
Artigo Científico

O Jogo de Areia (Sandplay): subjetividade e produção de sentidos

Sandplay: subjectivity and production of senses

Beatriz Judith Lima Scoz✉

Programa de Mestrado em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), Osasco, São Paulo, Brasil

Resumo

Concepções essencialmente intelectuais que norteiam a maioria dos cursos de formação de professores não dão conta de perceber que eles são indivíduos com subjetividades, enfim, são sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar. Essa concepção limitada não tem contribuído suficientemente para mudanças cognitivas, de práticas e de posturas em sala de aula. O objetivo deste trabalho é apresentar o Jogo de Areia (Sandplay), uma técnica que pode contribuir para a formação pessoal de professores, pois possibilita visualizar a forma complexa e indireta em que aparecem indicadores da subjetividade. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (1): 47-55.

Palavras-chave: jogo de areia; subjetividade; produção de sentidos; formação de professores.

Abstract

Conceptions essentially intellectual under what most of the courses of formation of teachers are based do not seem to lead to the fact that teachers are subjects with subjectivities, that is, individuals who come to produce senses in their processes of learning and teaching. This limited perspective has not become quite a support to changes in knowledge, practices and positions in the classroom. The aim of this work is to present the Sandplay, a technique that can contribute to the formation of teachers, since it makes it possible to visualize the complex and indirect form under what indices of subjectivity appears. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (1): 47-55.

Key words: *Sandplay; subjectivity; production of senses; formation of teachers.*

Introdução

A ausência da dimensão pessoal em programas de formação de educadores é uma questão freqüentemente apontada por alguns estudiosos e pesquisadores da área educacional (Gatti, 1996, 2003; Almeida, 2001; Placco, 2002). A preocupação central que permeia esses estudos é a concepção essencialmente intelectual da maioria desses cursos de formação, ou seja, os mentores e implementadores desses cursos demonstram compartilhar da

concepção segundo a qual a oferta de informações e conteúdos, ou a de trabalhar apenas a racionalidade dos professores, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir.

Em decorrência das questões acima apresentadas, os professores não são percebidos pelas subjetividades que os constitui como indivíduos. Enfim, como sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram os múltiplos efeitos das dinâmicas de suas

condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas, mostram-se ineficazes, causando, além disso, desperdício de tempo e dinheiro. De fato, análises dos resultados de alguns programas de formação de professores (Placco e Silva 2000: 29) apontam que são poucos os aspectos trabalhados – didáticas de ensino, domínio dos conteúdos escolares, processos de avaliação de alunos, etc. - que têm se traduzido em ações diferenciadas ou transformadoras em sala de aula.

Talvez, por detrás dessas concepções, esteja presente a dificuldade do sistema educativo em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser/existir humano. Um exemplo disso é a fragmentação das disciplinas, reduzidas a conteúdos isolados, quebrando a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos. Desse modo, isolando e/ou fragmentando seus objetos, a serem trabalhados/socializados na escola, esses artefatos culturais, os saberes a serem ensinados perdem não somente seu contexto, mas, também sua singularidade, sua localidade, seu ser, sua existência.

Algumas alternativas têm sido apontadas para ampliar a compreensão da formação de professores. Uma delas refere-se ao estudo e à investigação do modo como os professores aprendem (Placco e Silva, 2000: p.29). A *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica* (Conselho Nacional de Educação, 2001: 28) expressa uma idéia semelhante, ao criar o conceito de “simetria invertida”, para ressaltar o fato de que a experiência do professor como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente.

Penso que essas idéias podem ser enriquecidas se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados como um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que esses processos têm para o professor. Sentido este configurado pela condição singular em que ele se encontra, ou seja,

inserindo-se os sentidos que os processos de aprendizagem e de ensino ocupam em sua trajetória de vida.

Considerando-se os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, também podemos levar em conta a maneira como eles se situam como sujeitos pensantes, os quadros emocionais produzidos nas diferentes situações de ensino e aprendizagem experienciados em diferentes momentos e espaços de suas vidas. Essas situações e esses momentos podem definir-se como de segurança ou insegurança, de interesse ou desinteresse, de entusiasmo ou desilusão etc. Um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na vida e na sua prática profissional.

