

A BASE POÉTICA DA MENTE: OUTRAS E POSSÍVEIS LINGUAGENS NO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA.

Rosane Barbosa Marendino^a

Universidade Federal Fluminense – RJ

RESUMO

O artigo propõe, como tema central, uma revisão das relações e das práticas do psicólogo na educação considerando novos paradigmas, dentre eles o conceito de base poética da mente. O objetivo do trabalho foi não só o de compreender as relações entre a psicologia escolar e educação, mas também o de propor outras possibilidades teórico-práticas deste fazer adotando, para tal, uma convergência de heurísticas desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense – COLUNI. Nas tessituras construídas entre a psicologia e a educação, conclui-se que é tarefa urgente colocar-se frente à leitura dos símbolos e imagens que se constelam na escola no momento em que ela é olhada. Para tal, acredita-se que as Psicologias Analítica e Arquetípica estejam prontas para oferecer subsídios à educação.

Palavras-chave: Psicologia escolar, Base poética da mente, Psicologia Analítica, Psicologia Arquetípica.

THE POETICS BASIS OF THE MIND: AND OTHER POSSIBLE LANGUAGES INTO THE WORK OF THE PSYCHOLOGIST IN THE SCHOOL.

ABSTRACT

The article proposes, as a central theme, a review of relations and practices of psychologist in education considering new paradigms, among them the concept of poetic basis of mind. The objective of this work was not only to understand the relationships between psychology and education, but also to propose other theoretical and practical possibilities of this make adopting, for such a convergence of heuristics developed in the University College Geraldo Reis from Universidade Federal Fluminense – COLUNI. In tessituras built between psychology and education, it concluded that urgent task is to put yourself forward reading the symbols and images that spangle the school when it is looked. To this end, it believed that the analytical and archetypal psychologies are ready to offer education subsidies.

^aPsicóloga, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense – UFF. *rosane.marendino@gmail.com*

Keywords: School psychology, Poetic mind base, Analytical Psychology, Archetypal Psychology.

Introdução

Essa pesquisa - fruto de uma tese de doutoramento - nasce, a princípio, das questões evocadas na dissertação de Mestrado intitulada "Mitos relacionados ao fracasso escolar: relações entre saúde e escola dentro de um ambulatório em Cabo Frio". No referido trabalho dissertativo, ao buscar compreensões acerca das relações entre psicologia e educação, deparei-me com a figura do especialista - o psicólogo que atua no atendimento ambulatorial - e as professoras que encaminham seus alunos que "não aprendem". Apropriando-me dos desenhos como uma possível heurística para perceber o imaginário das crianças estigmatizadas pela escola, encontrei-me frente a uma imagem: a das *portas*. Representadas de forma recorrente, aquelas imagens mereceram a atenção da pesquisa, constituídas como forças-potências ou ideias-força. Tal trabalho encerrou-se relatando a importância de "fechamos as portas" ao estigma, à incompreensão e à falta de afeto no espaço escolar e nos locais onde transitam os especialistas que com essa(s) escola(s) se relacionam.

Porém, as pesquisas quase nunca permitem um fechamento conclusivo. Muitas vezes, elas provocam e estimulam o gosto de querer mais. Onde pensei que se esgotavam os recursos de análise, vi novamente o chamado das portas que, desta vez, vêm até mim, se abrem e me convidam, mantendo-me numa possibilidade imaginativa e perceptiva de que existem muito mais coisas por trás de uma imagem do que apenas suas representações, conceitos e alegorias. Há algo que passa e atravessa fenomenologicamente os objetos e as representações que fazemos deles: eis aí o conceito de imaginal (CORBIN, 1976), ou o imaginário; essa imaginação ativa e anagógica, órgão de percepção das imagens-arquétipos, ou seja, formas originais que estruturam a vida e são responsáveis por tudo o que é significativo, nos conduzindo às experiências espirituais de um mundo sensível.

