enfrentar um ambiente hostil sem poder nem habilidades adequados. (PEARSON, C.S. 1997:56)

Nesta fase, na qual a criança geralmente está quando entra na escola, já que está adentrando em um ambiente completamente diferente de sua casa, com outras crianças e outros adultos, ela se depara com uma situação um tanto hostil, no qual precisa de ajuda para se adaptar. Com a ausência dos pais, enfrentar tal situação se complica ainda mais, pois a falta de autoconfiança é algo que está presente. Ela precisa ter autonomia dentro daquele espaço para conseguir se desenvolver academicamente, porém tem vergonha, como é visto na tabela da figura 5.

O professor, como adulto que comanda o espaço da sala de aula, acaba por ter a responsabilidade de dar a esta criança todas as possibilidades e ajudas de que necessita para firmar sua autoconfiança. Neste sentido, o caráter elementar deve aparecer nesta relação aluno-professor, trazendo a segurança e cuidado de que a criança necessita neste período além todos os aspectos transformativos, para que a criança consiga, com o tempo, desenvolver sua autonomia.

Assim, o professor, na ausência dos pais, é a única pessoa que passa tempo suficiente com a criança para conseguir compreender quais são suas necessidades afetivas. Porém, o professor precisa se aproximar da criança e reconhecer este seu papel como alguém que tem potencial de transformar e cuidar do educando para além de seus aspectos cognitivos e intelectuais. Para isso é imprescindível que a criança tenha voz. Voz, essa, que não é necessariamente falada, mas que vem por meios da brincadeira, do desenho e de como ela se relaciona com seus colegas. Quando o professor percebe a criança como um sujeito que tem afetos, necessidades, medos e desejos, o educando consegue desenvolver sua autoconfiança e autonomia, questões fundamentais para que consiga, com um pouco menos de dificuldade, encarar os próximos desafios que tanto a vida quanto a escola irão proporcionar.

Capítulo 7 – Considerações Finais

Este estudo trouxe a possibilidade de refletir acerca de um momento contemporâneo de grande dificuldade para os pais, para os professores, mas principalmente para a criança. O distanciamento dos cuidadores no cotidiano dos filhos tende a redução dos cuidados para com eles, dificultando que caráteres elementares e de transformação surtam efeito. Percebe-se que, com a mudança das relações familiares há uma dificuldade na formação da criança como sujeito e, principalmente, na forma formação de sua identidade, onde aspectos importantes do cuidado e do transformar, não estão tão presentes na vida da criança, deixando-a, muitas vezes, sem qualquer referencial.

Os filhos de famílias de baixa renda acabam por serem obrigados a ficar na casa de parentes mais próximos ou até mesmo, passar o restante do dia em atividades de contraturno, no entanto são poucas as escolas que dispõem de atividades, assim como os de classe média que, para não gastarem dinheiro com funcionários, os pais decidem preencher os horários livres com atividades esportivas ou artísticas. Já as crianças de classe alta, quando não estudam em período integral, realizam atividades extracurriculares ou passam o restante do dia com suas babás, que, em muitos casos, cuida de mais de uma criança na mesma casa. A escola, neste caso, é o único espaço onde a criança tem a possibilidade de ser criança e brincar, encontrando outros de sua idade, expressando sua espontaneidade e afetividade, como forma de tentar desenvolver-se. Por isso, é fundamental a pergunta: “Seria o professor um substituto simbólico dos pais?”

Para responder a essa pergunta e compreender a alteração do papel e da identidade do professor, é imprescindível que ele revise o seu passado, no qual, também experienciou o ser criança e educando. Entrar em contato com a criança intrapsíquica fornece uma referência diferenciada da qual se tem depois de crescido, pensando na construção do educando a partir dele mesmo, e não do adulto, na qual o professor não atua como protagonista de uma instituição ensinante, mas como um dos coautores do desenvolvimento integral da criança, que compreende sua inteligência, cognição, mas, principalmente, sua afetividade. O professor utiliza-se de sua hierarquia para ajudar o aluno com suas questões, tanto didáticas quanto nas relações com os outros estudantes. Quando não há a aproximação do aluno

intrapésiquico no professor, é difícil para ele se aproximar da criança, percebendo-a como sujeito para além de um aluno. Sendo assim, o professor pouco se recorda de suas dificuldades de quando criança, no momento em que iniciava sua trajetória da formação de sua identidade e então, pouco ele consegue enxergar tais necessidades em seus alunos. A formação do educador acaba por não ser suficiente para essa aproximação com o educando. Os aspectos cognitivos e intelectuais recebem primazia, já que a escola tem a necessidade de avaliar o desempenho do educando, muitas vezes, esquecendo do entorno afetivo que a criança tem e sua influência.