Da confrontação de sentidos, também surgem momentos em que os sujeitos – neste estudo, os professores – se reconhecem a si mesmos. Essa experiência os leva a delimitar seus espaços, ou seja, os espaços em que encontram a congruência consigo mesmos na situação que estão enfrentando. Assim, temos um momento fundamental dos professores, em que eles se defrontam com suas subjetividades e que, portanto, podem reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas. Ao mesmo tempo, poderão entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos.

O momento reflexivo provocado pela produção de sentidos também é importante, pois pode levar os professores a superar a alienação presente no cotidiano das escolas. Como diz Agnes Heller (2000: 31,37), a vida cotidiana de todas as esferas da humanidade é a que mais se presta à alienação. Nela, ação e pensamento tendem a ser econômicos e funcionam na exata medida para garantir a continuidade da cotidianidade. Além disso, o domínio da ritualização de comportamentos cristalizados e acrílicos nas escolas faz com que os professores também tenham poucas possibilidades de reposicionar-se quanto aos sentidos que atribuem aos processos de aprender e de ensinar.

Não podemos esquecer da forte tendência ao enquadramento, presente na escola que pode atuar como um empecilho para o confronto dos professores com eles mesmos e, portanto, exercendo função reguladora para a constituição de suas subjetividades. Seus efeitos são dirigidos, como diz González Rey (2003: 114-115), “à supressão da singularização”. Esta supressão é uma das razões principais responsáveis pelos modos como os professores e alunos são percebidos: elementos padronizados. Conseqüentemente, tudo que o surpreenda, ainda que de maneira leve, termina por ser classificado em alguma zona de enquadramento de referência.

Há, por vezes, resistência por parte dos próprios formadores de professores a aceitar uma produção original, que escape às delimitações impostas por tendências dominantes do pensamento pedagógico. Agindo dessa maneira, não abrem espaços para perguntas, ou seja, deixam de lado o elemento surpresa, fundamental para que ocorram aprendizagens significativas, uma vez que pode provocar novas e cada vez mais ricas interrogações. A importância do elemento surpresa é assinalada por Jerome Bruner (*apud* Schmitman, 1996: 291) como segue: “a surpresa (...) nos permite refletir acerca do que damos por certo, por óbvio, por evidente: surpresa é uma reação ante a transgressão de uma certeza”. Há, enfim, por parte dos educadores em geral, o temor ao confronto, por julgá-lo agressivo, ou pela dificuldade de estabelecerem de uma maneira positiva relações com a própria ignorância. Ou, segundo Paín (*apud* Parente, 2000: 134), “como algo que determina o lugar do enigma onde o conhecimento deve chegar”. Dessa maneira, como já mencionado, o professor não reconhece sua capacidade pensante, o que limita suas ações docentes e suas possibilidades de transformação

Assim, torna-se urgente um envolvimento direto, também, dos formadores de professores, no repensar seus modos de ser e sua condição de estar numa dada sociedade – o que implica um trabalho com suas subjetividades. Sem isso, como diz Gatti (1996:89), as alternativas possíveis, na direção de uma

melhor qualidade da educação e do ensino:

“não se transformarão em possibilidades concretas de mudança. Veremos, como temos visto, ao continuarmos com os mesmos métodos de formar professores e prover seu aperfeiçoamento, simulacros de mudança, mas não transformações reais.”

Entretanto, para o confronto com a dimensão subjetiva é preciso compreender os complexos processos que a caracterizam. Como afirma González Rey (2003: 266):

“A subjetividade representa uma realidade que não é acessível de forma direta ao investigador e tampouco pode ser interpretada de forma padronizada por manifestações indiretas, que sejam suscetíveis de generalizações, pois as expressões de cada sujeito (...) estão implicadas em sistemas de sentidos diferentes, que têm trajetórias próprias, e cujos sentidos têm de ser descobertos no contexto em que são produzidos.”

