

Identidade de professor: uma pesquisa fundamentada na psicologia analítica

Teacher's identity: research based on analytical psychology

Paola Vieitas Vergueiro*

Resumo

Este estudo, fundamentado na psicologia analítica de Carl Gustav Jung, trata da identidade de professor e de suas raízes profundas na personalidade. Realiza considerações teóricas de Jung e de Byington sobre a relação entre a psicologia analítica, a educação e sua relação com o desenvolvimento da identidade do profissional docente. Pretende, com isto, esclarecer ao leitor alguns dos fundamentos básicos que a psicologia analítica utiliza para compreender a identidade do professor e seus fundamentos na personalidade. Partindo de uma experiência com alunos que cursam licenciatura em educação artística, analisa a verbalização e a construção imagética realizada por cada aluno do seu professor. Finalmente relaciona as proposições verbais e imagéticas dos participantes. Discute os elementos retirados desta experiência à luz da teoria da psicologia analítica e de autores da área da educação, tecendo reflexões sobre a identidade de professor.

Palavras-chave: professor; ensino-aprendizagem; psicologia analítica; identidade; personalidade.

Abstract

This paper, based on junguian psychology, studies the teacher's identity and its deep roots in his personality. It describes Jung's and Byington's theoretical considerations of the relation between analytical psychology and education, and its relation to the development of the teacher's identity. The goal is to enlighten the reader on some of the basic foundations that analytical psychology uses to understand a teacher's identity and its roots in his personality. Based on an experiment with students studying to become art teachers, it analyzes the

* A autora é doutoranda do núcleo de estudos junguianos da PUC-SP. O presente artigo deriva da pesquisa que foi objeto de estudo da monografia de conclusão do curso de especialização na abordagem junguiana realizado no COGEAE e finalizado em 2002. paola.vv@hotmail.com

verbal and imagery constructs that the students have of their teacher. Finally, it relates the verbalizations and imagery of the participants. It discusses the elements taken from this experiment according to analytical psychology and education authors, weaving reflections about the teacher's identity.

Keywords: *teacher; teaching-learning; analytical psychology; identity; personality.*

INTRODUÇÃO

É amplamente conhecido que a teoria de Jung (1986) abordou o funcionamento psíquico adulto e questões relativas à individuação. Jung construiu, contudo, muito mais que isto. Propôs fundamentos teóricos que contribuem com outras áreas do conhecimento. Teceu, por exemplo, considerações sobre a importância da psicologia para a educação. Sua teoria oferece recursos para a compreensão dos dinamismos presentes nas situações de ensino-aprendizagem. Uma das intenções deste artigo é apresentar suas principais proposições e este respeito e relacioná-las à identidade de professor.

Em conferências realizadas nos anos de 1923, 1925 e 1932, em Territet – Montreux, Heidelberg e Viena, respectivamente, Jung (idem) discorre sobre a importância da psicologia para a educação e sobre a importância do inconsciente para a educação individual e da personalidade. Estes trabalhos aparecem em “O Desenvolvimento da Personalidade”, volume XVII das obras completas e oferecem os fundamentos para a compreensão junguiana da educação.

Jung (ibidem) inicia ressaltando a importância da psicologia analítica para a educação e “da dificuldade em abordar, em poucas teses, sobrecarregadas de conteúdo” (p. 53), conexões entre a psicologia analítica e os problemas da educação. Propõe-se transmitir uma compreensão das leis gerais que orientam o desenvolvimento psíquico da criança, por acreditar que as crianças precisam de uma realidade particular e propícia para o seu desenvolvimento. Jung concebe a educação como auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência. Sendo o primeiro ambiente que a criança costuma encontrar fora da família, a escola desempenha um papel importante na estruturação interna da criança em relação ao inconsciente

dos pais. A criança passa a conhecer a si mesma cada vez mais, e ter em si a referência. Logicamente que este é um objetivo bastante ambicioso para uma criança, mas indica tendência crescente de independência desta em relação à família.

Neste sentido, é muito importante que o professor esteja consciente desse seu papel. Esta atuação sobre a personalidade é, no mínimo, tão importante quanto as informações transmitidas, se não até mais, pelo menos em certos casos. Daí a relevância da educação psíquica que, segundo Jung (ibidem), só pode ser transmitida pela personalidade do professor.

Em função do fato de que a educação ocorre ao longo de toda a vida e que é o adulto que tem a consciência mais desenvolvida, este deve ser educado para prover bons modelos às crianças. Finaliza assim, a palestra, relatando alguns princípios e métodos de trabalho da psicologia analítica para o desenvolvimento individual.

Afirmando a importância do inconsciente para a educação Jung (ibidem) discrimina três espécies de educação:

- 1) A educação pelo exemplo. Esta forma de educação é espontânea e inconsciente e mais antiga. É provavelmente a forma mais eficaz de qualquer educação.
- 2) A educação coletiva consciente. Esta forma de educação se dá por métodos, princípios e regras. Estes são pontos de natureza coletiva isto é, que são aplicáveis a certo número de indivíduos. A educação coletiva não pode ser substituída por nenhuma outra. É útil e para alguns indivíduos, é o que basta.
- 3) A educação individual pretende desenvolver a índole específica do indivíduo. Nela, passam para segundo plano as regras, princípios e métodos coletivos. Segundo Jung “todas as crianças ou educandos que apresentam resistência invencível à educação coletiva, precisam ser tratadas de modo individual”. (ibidem, p. 157).

Conclui que seria um erro da arte pedagógica substituir seus métodos, já aprovados, pela análise do inconsciente. O conhecimento destes processos contudo, pode ser útil ao educador. A colaboração de um profissional experimentado em psicologia no contexto escolar seria, com esta finalidade, necessária.

Na conferência proferida em Viena na data de 1932, Jung (ibidem) enfatiza a importância da educação para a personalidade. Seria indicado o adulto explorar sua criança interior, antes de tudo. Deve-se esperar do adulto, antes de qualquer coisa, aquilo que se espera da criança. Este é o objetivo da educação para a personalidade: “Personalidade é a obra a que se chega pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual, e pela adaptação, a mais perfeita possível, a tudo o que existe de universal, e tudo isto aliado à máxima liberdade de decisão própria”. (p. 177)

A personalidade se constrói na relação entre ego e Self. Ego deve, nesta perspectiva, respeitar e levar em conta as indicações do Self, para o seu desenvolvimento. A força para esse desenvolvimento vem tanto da necessidade, como da decisão consciente e moral. Desta maneira, nem os acontecimentos da vida, somente, levam ao crescimento, nem a decisão do indivíduo. É a união destes fatores, necessidade, decisão consciente e moral, que leva à eleição do caminho considerado melhor, pelo indivíduo.