Para compreender esse cenário, a Psicologia Analítica e, principalmente os estudos de Erick Neumann, foram de rico auxílio, tanto no que se diz respeito à formação individual da criança, mas também, no que ela precisa a partir do outro para se desenvolver. Entende-se que as relações, tanto familiares quanto educacionais sofreram com o tempo diversos tipos de modificações. A família de antigamente não é mais a mesma de hoje, assim como a escola e o sistema de educação também funcionam de formas diferentes, porém ao analisar as estruturas arquetípicas por traz destes sistemas, percebe-se que possuem núcleos muito semelhantes dos que podem ser vistos na mitologia. O ser Mãe, assim como o ser Professor, ainda que funcionem de formas diferenciadas da antiguidade, ainda representam um mesmo aspecto simbólico, que não foi e nunca será alterado, pois são questões universais e estruturais ao ser humano, e, por isso, é de grande profundidade na qual consegue-se perceber as dificuldades que se encontra no dia-a-dia.

Ficou claro, no decorrer desta pesquisa, a dificuldade de se concretizar o papel do professor, principalmente quando se tem como referência, um documento oficial. Tanto as Diretrizes Curriculares quanto os cursos de Pedagogia pensam o professor como um agente ensinante, estruturando-o com ênfase nos aspectos cognitivos e intelectuais do aluno, deixando para segundo plano a afetividade da criança. Piaget traz o conceito de autonomia para a educação, no qual, a partir dos valores divididos em sala de aula, o aluno constrói uma base para a resolução de problemas. Porém, o que é visto em sala de aula é um professor que resolve os conflitos ele mesmo, apresentando valores prontos para a criança, impedindo-a de construir sua autonomia e expressar suas emoções de forma espontânea.

Pela dificuldade de se encontrar pesquisas que reflitam este momento, percebe-se a importância da produção de trabalhos sobre o tema. É comum encontrar

artigos e outros tipos de publicações que expressem conteúdos ligados aos aspectos cognitivos e intelectuais, ou, até mesmo, que criticam, o grande número de síndromes que estão aparecendo como forma de enquadrar crianças que não apresentam os resultados acadêmicos esperados para sua idade. Fica clara a importância de se fomentar e desenvolver pesquisas que visem questões estruturais na formação da criança, e não apenas sintomáticas, para que não seja necessário um controle (o que muitas vezes acontece por via medicamentosa) patológico, mas que seja viável perceber o que é necessário para que a criança consiga se desenvolver integralmente, gerando menos angústia e lhe proporcionando um futuro mais acolhedor.

Referências Bibliográficas

- ANDREY, M.A. *et al: Para compreender a ciência, uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 2007.
- BOLEN, J.S. *As deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres*. 1. Ed. Editora Paulus, São Paulo, 1984.
- CASTRO, Nanna, *O céu não é um lugar*. 1. Ed. Editora Chiado, Lisboa, 2016.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário dos Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 27. Ed. José Olympio. Rio de Janeiro, 2015
- FONTOURA, Rochele Pires. *De criança a aluno: a construção da identidade escolar na educação infantil*. 2012. 33 páginas. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/67838>.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 42. ed. Vozes. Petrópolis. 2014.
- JUNG, Carl Gustav. *O Desenvolvimento da Personalidade*. 14. Ed. RJ, Vozes, 1986.
- _____ *O homem e seus símbolos*. Nova Fronteira, 1961
- _____ *Os arquétipos do inconsciente coletivo*. 8. Ed. RJ, Vozes, 1933-1955.
- _____ *Psicologia do Inconsciente*. 22. Ed. RJ, Vozes, 1978
- KAST, Verena *A dinâmica dos símbolos: fundamentos da psicoterapia junguiana*. São Paulo: Loyola, 1997
- NEUMANN, Erich. *História da Origem da Consciência*. 10. Ed. Cultrix, São Paulo, 1995.
- _____ *A Grande Mãe: Um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente*. 9. ed. Cultrix. São Paulo
- PEARSON, Carol S. *O herói interior: Seis arquétipos que orientam a nossa vida*. 12. Ed. Cultrix, São Paulo, 1997.
- PENNA, Eloisa M.D. *Processamento Simbólico-Arquetípico: pesquisa em psicologia analítica*. SP, EDUC: FAPESP, 2014.
- PEREIRA, Antonio Carlos Amador. *O adolescente em desenvolvimento*. Ed. HABRA. São Paulo. 2005

- PERES, Silvio Lopes. *Relação aluno-professor: uma proposta junguiana*. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, São Paulo, Ano VII, número 13. Nov. de 2009. Disponível em <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QxWoicC1VClaIYI_2013-5-13-14-46-54.pdf>. Acesso em 01/04/2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção, Ed. Artmed. 2005
- SALES, Francisca, *O impacto do arquétipo do docente na constituição identitária dos alunos na Educação Infantil*. 2012. 92 páginas. Dissertação – Universidad San Lorenzo (Unisal). Assunção, Paraguay. Disponível em <http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/364123984.francisca.pdf>.
- STEIN, Murray, O mapa da alma.5. Ed. Cultrix, São Paulo, 2006.
- VIEIRA, L.M.F. Educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F, Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/404.pdf>>, Acesso 13/05/2016
- WENTH, Renata. *Psicologia analítica e educação - visão arquetípica da relação professor-aluno*. Disponível em:< <http://www.symbolon.com.br/artigos/psicoanalitica.htm> >. Acesso em 01/04/2016.