Enfrentar esse desafio exige canais de expressão para validar dados que nem sempre podem ser obtidos por processos ortodoxos de pesquisa. Entre os caminhos que permitem maior visibilidade e novos níveis de intelegibilidade para compreender a construção da subjetividade dos professores, encontra-se o Jogo de Areia (*Sandplay*).

O jogo de areia (*sandplay*)

O Jogo de Areia foi desenvolvido entre 1954 e 1956 por Dora Kalff, analista suíça, formada no Instituto C. G. Jung em Zurique. No Jogo de Areia há uma proposta de trabalho em que as pessoas constroem cenas com miniaturas em uma ou duas caixas com areia e também, utilizam a areia para criar formas variadas ou desenhos.

Segundo Kalff (*apud* Weinrib, 1993: 37), o aspecto central do Jogo de Areia é o conceito de “ espaço livre e protegido”, que

tem dimensões tanto físicas quanto psicológicas: enquanto há liberdade para criar aquilo que se deseja na caixa de areia, sua dimensão e o número de miniaturas, embora extensos, são limitados e “ contenedores”, criando-se assim uma situação segura e protegida. A segurança psicológica decorre da atmosfera protegida da situação terapêutica, ou similar, na qual o sujeito recebe aceitação incondicional.

Os procedimentos para a utilização do Jogo de Areia consistem na utilização de uma ou duas caixas com areia seca ou molhada, para poder ser moldada; e de uma grande coleção de miniaturas para a criação de cenas. No caso deste estudo, foi proposto para os professores criarem cenas de seus processos de ensino e aprendizagem.

No Jogo de Areia, a preparação dos cenários é, por si só, um ato simbólico e os símbolos são representados pelas construções na areia ou pelas miniaturas que são utilizadas como ferramentas de expressão, pois como diz Jovchelovitch (2002: 74), “através dos símbolos, coisas diferentes podem significar umas às outras e podem mergulhar umas nas outras; eles permitem uma variabilidade infinita”. No momento em que os símbolos emergem, podem produzir emoções relacionadas com registros de sentidos que exprimem as diferentes formas de realidade do sujeito e, como alerta González Rey (2003: 229):

“a dimensão simbólica deixa de ter um caráter externo ao indivíduo e se integra em um registro diferente, o dos sentidos subjetivos e, nesses sentidos, a realidade aparece mais além dos significados que medeiam a relação dela com o sujeito”.

Weinrib (1993?: 49), de certa forma, corrobora as palavras de González Rey, com base em sua experiência de trabalho com o Jogo de Areia pois, para ela, “quando um conteúdo interno torna-se simbolicamente objetivado, isso parece causar uma mudança na dinâmica interna, como se algo se movesse e liberasse um impulso psicológico”. Eu acrescentaria: esse impulso promove uma compreensão do subjetivo que se explicita simultaneamente no social e no individual. Além disso,

evidencia-se ainda uma dinâmica processual no Jogo de Areia, pela sincronia: a imagem interna recebe a expressão física e, aí, nasce o próximo passo. A síntese entre o físico e o psíquico torna-se a tese para a próxima etapa do processo (Weinrib, 1993: 67).

Nesse sentido, pode-se dizer que a dimensão simbólica presente no Jogo de Areia resulta em vivências intensas que facilitam a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, a leitura de suas emoções. Alguns comentários de uma cliente de Weinrib (1993: 39-40) expressam bem essa situação:

“Você escolhe um objeto, coloca-o na caixa e se torna mais consciente de um sentimento. A caixa torna-se uma extensão de você mesma. Eu sei o que é certo para colocar nela. Se não parecer direito, eu retiro. Ela torna meus sentimentos acessíveis a mim mesma, me ajuda a distingui-los. Ela me diz que eu tenho um sentimento – esteja ou não celebrando alguma coisa. Eu sei como me sinto quando faço um cenário. Ele me conta. Assemelha-se a um diálogo silencioso entre mim e eu mesma...”