Diante disto, ficam claras nas colocações do autor duas grandes linhas de reflexão. A primeira indica a responsabilidade do adulto educador, de rever sua relação com sua criança interna para se relacionar melhor com a externa. A segunda aponta como a trajetória do desenvolvimento para a personalidade engendra peculiaridades, dificuldades e escolhas, e cabe a cada indivíduo posicionar-se diante delas, arcando com as consequências de suas decisões.

A PEDAGOGIA SIMBÓLICA

A proposta de conexão da psicologia analítica com a pedagogia, feita por Byington (1996), está baseada, como para Jung, no princípio de que o conhecimento deve estar a serviço da realização do ser. Do contrário, nada vale. Neste sentido afirma que adquirir conhecimento é ser capaz de aplicar qualquer conteúdo a todas as dimensões do Self, não exclusivamente à dimensão racional.

Esta proposta converge com outras correntes dentro da pedagogia moderna, que vêm constatando que os conhecimentos adquiridos pela metodologia tradicional não costumam estar integrados à vivência do aluno,

portanto ou são esquecidos rapidamente ou este não sabe como aplicá-los à vida. Nesta perspectiva, a compreensão do estágio de desenvolvimento do aluno é fundamental.

Entende que o homem, tanto no nível individual como coletivo, percorre quatro estágios para desenvolver-se e adquirir conhecimento. O objetivo de um trabalho pautado nesta concepção é que a vivência, tanto de cada indivíduo como do grupo, possa permitir a integração dos princípios de cada um deles. Afirma Byington (*idem*):

Estes quatro dinamismos são quatro estratégias para expressar essa abrangência do arquétipo central. No dinamismo matriarcal, basicamente a sensualidade, no patriarcal, a organização, na alteridade basicamente a dialética dos opostos e na totalidade, a vivência do conjunto. Cada dinamismo expressa o Arquétipo Central e, assim, opera a partir do Todo, apesar de ter características próprias. (p. 207).

O dinamismo matriarcal, observado no ensino, apresenta uma conexão direta com a vivência, sem a abstração do seu significado. Em função da indiscriminação própria do matriarcado, a diferenciação eu-outro é pequena, como também interno-externo, subjetivo-objetivo. Segundo Byington (*ibidem*):

A intimidade, a afetividade, a ludicidade e o prazer foram de tal forma identificados com o dinamismo matriarcal e com o subjetivo, que a dominância patriarcal os banuiu preconceituosamente da ciência, do saber e do ensino (p. 159).

O dinamismo patriarcal, ao contrário, inspira-se no princípio do dever. Segundo Byington, sempre haverá na relação eu-outro um subjulgado, inferiorizado ou em comando e superioridade. A ordem, o código e a hierarquia de tarefas são vigentes, determinando um controle do abstrato e do apriorístico no contexto.

A dominância patriarcal cultural leva precocemente a analisar, catalogar e explicar as vivências estabelecendo um redutivismo que asfixia a dimensão plena das coisas e da vida ou a uma transversalidade precoce que conduz ao artificialismo (p. 134).

A alteridade, como o termo indica, contempla as duas polaridades, eu e outro. Não é sinônimo de igualdade, ao contrário, é sinônimo de busca de um termo para se conviver com as diferenças. Mediante este movimento de opostos, pode-se encontrar soluções criativas que promovam o crescimento das partes. Sobre isto discorre Byington (*ibidem*):

O Arquétipo da Alteridade propicia o máximo de produtividade do processo de elaboração simbólica. Ele assim o faz através da interação dialética quaternária do Eu e do Outro, interação esta desempenhada não só em função da circunstância em si, mas sempre também ligada à totalidade do processo. (p. 279).

Assim, ao consideramos o dinamismo de totalidade, as vivências são compreendidas como parte de um processo, de um todo. A ênfase está no movimento global, e os pólos são compreendidos como aspectos fundamentais para que o movimento ocorra. Segundo Byington (*ibidem*) o desenvolvimento do indivíduo e da aprendizagem será contemplado, toda vez que qualquer um dos dinamismos estiver a serviço da realização de Self.

A construção do saber se dá, aqui, através de uma vivência relacional. Nesta vivência, eu e outro ora se identificam ora se diferenciam, e o processo evolui de uma apreensão dos fatos menos discriminada para uma cada vez mais discriminada. Isto significa que as funções de professor e aluno são distintas, embora eles possam comungar da mesma vivência. Significa também, um ensino que envolve o vínculo transferencial amoroso, considerando que o amor inclui a afetividade e a agressividade. “A afetividade aproxima o eu e o outro, e a agressividade afasta” (*ibidem*, p. 79).

Tanto professor como aluno têm funcionamentos psíquicos particulares, segundo a teoria dos tipos psicológicos. Em função disto, o processo de ensino deve levar em consideração tanto as facilidades como as dificuldades de alunos e professores. Um trabalho que busque ser criativo no sentido de exercitar as diferentes funções do ego favorece o desenvolvimento global dos alunos, e exige que o professor esteja atento e trabalhando sobre a sua própria natureza.

Uma vez que muitos aspectos da realidade estão implicados no processo de ensino-aprendizagem, e nenhum deles é isoladamente

responsável pelo resultado, avalia-se aqui, o processo como um todo, como explana Byington (ibidem). O educador, calcado no princípio de totalidade, busca desenvolver distintas estratégias, para focar o conteúdo em prismas diferentes, e assim permitir seu aprendizado de maneira integral:

Os símbolos estruturantes do self têm suas raízes em quatro dimensões básicas que são o corpo, a natureza, a sociedade e a dimensão ideativa-imagética-emocional. (...) É importante tentar vivenciar, tanto quanto possível, cada dimensão e associá-la às demais pela imaginação aliada às técnicas expressivas. (p. 96).