Nesse depoimento, as palavras “no diálogo silencioso entre mim e eu mesma” demonstram que a reflexividade também pode ser facilitada no Jogo de Areia. Os objetos do cotidiano presentes nas cenas ajudam a criar e a fixar uma representação simbólica concreta do mundo interior, fazendo com que o sujeito participe intencionalmente e reflexivamente em relação a seu mundo, aos processos de sua vida, a suas crenças etc. Além disso, o sujeito ao refletir pode analisar os mecanismos simbólicos presentes nas cenas e entender por quê e a quê ele reage, o que isso o afeta e em que nível. O Jogo de Areia instiga o sujeito a um trabalho de produção de sentidos que evidencia aspectos e dimensões subjetividades e em construção. As palavras de González Rey (2003: 226) explicitam a dinâmica que ocorre nessa produção:

“O sujeito, em sua atividade consciente, caracteriza-se pelo exercício constante de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido, pois a construção se produz sempre dentro de um sistema de sentido, que é precisamente o que define sua extraordinária importância para o desenvolvimento do sujeito.”

Essa situação também expressa a relação entre consciência e inconsciente presentes no Jogo de Areia, pois desvela os elementos inconscientes e para o sujeito, como suas emoções, relacionadas com aspectos conscientes, ou seja, propicia um momento de reflexividade em que o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, de suas crenças, enfim de seu complexo mundo psicológico. Em outras palavras, o Jogo de Areia permite expressar o inconsciente na amplitude com que Jung o concebe. Para ele, (*apud* González Rey, 2003: 32), “as forças dinâmicas que definem o inconsciente aparecem como forças heterogêneas, cujos conteúdos se associam ao cenário da vida atual do sujeito e de sua própria condição histórico-social”.

Talvez uma das mais importantes especificidades do Jogo de Areia, de certa maneira implícita nas anteriores, é a possibilidade de para quem o joga, transitar por “espaços intermediários”. O espaço simbólico promove uma zona de encontro entre sujeito e objeto, entre mundo interno e realidade externa, entre emoção e pensamento, entre consciente e inconsciente, levando-o a discriminar uns dos outros. Além disso, as próprias características do material – as dimensões horizontal e vertical da caixa de areia, os cenários representando figuras e paisagens do mundo interior e exterior, situando-se aparentemente entre o mundo interno do sujeito e o mundo que o circunda, também contribuem para que isso ocorra. A existência desse espaço intermediário no Jogo de Areia assemelha-se ao “espaço potencial” concebido por Winnicott, onde se instala um movimento dinâmico e criativo; isso se evidencia no seguinte comentário de Ammann (2002: 75-6):

“No Jogo de Areia realiza-se em pequeno espaço aquilo que o ser humano precisa fundamentalmente fazer, no caso transformar, ou seja, tornar real a energia amorfa do seu mundo (...) interior por meio do mundo concreto (...) e transformar novamente essa criação concreta em imagem interior. Essa imagem interna agora tem forma nova, é nova criação, pois a idéia, inicialmente amorfa, foi se transformando pela força criativa (...) levando em consideração o mundo concreto existente. Dessa forma, com a força da imaginação e o cenário, cria-se o mundo pessoal participando-se, ao mesmo tempo, da contínua criação do mundo.”

Lembrando Vygotsky (1988: 94), pode-se dizer ainda que no Jogo de Areia se constitui uma “zona de desenvolvimento próximo”, que pode dar conta de funções do sujeito que estão em vias de se desenvolver, ou seja, idéias e sentimentos incipientes podem ser organizados, sistematizados e objetivados, pela produção de novos sentidos.

Uma outra especificidade do Jogo de Areia, que atua como elemento facilitador para a compreensão da construção da subjetividade, é a dimensão relacionada ao fazer. Ela se expressa pela transformação visível da matéria: os cenários e a areia. Pain, em diálogo com Parente (2000: 86), explicita bem essa situação: “aquele que (...) transforma a matéria propõe algo novo, algo original, algo que sem ele não teria existência. Quer dizer que ele, com essa atividade, pode recobrar-se como original e único”. Segundo Ammann (2002: 67,68), o trabalho com as mãos, ao produzir cenários na areia, tem um papel importante nesse fazer, pois elas são órgãos muito sensíveis que mobilizam as energias criativas fazendo com que fluam, pois “podem absorver forças e também passá-las adiante (...) fazem com que uma imagem interna seja captada ou um acontecimento interno seja estimulado”. A importância das mãos como mediadoras entre o mundo inconsciente e a consciência, entre o mundo interno e a criação concreta, tem sido enfatizada em um dos

princípios que embasam o Jogo de Areia. De acordo com esse princípio, por meio da criação com as mãos, as forças que atuam nas profundezas da alma se tornam visíveis e reconhecíveis. A possibilidade de trabalhar com as mãos é importante, principalmente, para as pessoas que sentem dificuldade de comunicar sentimentos pela verbalização. Ammann expressa essa idéia com as seguintes palavras (2002: 22):

“A pessoa pode, por exemplo, ficar rígida e paralisada de medo... Todavia, a própria pessoa não tem palavras para descrever sua situação, não consegue expressar verbalmente o que fez surgir seus medos, pois os motivos lhe são inconscientes. No entanto, suas mãos podem dar forma ao ‘inconsciente’ (...) por meio de uma imagem e, assim, torná-lo visível.”

Para Ammann (2002: 11), a “mão na massa” também tem efeito positivo em pessoas muito intelectualizadas, habituadas a expressar-se ou até mesmo a “controlar” diversas situações apenas por meio das palavras. Weinrib (1993: 69) também tem notado que essas pessoas, muitas vezes, precisam de coragem para enfrentar o “vazio” da caixa de areia, isto é, para serem lançadas em direção a seus recursos criativos; e, quando isso ocorre, é preciso estabelecer rapidamente com elas um relacionamento de confiança. Entretanto, o Jogo de Areia também pode beneficiar pessoas que se expressam mal verbalmente pois, segundo Weinrib (1983: 69), nesses casos a expressão verbal pode ficar prejudicada pela ansiedade. Na verdade, as abordagens não-verbais são muito importantes numa sociedade como a nossa, que privilegia o pensamento racional, a organização lógica e a linguagem verbal, esquecendo-se que há produções que transcorrem por outras vias – musical, gestual, encenação. Muitas pessoas, quando se deparam com essas produções, por querer logo traduzi-las em palavras, como se fosse o único modo de produzir sentido, ficam com uma visão parcial e empobrecida da situação.

Alguns analistas junguianos perceberam há algum tempo a importância de integrar outras formas de expressão à análise verbal. Por essa razão, eles utilizam o Jogo de Areia como uma forma de tratamento e comprovam que essa técnica aprofunda e acelera o processo terapêutico. No Instituto C. G. Jung de Zurique, como na maioria dos institutos junguianos internacionais, o Jogo de Areia foi reconhecido e integrado ao currículo como complementação valiosa da análise verbal (Ammann, 2002: 17). A descrição de uma situação analítica realizada por Maroni (2001: 56) explicita como as palavras nem sempre dão conta de expressar nossos sentimentos:

“O analista percebe claramente que, em determinado momento da análise, uma reação ou um discurso ou um sentimento, alguma manifestação, não tem qualquer conexão com a cadeia regular das associações ou do discurso do paciente. Isso significa que algo atua neste momento e é incapaz, como tal, de emergir no nível da consciência.”

O próprio Jung relata que uma de suas pacientes lhe disse o seguinte, durante o processo de análise: “Eu sei perfeitamente do que se trata, vejo e sinto tudo, mas é totalmente impossível encontrar as palavras correspondentes” (*apud* Maroni, 2001: 57).

Algumas pesquisas recentes (Mitchell e Friedman, 2003b) sobre o funcionamento cerebral e trauma comprovam a eficácia do uso de técnicas não-verbais no tratamento de pessoas que têm dificuldade de se expressar verbalmente. Isso foi possível graças às técnicas de imagem do cérebro recentemente desenvolvidas, em particular a imagem multimodal, que permite aos pesquisadores mapearem o cérebro vivo e em funcionamento, ou seja, localizar a atividade exata que corresponde às experiências específicas e produz reações de comportamento. Essas pesquisas revelaram que, no momento do trauma, as pessoas são tomadas por emoções tão intensas que se tornam incapazes de verbalizar o que está acontecendo.