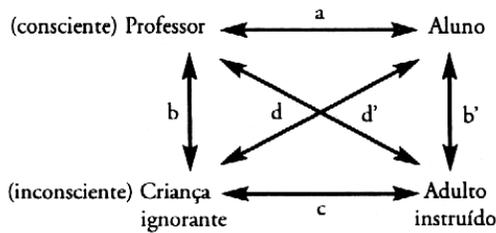
Por fim, afirma que o educador deve escolher a maneira de ensinar que mobilize as quatro funções estruturantes: matriarcal, patriarcal, alteridade e totalidade. Neste sentido o professor deve ter a capacidade de promover, através da transferência pedagógica, o contato com diferentes dinâmicas envolvidas no ensino, favorecendo uma aprendizagem efetiva. É de sua responsabilidade também, zelar pelo o bom aproveitamento de cada metodologia no seu sentido criativo. Aliás, não só uma metodologia de trabalho é necessária para cada matéria, mas uma metodologia que implique na relação entre elas. Isto imprime uma importância à relação entre professores, entre eles e os diversos setores da instituição, e entre eles e os alunos. A forma como as relações dão-se em favor do objetivo maior da instituição fala dos princípios desta. Por isso é importante reunião para o planejamento relativo aos conteúdos, de maneira que estes possam ser abordados de diferentes pontos de vista, dando atenção à subjetividade, às emoções e sentimentos, através dos quais também se aprende. Esta aproximação entre subjetivo e objetivo são também um diferencial, à medida que ambos os universos constituem aspectos da realidade, sendo necessários para a construção do conhecimento. Muitos recursos podem e devem ser utilizados na construção do saber, uma vez que os homens são entendidos como diferentes uns dos outros, e com diferentes maneiras de lidar com a realidade. Desta forma, as dinâmicas devem ser diversificadas de forma a atingir a diversidade dos alunos, e promover o seu desenvolvimento em diferentes direções.

Observamos que esta proposta difere de maneira substancial dos princípios de funcionamento escolar habitual, porque se rege por princípios distintos da norma. Nesta medida, requer o desenvolvimento de uma metodologia particular de trabalho que envolve crenças e atitudes dos envolvidos, não só em relação à escola, mas em relação à própria vida.

EXISTE UM ARQUÉTIPO DO MESTRE-APRENDIZ?

Saiani (2000) explora e fundamenta a afirmativa de ser a educação uma situação típica. Segundo ele “partimos do pressuposto auto-evidente que nenhuma comunidade sobrevive por mais de uma geração se não houver transmissão de conhecimentos e tradições” (p. 118). Desta maneira, depreende-se que o fator arquetípico está relacionado à educação, e nos acrescenta elementos para a compreensão da relação professor – aluno. Segundo Jung (ibidem) os arquétipos são conhecidos e estudados em sua manifestação. O arquétipo em si não é observável, é uma estrutura, que é preenchida pela da vivência, com os conteúdos de cada um de nós. O arquétipo, segundo Guggenbuhl-Craig (1978) pode ser definido como uma potencialidade inata de comportamento. O professor tem uma profissão que contém pares de opostos, da mesma maneira que o médico, o assistente social e o sacerdote. A confrontação entre aluno e professor apresenta um paralelismo entre os estágios adulto pensante e criança ignorante. Ambos, criança e adulto, precisam da outra polaridade para continuar a crescer. Dentro do adulto existe uma criança ávida por aprender que deve estar desperta.

Saiani (2000) a partir das proposições de Jung (1990) e Guggenbuhl-Craig (ibidem) sobre o funcionamento do arquétipo mestre-aprendiz propõe o seguinte esquema:



- (a) *Uma relação entre a persona do professor e o aluno.*
- (b) *Uma relação do professor com sua criança interior.*
- (b') *Uma relação do aluno com seu adulto instruído.*
- (c) *Uma relação da criança do professor com o adulto do aluno.*
- (d) *Uma relação do aluno com a criança do professor.*
- (d') *Uma relação do professor com o adulto do aluno.*

Em nível de consciência a relação acontece como todos conhecem: a criança não sabe, e precisa daquele que ocupa a posição de professor para aprender. Ocorre que o processo não se dá de maneira eficaz, quando o relacionamento se dá somente no nível da consciência. Ao contrário, ele precisa que sejam constelados os recursos inconscientes, para apresentar dinamismo e resultados. Sendo o professor capaz de manter contato com sua criança ignorante interna, este seu aspecto inconsciente estimula o adulto instruído do aluno, e tem efeito benéfico. O mesmo ocorre se a criança tem contato com o seu adulto instruído inconsciente: isto lhe favorece aprender, pois tem contato com seus recursos potenciais. Também a relação diagonal faz sentido: o professor consciente estimula o professor que está no inconsciente do aluno, bem como o aluno estimula a criança interior do professor. Se a relação consciente/inconsciente é fluida, ocorre crescimento e transformação. Do contrário, dificuldades de relação e de aprendizagem, se demonstrarão. Guggenbuhl-Craig (ibidem) acredita que os modernos regimes escolares e planos pedagógicos estimulam o que chama de “cisão do arquétipo”. Nesses casos nem a criança que está presente no adulto está presente na relação, nem o adulto que existe na criança:

Esse tipo de professor, que afastou e cindiu o pólo infantil do arquétipo, passará então a queixar-se de que os alunos de antes tinham muito mais vontade de aprender. Seu contato com as crianças dá-se apenas por meio do poder e da disciplina. Ao mesmo tempo ele se torna uma pessoa triste e amarga. O entusiasmo novo e infantil morreu nele. As crianças são seus inimigos, representando o pólo cindido no arquétipo no plano interior, cuja reunificação ele tenta promover por meio do poder. (p. 110).

Propõe-se neste artigo, com base em Saiani (2000) que o arquétipo do mestre-aprendiz se relacione a quatro arquétipos específicos, sem esgotar-se em nenhum deles. Para a compreensão desta idéia propomos o esquema abaixo:



Na relação professor-aluno podem ser constelados estes quatro arquétipos, cada um cumprindo sua função. A seguir será examinado cada um dos quatro.

OS ARQUÉTIPOS QUE CONSTITUEM O MESTRE-APRENDIZ

As diferentes situações vivenciadas pelo ser humano na vida demandam habilidades e atitudes específicas. Os arquétipos colaboram fornecendo a estrutura básica para a conduta frente aos temas da humanidade. No caso da situação de aprendizagem, envolvendo professor e

aluno, sugere-se com base no estudo de Saiani (ibidem) que vale a pena dedicarmo-nos ao estudo dos arquétipos representados por Sísifo, A Criança Divina, Quirão e o Velho Sábio. A seguir serão explorados aspectos básicos destes dinamismos, visando esclarecer em que medida relacionam-se com a situação de ensino-aprendizagem e com a identidade de professor.

Sísifo

Segundo Graves (1992), Sísifo é um personagem da mitologia grega que ludibria a morte por duas vezes. Recebe, por castigo, a pena de rolar uma pedra imensa até o alto de uma montanha. Quando a pedra chega perto do topo rola ladeira abaixo, devendo a Sísifo a tarefa de devolvê-la ao topo por toda a eternidade.

Kast (1992) compreende que este mito aborda a capacidade de produzir, sendo concretizada e viabilizada pela repetição. Caso contrário ficaria na forma de eterno potencial. Os recursos não podem ser mantidos eternamente como potenciais, deve-se realizar a criação concretamente. A repetição, expressa no mito, é necessária para a atividade criativa.

O mito de Sísifo se remete à criação, mas não especialmente à criança. Fala do esforço continuado, mediante o qual conteúdos inconscientes transformam-se em obra, em produto criativo e consciente. E a aprendizagem, bem como qualquer construção artística ou cultural depende de dedicação, esforço e repetição como aponta o mito. A rotina diária é mais um contexto em que a repetição aparece, e tem muita pertinência ao trabalho do professor. O mito de Sísifo enfatiza, portanto, a capacidade que o ser humano tem de percorrer os mesmos trajetos repetidamente para construir algo. No caso da situação de aprendizagem, este algo é o conhecimento.

A Criança Divina

O arquétipo do Deus Criança é bastante difundido, segundo Jung (2000). Os elementos comuns dos mitos a ele ligados são o nascimento

milagroso do menino, a infância adversa, com abandono e perseguição. Um dos exemplos do arquétipo da criança é Hércules. Algumas passagens deste mito são abordadas por Brandão (1999):

Hércules é filho do adultério. Foi concebido por Zeus e Alcmena, quando o primeiro era casado com Hera e a segunda com Anfitrião. Em função disto, sofreu terríveis investidas de Hera, contra si. Logo ao nascer, Zeus arquitetou um estratagema para torná-lo imortal, fazendo-o mamar o leite de Hera, enquanto ela dormia. Subitamente ela acorda e o joga longe, irada. Já tendo bebido do leite de Hera, ganha a imortalidade.

Quando tinha oito meses, sendo cuidado por sua mãe, Alcmena, Hércules recebe como presente de Hera duas gigantescas serpentes. Ao contrário do irmão Íficles que fica apavorado, ele se levanta do berço em que dorme e mata as duas serpentes por estrangulamento. Esta é apenas a primeira façanha do jovem Deus, que demonstrará inúmeras outras ao longo do mito.

O mito cristão nos oferece exemplo da criança divina: Jesus é filho de uma virgem, e tem sua vida ameaçada pelo temeroso Herodes tanto quando ainda está no ventre, como após ter nascido. As dificuldades no nascimento e consolidação do novo, que normalmente são vivenciadas por todos nós, são tema deste dinamismo. O mesmo dinamismo fala, também, do futuro, pois a criança é o futuro potencial, e traz a idéia de fluxo e continuidade da vida.

O arquétipo da criança está intimamente relacionado ao professor. A criança interna, curiosa, sedenta de informações e orientações, é o que move um professor ao trabalho diário. Sem ela sua rotina de trabalho seria uma eterna repetição sem graça, sem prazer. A criança interior do professor é aquele aspecto que está sempre em crescimento, sedento de novidades. Guggenbuhl-Craig (*ibidem*) afirma que a opinião pública costuma relacionar o professor à infantilidade, o que não é destituído de verdade. Talvez este fator lhe permita suportar trabalhar com crianças tanto tempo. Na vida prática, o professor recorre à sua criança interior para trazer recursos para o seu dia-a-dia. A espontaneidade, curiosidade e abertura para o novo (relacionamentos, informações) são características que mantêm a sua prática prazerosa e eficaz. O bom professor, segundo o autor, deve estimular o

adulto instruído na criança, que só será possível se a criança espontânea e ávida de conhecimento estiver dentro dele. Por outro lado, não deve perder contato com sua própria infantilidade.

Por outro lado, o professor é aquele que comete o crime de ampliar a consciência da criança, aumentando sua autonomia em relação à família. Segundo Edinger (1995) o desenvolvimento da consciência é um crime, ilustrado pelo mito hebraico-cristão e narrado no gênesis. O “crime” da consciência promove o desenvolvimento humano no sentido da sua realização. A ampliação da consciência é o recurso através do qual o ser humano desenvolve consciência de si e do mundo, e do seu lugar no universo. Tem, portanto, lugar fundamental na psicologia analítica de Jung.

Trata-se aqui, de uma função a se considerar como sendo própria do professor: o favorecimento da construção da consciência e da individualidade dos alunos, com vistas ao seu desenvolvimento.

Quirão

Segundo Brandão (1999), Quirão, em grego *kheiron*, tem um nome que é provavelmente uma abreviatura de *kheirurgós*, que significa “que trabalha com as mãos”, ou cirurgião. Ele é um centauro, e sabe muito bem compreender seus pacientes por ser, ele mesmo, ferido. Ocorre que sua ferida não tem cura; apesar disto, cura os outros com seus unguentos. Foi educador de alguns médicos da mitologia grega – era ao mesmo tempo, médico e professor. Quirão vive numa caverna, que é uma das entradas para o inferno. Esta caverna é próxima do vale Peletonion, famoso pelas ervas medicinais que contém.

Guggenbuhl-Craig (ibidem) oferece-nos uma análise da relação curador-ferido. Ele afirma que, as pessoas que têm afinidade com este arquétipo, sentem-se fascinadas pela relação doença-saúde. O que se aprende de essencial com esta análise é que a relação com o aspecto inconsciente do arquétipo, que no caso do médico é o doente, é essencial para que ele possa curar. Quando em contato com o seu aspecto ferido interior, o médico ativa o aspecto curador que está no inconsciente do paciente, que

promove a sua cura. Desta maneira, não é a atitude consciente do médico que cura isoladamente, mas a junção deste ao contato com o seu fator ferido inconsciente.