Apoiadas nessas pesquisas, Mitchell e Friedman (2003b: 15) demonstraram que o Jogo de Areia pode ser eficaz no tratamento daquilo que elas denominam “traumas com ‘t’ minúsculo, ou traumas menores”: abuso verbal e emocional, discordâncias entre os pais (e eu acrescentaria: bloqueios nos processos de aprender e de ensinar). Segundo essas autoras, a expressão não-verbal exigida no Jogo de Areia cria possibilidades para um maior conhecimento e melhor interpretação do que ocorre com a pessoa submetida ao “trauma”, criando uma nova percepção da situação (ou a produção de novos sentidos) para ela mesma.

Há uma especificidade central no Jogo de Areia que precisa ser ressaltada – sua capacidade como procedimento projetivo. Entretanto, convém lembrar que Jung (*apud* Von Franz, 1997, p.9) qualifica a projeção como um fenômeno psicológico verificável, em princípio, no cotidiano de todos os homens. Von Franz (1997: 9, 69) a define como uma transposição involuntária de alguma coisa inconsciente para um objeto externo. Assim, como diz Gambini (2000: 28), pode-se dizer que a projeção não é patologia, mas um fato natural, por meio do qual tudo o que é desconhecido na psique pode se manifestar, ou seja, não se faz uma projeção, ela simplesmente ocorre. Ora, o Jogo de Areia é reconhecido por sua capacidade como procedimento projetivo, uma vez que o sujeito é posto na de uma situação com condições pouco estruturadas e de estímulos que possibilitam leituras sobre certos traços de seu caráter e certos sistemas de organização de seu comportamento e de suas emoções (Anzieu, citado por Laplanche e Pontalis, *apud* Franco e Pinto, 2003: 96).

Para compreender as subjetividades dos professores em construção

A pesquisa foi realizado em quatro etapas durante quatro meses subseqüentes. Nas três primeiras, foram vivenciadas quatro cenas diferentes: 1ª etapa: cena livre; 2ª etapa: cena com alguém ensinando e alguém aprendendo; 3ª etapa: cena marcante de aprendizagem; 4ª etapa: cena marcante de aprendizagem modificada. Em cada etapa, a duração da

pesquisa foi de aproximadamente oito horas – duas horas com cada subgrupo de participantes -, totalizando 32 horas. Em cada subgrupo um professor realizava as cenas, enquanto os demais participantes observavam e comentavam.

Os participantes da pesquisa foram 36 professores do ensino fundamental divididos em quatro subgrupos

No caso deste estudo, é importante observar que os procedimentos presentes no Jogo de Areia estão direcionados para os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, os quais estão permeados por suas emoções. A eficácia das ações formadoras depende de compreender os professores, não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres portadores de subjetividades, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dos sentidos que vão construindo em seus processos de aprender e de ensinar. Trata-se de considerar que cada um e todos os âmbitos do sujeito – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo –, em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados. Assim, a ação da escola – e, acrescentaria, a dos formadores de professores –, como nos lembram Almeida e Mahoney (2000: 78), “não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora”.

Dessa maneira, o Jogo de Areia, devidamente embasado teoricamente e acompanhado por uma mediação experiente e cuidadosa - por exemplo, de um profissional com formação psicoterapêutica sob a responsabilidade de profissionais competentes - demonstra ser um recurso muito rico para tentar compreender a construção da subjetividade de professores em seus processos de aprender e de ensinar.

É importante que esse movimento seja captado e transformado em ações concretas que propiciem a abertura de espaços facilitadores de produção de sentidos para, talvez

assim, superar as situações problemáticas relativas à formação de professores e, conseqüentemente, à qualificação da educação e do ensino.

Referências bibliográficas

Almeida, L.R. (2001). O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. Em: Almeida, L.R. e Placco, V.M.N.S. (Eds.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. (pp.67-79) São Paulo: Loyola.

Almeida, L.R. e Mahoney, A.A. (2000). Henri Wallon. São Paulo: Loyola.