Guggenbuhl-Craig (ibidem) estabelece paralelos entre o arquétipo do professor e o do curador-ferido. Primeiramente aponta que este último tem a função de educador de heróis na mitologia grega. É portanto, ao mesmo tempo médico e professor. Também há aproximação pela valorização do ideal profissional, em ambas as profissões. Ao mesmo tempo, ambos praticam a *opus contra naturam*, promovendo ampliação da consciência. Neste sentido, ambos têm sua profissão ligada ao desenvolvimento do ser individual e da independência conquistada através da ampliação da consciência. São ambos, também, vistos como seres destacados da maioria. Quirão luta contra a natureza, coloca-se contra a morte e, como educador de heróis participa da ampliação da consciência.

Saiani (idem) soma a estes elementos mais dois, que o remete à situação de ensino-aprendizagem. O fato de ser meio animal e meio homem, traduz sua natureza oposta. Sua função é a espiritualização, é transformar o impulso animal no espiritual. Relaciona também o arquétipo de Quirão com o da Criança Divina. Afirma que a ferida do centauro é causada principalmente pelo fato de ele, como educador e curador, conquistar novos conteúdos para a consciência. E esta atitude, vista como crime por Self, pede vingança. A ferida e a flecha estão ligadas, assim como a consciência e o pecado original.

O Velho Sábio

Para explicar em que medida o Velho Sábio aparece no cenário educacional, primeiramente se fará uma breve exposição das referências de Jung (1990), a respeito deste arquétipo. Ele afirma que o fator espiritual aparece não só em sonhos, mas também na imaginação ativa na forma de “mágico, sacerdote, professor, avô ou qualquer outra pessoa possuindo autoridade”. Afirma que este arquétipo aparece em:

(...) situações nas quais o insight, a compreensão, o bom conselho, a determinação, o planejamento, etc. são necessários, mas não podem ser conjurados com os recursos do próprio sujeito. (p. 216).

Observam-se cruzamentos entre a figura do professor e o arquétipo do Velho Sábio. O ancião aparece quando o herói encontra-se em situação desesperadora, necessitando de alguma reflexão ou idéia que libertá-lo. O velho também avisa dos perigos que virão, aponta os caminhos que leva aos seus objetivos e proporciona meios para enfrentá-los de maneira efetiva. O Velho Sábio representa frequentemente o fator espiritual. Jung (*ibidem*) afirma que há dificuldade de definir o termo espírito, uma vez que o termo é utilizado com diferentes sentidos em diferentes épocas. O aspecto espiritual remete a um complexo funcional, que pode ser sentido como uma presença invisível, um sopro. Para a mentalidade primitiva, pode se apresentar como um fantasma, ou demônio.

Para Jung (*ibidem*), o que se apresenta é um fenômeno psíquico imediato, que costuma ser creditado a influências físicas ingenuamente. Suas características são o princípio do movimento e atividade espontâneos; a capacidade de produzir imagens independentemente da percepção e dos sentidos e a manipulação autônoma e soberana dessas imagens. Jung aprendeu a identificá-lo em sonhos dos seus pacientes, nos quais: “Um certo tipo de complexo paterno dá origem a afirmações, tendências, impulsos, opiniões, etc, aos quais não se pode negar o atributo espiritual.” (p. 215).

Pode-se perguntar, em que medida este arquétipo interfere na situação de aprendizagem que envolve professor e aluno? Saiani (*ibidem*) levanta duas possibilidades centrais: o fato de os alunos projetarem no professor o Velho Sábio e o fato do professor se achar possuído por esse arquétipo. Há professores que possuem o dom de encantar os alunos, mas a aprendizagem correspondente é pouco representativa. O professor pode, também, considerar-se dono da verdade, o que leva a um quadro ainda pior. Estas situações costumam ocorrer, mas segundo o autor, cabe ao professor retirar-se deste papel e manter sua face criança desperta, para que o próprio Velho Sábio dentro de cada aluno seja despertado. Assim, vê-se que a identificação do professor com o Velho Sábio e a projeção por

parte do aluno do mesmo arquétipo sobre o professor, pode ser utilizada de maneira criativa ou não. Depende no nível de consciência do professor, portanto, fazer um bom uso desta tendência, em benefício da aprendizagem.

DA CISÃO DO ARQUÉTIPO

Segundo Guggenbuhl-Craig (*ibidem*) o ego gosta do que considera claro e forte. Também não lhe agrada suportar ambivalências, como ser ao mesmo tempo instruído e ignorante. Em geral, a opção do ego é ficar com uma das polaridades, e identificar-se com o que considera positivo. O grande desafio aqui é não perder o contato com a polaridade inconsciente, aquela que o ego tem mais dificuldade de reconhecer como parte de si. Caso o ego faça esta cisão, e deixe por completo o contato com o aspecto do arquétipo que tem mais dificuldade de desenvolver em si, a doença se instala. Guggenbuhl-Craig (*ibidem*) explica:

O problema da cisão do arquétipo aparece igualmente em outro campo de atividade que também se inclui entre as profissões relacionadas ao desenvolvimento humano. Refiro-me aqui ao magistério. A confrontação entre professor e aluno apresenta um paralelismo à tensão interior existente entre os estágios de adulto bem-pensante e criança ignorante. Dentro do adulto há uma criança que o impele para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representado pela ingênua abertura e pela irracionalidade das experiências da criança que ainda não sabe nada. O adulto, portanto, nunca pára de crescer; para conservar uma certa saúde psíquica, é preciso conservar uma certa ignorância infantil. (p. 109)

Há que atentar para as possibilidades de ocorrência, quando um arquétipo é cindido. Pode-se reprimir uma das polaridades, projetá-la, e assim entregar-se ao desejo de poder. Neste caso, professores podem confrontar os alunos tratando-os como ignorantes. O aspecto “ausente” da polaridade, melhor seria dizer inconsciente e ausente da vivência relacional, é reunido através da situação de poder. Desta maneira, o professor vive no outro a sua própria criança ignorante, com a qual não mantém mais contato.

O autor acaba o texto enfatizando que o bom professor sente-se fascinado pelo arquétipo adulto-instruído, criança-ignorante. E ele o demonstra na prática, por manter-se ligado à sua criança interior, ávida de conhecimentos e experiências; isto lhe favorece a espontaneidade, o próprio crescimento e aprendizagem, e o prazer na profissão. Ocorre que nem todos têm força e vontade de fazê-lo, e isto acarreta múltiplas dificuldades na situação ensino-aprendizagem. Este fato leva à discussão da responsabilidade do professor na circunstância de ensino, e da importância do seu autoconhecimento e trabalho pessoal.

UMA PESQUISA "QUALI-QUANTI"

A ciência vem evoluindo no sentido de acatar diferentes orientações em pesquisa e, com isto, ampliar os ganhos em conhecimento (Chizzotti, 1995; Vasconcelos, 2007). Em concordância com alguns dos autores contemporâneos que discutem metodologia científica, esta pesquisa propõe somar a análise qualitativa à quantitativa dos dados.

Apresentação do contexto da experiência

Essa pesquisa foi realizada em uma faculdade de Educação Artística, em 2002, na disciplina Psicologia da Educação. Visando o aprimoramento do curso e do processo de aprendizagem dos seus integrantes, foi proposta a sequência de vivências descritas a seguir, aproximando teoria e prática.

Descrição dos participantes

Os participantes cursavam o primeiro ano da faculdade, na ocasião da coleta de dados. Dos 17 participantes, 15 autorizaram a utilização dos dados para pesquisa. Treze mulheres e dois homens, variando de 18 a 40 anos.

Material

O material teórico baseou-se em Goulart (1987) que se dedica às principais linhas da psicologia que influenciaram a educação. Para a experiência de construção da figura do professor por parte de cada aluno foram levados, tanto pela professora como pelos alunos, diversos materiais plásticos: sucata, papéis de diferentes cores e texturas, massinha colorida, argila, fitas e cordões, cola colorida, canetinhas, lápis e giz de cera coloridos, panos e vestimentas diversos, entre outros. Todos eles estavam à disposição para serem utilizados nas etapas 2 e 4 da experiência.

Instrumentos

a) De construção da figura do professor

Os resumos teóricos das correntes de psicologia que influenciara na educação foram realizados pelos alunos com base em Goulart (1987). As construções, por parte de cada aluno, do seu professor foram feitas com materiais plásticos e vestimentas diversas, trazidos pelos alunos e distribuídos aleatoriamente pelos quatro cantos da sala.

b) De registro

As anotações das descrições verbais por parte de cada aluno de como imagina seu professor foram feitas por um colega assistente. A fotografia de cada uma das figuras montadas foi retirada pela professora pesquisadora, e consistiu no instrumento utilizado para registro das imagens.

Procedimentos

Nas duas últimas aulas do curso foi proposta uma vivência visando favorecer a integração entre teoria e prática. Foi proposta a constituição, por parte de cada um dos alunos, do seu professor. Esta vivência constou de 5 etapas, descritas a seguir:

1ª Etapa: Resumos teóricos

Realização por parte dos alunos de resumos teóricos acerca das principais abordagens em psicologia que contribuem para a educação. Distribuição dos resumos pelas paredes da sala.

2ª Etapa: Construção de símbolos das correntes teóricas estudadas

Construção livre, por parte dos alunos, de símbolos das teorias estudadas, com materiais plásticos ofertados. Distribuição aleatória dos símbolos em quatro caixas, colocadas nos quatro cantos da sala.

3ª Etapa: Imaginação dirigida pela professora

Sugestão, por parte da professora, da construção por parte de cada aluno da imagem do seu professor, onde estão representados aspectos como a relação professor-aluno sugeridas por Goulart (idem) a didática, a avaliação, as diferenças e o erro, entre outras. As cinco correntes de psicologia que mais influenciaram a educação são citadas, para que o aluno possa utilizá-las na sua representação.

4ª Etapa: A montagem do próprio professor

Em cada um dos 4 cantos da sala há uma caixa com materiais plásticos, vestimentas e símbolos das correntes teóricas estudadas, construídos pelos alunos. Nas paredes há resumos teóricos das correntes teóricas estudadas. Cada um dos alunos visita os cantos e pega elementos das caixas para construir o seu profissional professor, compondo-o a partir dos objetos que ali estão.

5ª Etapa: Apresentação

Esta etapa é a apresentação de cada aluno do seu professor, para a classe. A professora pede que falem como é o seu professor, e que se apresentem como tal. O restante da sala assiste à sua apresentação, sentado nas cadeiras habituais de alunos. Enquanto isto acontece, a professora da disciplina em questão coordena a atividade e tira as fotografias, sentada em uma cadeira habitual de aluno. As falas dos alunos são anotadas por um assistente.

Apresentação e Análise dos dados

O breve espaço de um artigo limita a apresentação da pesquisa em seus detalhes. Em função disto, os resultados serão relatados juntamente com sua análise.

Quantitativos

Composição verbal

A análise deste resultado indica que é objetivo principal da verbalização tratar da identidade do professor, uma vez que as palavras mais presentes são “professor” (17) e desdobramentos do verbo ser (14). A referência ao aluno também é destacada quantitativamente (13), o que revela ser objetivo dos participantes. A palavra “não” (4) indica que alguns conteúdos foram também abordados em seus negativos; poucas conclusões podem ser retiradas deste fato. “Tentar” também aparece 4 vezes revelando que alguns dos participantes não acreditam em resultados imediatos. A palavra “saber” aparece 4 vezes, marcando a importância do conhecimento para o professor. O radical de “indivíduo” aparece três vezes, bem como “gosta”, “brincar”, “envolver”, “ensinar”. Há ênfase da maioria na individualidade, sem aparição de referências ao coletivo. Paralelamente ao prazer, o lúdico e a afetividade são consideradas importantes na atuação do professor.

Composição imagética

Observa-se que a maior parte dos participantes mantém-se disponível para conversar com os alunos, mas em posição de destaque, em cima do tablado (11). Sorri, leva cadernos, pastas e desenhos nas mãos (10) e veste-se de maneira habitual (13). Estes dados mostram que os participantes acreditam em um professor parecido com o que se conhece, convencional. Posições menos frequentes são em cima da mesa (3) ou perto dos alunos (1). Também menos frequente é ter as mãos vazias ou para trás (3). Poucos estão sérios (3) ou naturais (2) e alguns participantes vestem-se especialmente

para a ocasião (5) ou acrescentam algum adereço à figura do professor (4). Estes últimos mostram investimento maior na figura do professor, e buscam, via proposições simbólicas e diferenciadas, criar alternativas originais.