Almeida, L.R. e Placco, V.M.N.S. (Eds.) (2002). *As relações interpessoais na formação de professores*. (p. 6) São Paulo: Loyola.

Amman, R. (2002). *A Terapia do Jogo de Areia*: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Conselho Nacional de Educação (2001). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*: versão preliminar. Brasília: MEC.

Conselho Federal de Educação (1983). *Resolução n.12*. Brasília: MEC.

Franco, A. e Pinto, E.B. (2003). O mágico Jogo de Areia em pesquisa. *Psicologia (USP)*, São Paulo, 14, 91-113.

Gambini, R. (2000) Sonhos na escola . Em: Scoz, B.(Ed.) *(Por) uma educação com alma*. (pp. 13-48). 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Gatti, B. (2003). Formação continuada e professores: a questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 119, 191-204.

Gatti, B. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 98, 85-90.

Gatti, B. (1997). O que é a Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *Psicologia da Educação (PUC)*.

González Rey, F.G. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.

González Rey, F.G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson.

Heller, A. (2000). *O cotidiano e a história*. 6ª ed. São Paulo, Paz e Terra.

Jaffé, A.. (1995). *O mito do significado na obra de C.G.Jung*. 10ª.ed. São Paulo: Cultrix.

Jovchelovitch, S. (2002). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais..Em: Jovchelovitch, S. e Guareschi, P.A. (eds.) *Textos em representações sociais*. (pp 65-85). 7ª ed. Petrópolis: Vozes.

Jung, C.G. (1991). *A natureza da psique*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

Kalff, D.M. (1980). *A psychotherapeutic approach to the psyche*. 2ª ed. Boston: Sigo Press.

Mahoney, A. e Gatti, B. (1984). Aperfeiçoamento de habilidades de interação e mudança de atitudes. *Psicologia da Educação [PUC]*, São Paulo, 4, 29-47.

Maroni, A. (2001). *Figuras da imaginação*. São Paulo: Summus.

Mitchell, R.R. e Friedman, H.S. (2003). *Trauma, sandplay e pesquisa do cérebro*. s.l.:s.e. mimeo.

Morin, E. (1999). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.

Parente, S.M. (2000). *Encontros com Sara Paín*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Placco, V.M.N.S. (2002). Relações interpessoais na sala de aula e desenvolvimento pessoal. Em: Almeida, L.R. e Placco, V.M.N.S. (Eds.). (pp. 7-19) *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.

Placco, V.M.N.S. e Silva, S.H.S. (2000). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. Em: Franco, F.C. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 25-32. São Paulo: Loyola.

Schnitman, D.F. (Ed.). (1996). *Novos paradigmas: cultura e subjetividade*. Introdução: ciência, cultura e subjetividade (pp.9-21). Porto Alegre: Artes Médicas.

Scoz, B.J.L. (2004). *Subjetividade e identidade de professores/as: sentidos do aprender e do ensinar*. Tese de Doutorado PUC/SP.
 von Franz, M.L. (1997). *Jung: seu mito em nossa época*. 10^a ed. São Paulo: Cultrix.
 von Franz, M.L.(1997). *Reflexos da alma: projeção e recolhimento interior na psicologia de C. G. Jung*. 12^a ed. São Paulo: Cultrix; Pensamento.

Vygotsky, L.S. (1988). *A formação social da mente*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
 Wwenrib, E. (1993). *Imagens do self: o processo terapêutico na caixa-de-areia*. São Paulo: Summus
 Winnicott, D.W. (1975). *Brincar e realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

 - **B.J.L. Scoz** possui Graduação em Pedagogia (Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense), Especialização em Psicopedagogia (Instituto Sedes Sapientiae e pela Escola de Psicopedagogia de Buenos Aires, EPSIBA). É Mestre e Doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP). Atua como Docente do Programa de Psicologia Educacional (Mestrado) no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional. Endereço para correspondência: Rua Evezu, 22, Alto de Pinheiros, São Paulo, SP 05447-160, Brasil. *E-mail* para correspondência: beatrizscoz@uol.com.br.