Qualitativos

A relação entre a expressão verbal e visual dos participantes evidencia questões interessantes para a compreensão do processo de construção da identidade de professor. Acreditam que o professor deve se portar de maneira agradável e adequada. Deve ser amável, suave. Neste sentido observa-se por um lado, a adequação. Por outro, o desejo, nos alunos, que o ensino seja menos formal e envolva mais brincadeira e prazer; em menor intensidade, a disciplina. O novo é enfatizado, mas pouco demonstrado. Algumas transgressões à ordem habitual podem ser feitas (como subir na mesa, por exemplo), mas nada que diminua ao movimento geral de constituir um profissional adaptado. Por outro lado, associa-se poder e valor à figura do professor. Ele aparece como um ser destacado em relação aos demais.

A forma como a mesa vem sendo tradicionalmente utilizada não convém aos participantes estudados. Práticas associadas ao saber acumulado, à leitura e à escrita pouco aparecem nas imagens. Não aparecem, contudo, alternativas à prática conhecida do ensino, que envolve o saber constituído e os recursos conhecidos tais como caderno, lápis, borracha, e mesa.

A prontidão para o movimento é característica das montagens em geral. Embora alguns a demonstrem mais intensamente que outros, o fato de estar em pé traz a possibilidade de mudar de local com facilidade, o que implica possível aproximação e distanciamento de pessoas. Tanto nas falas examinadas quanto nas composições, aparecem componentes afetivos e elementos teóricos do ponto de vista afetivo. Há uma busca de relação direta, de troca. Por outro lado apareceu também a reserva, proteção e distância, indicando limitações à troca interpessoal, apesar de ser este um fator indicado como fundamental por todos os participantes.

Os componentes afetivos aparecem ora coerentes ora não, mostrando que a afetividade a ser vivida neste papel é, em grande medida, idealizada e distante da disponibilidade atual dos participantes. As falas como “construtivismo” e “psicanálise”, entre outras, não revelam sua relação com os outros elementos verbais e visuais, embora também não sejam negadas por estas. Este fato indica escassa relação entre os conceitos teóricos e a identidade profissional.

Em cinco imagens há papéis na mão dos professores, sem que sua utilidade seja indicada pela imagem, a não ser o fato de que a possuem. Os papéis e seus conteúdos também não estão disponíveis ao outro, nem com a possibilidade de serem escritos. Não se vê nas composições canetas, lápis ou outros materiais. Segundo a maior parte das imagens o conhecimento está pronto, e pertence ao professor. Este fato traduz que, no estado atual de coisas, estes alunos depositam em seus professores o saber, mas os processos de construção deste saber ainda não são conhecidos. Seis construções imagéticas revelam desejos por centralização do poder, e auto-referência por parte do professor, conteúdo contraditório em relação às verbalizações. Aparece também entre as composições a compreensão deste papel como superior ao dos alunos. Tanto nas composições verbais como nas imagéticas há ênfase no individual. Este fato reflete a busca de identidade individual, mas, por outro lado, a falta das relações necessárias para sua construção.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados junto às proposições de diferentes autores, vale o esclarecimento de que não cabem generalizações a partir dos resultados desta pesquisa, dadas suas dimensões. Voltamos a ressaltar que os participantes são alunos de licenciatura que estão iniciando os seus estudos e que, portanto, não estão prontos para o exercício profissional. Mais que relacionar os resultados à realidade destes estudantes, a intenção é utilizá-los para ilustrar a discussão sobre a formação do professor e a utilidade da psicologia analítica neste contexto.

As verbalizações e construções imagéticas do professor por parte dos participantes, quando colocadas lado a lado, remetem a um profissional que muitas vezes se propõe atitudes para as quais não tem disponibilidade interna. Que tem ideais, que não convergem com o que deseja realizar. Que tem compreensões teóricas, incoerentes com sua conduta. O receio da troca interpessoal é acompanhado do desejo de uma construção conjunta, que envolva sentimento e a troca afetiva. Enfim, forças que puxam em direções opostas.

Os participantes desconhecem como compor uma nova forma de ensino, mas estão interessados nisto. Reservam-se, talvez com receio de serem avaliados e punidos, métodos tradicionalmente utilizados pela educação, mas participam ativa e interessadamente da proposta. A construção do professor passa por sua experiência com os seus professores, e revela que mantém os padrões aprendidos. Pode-se pensar que, uma vez que tenham sido historicamente solicitados a reproduzir o que foi transmitido por seus professores, os participantes deste estudo façam também uma reprodução quando constroem seu professor, como aborda bem Cunha (1996).

O poder associado à figura do professor é associado a padrões externos, e não pautado em conexões dos participantes consigo mesmos. Neste sentido o trabalho sugerido pela psicologia analítica se mostra especialmente relevante. Vale citar o estudo de Wahba (2003) sobre poder e amor na relação entre docentes e alunos, onde os diversos tipos de poder são abordados, bem como sua utilização criativa. Vale também ponderação relativa às exigências institucionais de cumprimento de determinadas metas curriculares, nem sempre viáveis quando o trabalho visa o encontro do conhecimento com a experiência pessoal do aluno. Sobre o tema Byington (ibidem) esclarece que está implicada uma situação de poder no ensino, onde os professores, apesar de questionarem, aprofundam a fragmentação do saber na cultura. Esta fragmentação do saber é característica da cultura, e nos impede de perceber que as partes compõem um todo coerente e criativo. Para transformar esta realidade, o contato do professor com sua interioridade é condição fundamental.

Scoz (2000), Gambini (2000) e Arroyo (2000) entre outros, afirmam que a pessoa do professor é, frequentemente, esquecida pela ilusão da racionalidade técnica, de um idealismo pedagógico e de um saber teórico. Neste sentido outras dimensões precisam ser trabalhadas na pessoa do professor, para que ele possa, a partir da assimetria inerente a sua função, favorecer um trabalho integrado. Para realizá-lo, na perspectiva de Jung (ibidem), o processo de ensino necessita da vivência e consciência para a integração de polaridades.

Byington (ibidem) afirma que o padrão de integração na educação contempla o novo e o velho, o subjetivo e o objetivo, o eu e o outro. Neste sentido, o objetivo seria de superar um padrão patriarcal de ensino, baseado na norma e no cumprimento de metas pré-estabelecidas, para o ingresso em um padrão de alteridade, onde o eu e o outro, diferenciados, constroem juntos o conhecimento dentro de padrões inéditos. A forma de realizá-lo seria utilizar as orientações inconscientes que surgem na vivência buscando integração de polaridades. Deve haver também o reconhecimento das funções estruturantes na prática e o espaço para que todas tenham voz, e façam sua parte na construção de um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da totalidade.

O despertar de arquétipos estruturantes do mestre-aprendiz, segundo Saiani (ibidem) pode colaborar com esta perspectiva: Quirão em sua estimulação à ampliação da consciência e construção da individualidade e da autonomia. A Criança Divina, no impulso à ampliação de consciência via criatividade, descoberta e superação das dificuldades inerentes ao novo. Mediante a vivência de ambos os arquétipos, tanto o prazer do matriarcado pode ser retomado, como a perspectiva de alteridade, que relaciona o eu e o outro, visando a troca e a criação. A pesquisa relatada demonstra o interesse dos participantes pela brincadeira, pelo prazer, pelo afeto e pela individualidade do professor. Estes são indicadores de que o contato com os arquétipos da Criança Divina e Quirão está favorecido nos participantes.

Neste sentido também apontam as evidências de prazer e disposição com que os participantes realizaram as atividades. O lúdico trouxe uma participação com envolvimento e descontração, reveladoras das possibilidades criativas dentro do processo ensino-aprendizagem. Vale citar, além

de Byington (1996), as experiências de Freitas (1990) utilizando técnicas expressivas na situação de ensino-aprendizagem. Os autores relatam resultados de estudos que evidenciam integração e funcionalidade nos conteúdos aprendidos quando utilizadas atividades manuais e expressivas no ensino.

A constelação do arquétipo Velho Sábio pode favorecer o resgate do conhecimento constituído e na percepção dos caminhos a seguir na busca do desenvolvimento. Esta questão é também abordada por Galiás (1989), quando afirma a importância do arquétipo da sabedoria, ligada ao processo educacional. Embora este arquétipo pareça à primeira vista contraditório com A Criança Divina, não o é. A sabedoria contempla o instituído, sempre a serviço do desenvolvimento. O novo, para o Velho Sábio, é uma realidade tão importante quanto o velho, desde que favoreça a aprendizagem. Finalmente Sísifo indica a capacidade de produzir, pautada na repetição e na perseverança, sem a qual qualquer produtividade fica limitada. Este arquétipo faz, também um contraponto à criança divina, sem negar sua importância. Os conteúdos do Velho Sábio e de Sísifo não aparecem de maneira relevante na pesquisa descrita. Serão estes arquétipos menos desenvolvidos pela maioria dos estudantes?

Esta união entre diferentes aspectos da personalidade representados pelos arquétipos descritos favorece o exercício profissional na perspectiva da totalidade e esta, a sua significação por parte de cada um. Este é um fator fundamental na perspectiva de totalidade, à medida que encaminha o conhecimento à sua função primeira, nesta perspectiva: a realização do ser.

Todos os dados somados remetem a um movimento de busca, dos participantes, de uma atuação que está distante da sua experiência como alunos. Existe a busca de uma proposta, uma identidade de professor que una o aprendido com seus desejos, algo diferente do que estão habituados. Há também apego a concepções antigas ligadas à educação e ao mesmo tempo disposição para mudar. Valorizam o papel de professor, e têm prazer em trabalhar na construção do próprio professor. O prazer na vivência lúdica e criativa, e a prontidão para o movimento, entram aqui como indicadores favoráveis a modificações, à medida que evidenciam disposição interna para isto. Há que constatar, contudo, que toda transformação

implica em perdas e trabalho, e as resistências a estas estão presentes nos dados coletados por esta pesquisa e nos autores citados (Jung, Cunha, Saiani, Byington).

Com referência nas proposições de Byington (1996), as modificações almejadas tanto no processo educacional como na identidade de professor são reflexo do desenvolvimento da humanidade. O autor afirma sua concordância com Vygotsky, no sentido que a análise psicológica deve sempre incidir sobre os processos, nunca entendidos como fixos e imutáveis. Desta maneira, o trabalho do professor é favorecer o movimento, no sentido do desenvolvimento. Este artigo tem intenção de colaborar dentro do possível com este processo, sistematizando e discutindo alguns dos aspectos que podem favorecê-lo, a partir do contato com a referência teórica da psicologia analítica e de uma breve pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, J. S. (1999). *Mitologia Grega*, vol III. Petrópolis: Vozes.
- Byington, C. A. B. (1996). *Pedagogia Simbólica: A construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, M. I. (1996). *O bom Professor e sua prática*. 6ª ed. Campinas: Papyrus.
- Edinger, E. F. (1995). *Ego e arquétipo*. Trad. Adail U. Sobral. São Paulo: Cultrix.
- Freitas, L. V. (1990). O arquétipo do Mestre-Aprendiz – considerações sobre a vivência. *Junguiana – Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica* (8), 72-99.
- Galiàs, I. (1989). Ensinar-aprender. Uma polaridade de desenvolvimento simbólico. *Junguiana*. Revista da sociedade Brasileira de psicologia Analítica, (7), 89-100.

- Gambini, R. (2000). Sonhos na escola. In: (Por) *Uma Educação com Alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino-aprendizado*. Beatriz Scoz (org). Petrópolis: Vozes.
- Goulart, I. B. (1987). *Psicologia da Educação – Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Graves, R. (1992). *Deuses e heróis do Olimpo*. Trad. Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Xenon.
- Guggenbuhl-Craig, A. (1978). *O Abuso do Poder na Psicoterapia – e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério*. Trad. Roberto Gambini. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Jung, C.G. (1986). *A Natureza da Psique*. Trad. Pe Dom Mateus Ramalho Rocha. OC (8/2) Petrópolis: Vozes.
- (2000). *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Trad. Maria Luiza Appy, Dora Maria Ferreira da Silva. O.C (9/1) Petrópolis: Vozes.
- Kast, V. (1992). *Sísifo*. São Paulo: Cultrix.
- Saiani, C. (2000). *Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno*. São Paulo: Escrituras.
- Scoz, B. (2000). (Por) *Uma Educação com Alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino-aprendizado*. (org). Beatriz Scoz. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, E. M. (2007). *Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. Petrópolis: Vozes.
- Wahba, L.L. (2003). Poder e amor: a sedução dos mentores. *Junguiana, Revista da sociedade Brasileira de psicologia Analítica* (21), 39-46.