Para G. Bachelard (2000), toda imagem é um começo absoluto, algo dotado de potência e, ao contrário da redução da imaginação à percepção e à memória, o autor garante que a autonomia da imagem se apresenta no instante poético e metafísico de sua própria criação. As imagens, por si mesmas, anseiam por vir à tona, possibilitando conhecimentos, intervenções e mudanças. Portanto, através da complexidade desta *poiese* - a criação de imagens em uma narrativa - é que passo a perceber aquelas portas: elas têm falado ao meu ser. E se falaram a mim, trouxeram, sobretudo, novas perguntas e objetivos: Qual papel vem desempenhando o psicólogo que adentra as escolas em busca de apontar soluções? O que os psicólogos conhecem a respeito daquilo que as crianças e adolescentes pensam e sentem sobre a escola? Quais as fontes - teóricas e humanas - que alimentam o encaminhamento dos psicólogos escolares em suas ações?

Tais questões são as interrogativas que me afetavam e me impulsionaram na direção do repensar as práticas da psicologia na educação, embora não mais nos ambulatórios de atendimento, mas sim dentro do próprio espaço escolar, tornando-se, portanto, objeto geral desta pesquisa. Acompanhando tal objetivo, arrisquei-me na abertura de novas experiências, principalmente diante das incertezas provocadas.

Não me importou, neste trabalho, analisar apenas o que se encontra na superfície. Dediquei-me muito mais ao que reside nas profundezas, compartilhando o pensamento de que “quando o fundo emerge a superfície, o rosto humano se decompõe neste espelho em que tanto o indeterminado quanto as determinações vêm confundir-se numa só determinação que estabelece a diferença” (DELEUZE, 2006, p. 56). Creio fortemente que a escolha da linguagem imagética incita o pensamento e possibilita o mergulho que escolhi fazer e, por ora, apresento. Não quis apenas entender, classificar e adaptar as imagens encontradas, mas muito mais senti-las, inquietar-me com elas, explorá-las. Classificar imagens é da ordem da razão; senti-las é força instintiva, intuitiva. Minha opção metodológica atravessou, assim, todo o texto. Preocupe-me em alimentar de imagens toda a pesquisa – e, conseqüentemente, a compreensão delas – construindo, dessa forma, o referencial e o método.

Por uma questão de escolha profissional, tenho atuado no campo da Psicologia Escolar desde minha graduação e, em todo esse tempo, o que tenho percebido é que o modelo científico no qual a psicologia moderna vem se apoiando sempre esteve calcado na causalidade, na racionalidade e na objetividade, tornando-se limitado diante das grandes possibilidades culturais e científicas das últimas décadas. Entendo ser necessário que a psicologia liberte-se dessa visão estreita e capacite-se para uma revisão, ou para novos paradigmas que se contrapõem à fragmentação a que o homem foi submetido em tempos cartesianos. A oposição entre razão e emoção limitou-se a uma tradução unilateral dessas forças, eliminando as possibilidades de que tais polos fossem não apenas concorrentes e antagônicos, mas, sobretudo, complementares, recorrentes e estabelecessem aquilo que Edgar Morin chama de “relação dialógica ou recursiva” (MORIN, 1999, p. 35).

Diante do cenário epistemológico-científico de cunho reducionista - que também foi oferecido pela Psicologia Moderna ao mundo - deparo-me com os efeitos balsâmicos que os estudos da Psicologia Profunda - inicialmente exposta pela teoria de C.G. Jung - proporcionam, estudos estes que nascem na crise contemporânea do moderno e que anunciam novos rumos e novas transformações possíveis no campo paradigmático.

Acredito, juntamente com Lyotard (1993) e Maffesoli (1984), que a modernidade já se extinguiu, portanto, minha ‘função intuição’ me conduz a outro palco e me coloca diante de autores e perspectivas que vão se tornar os pilares desse trabalho, dentre eles, Carl Gustav Jung e a Psicologia Analítica; James Hillman e a Psicologia Arquetípica; Edgar Morin e os estudos sobre o paradigma da complexidade, Gilbert Durand e as Estruturas Antropológicas do Imaginário, dentre outros que transitam pelo mesmo solo paradigmático. Tais reflexões críticas apontam, sobretudo, para a emergência de uma nova ontologia, uma nova concepção de ser, de pensar e de estar no mundo, superando aquele sujeito dissociado, separado de si mesmo, isolado na torre da ciência que a modernidade construiu.

Quanto à obra de C. G. Jung, anunciamos que ela desponta exatamente em uma época na qual se destacam o dualismo cartesiano e o positivismo de Augusto Comte. O campo psicológico esforçava-se para se constituir em ciência autônoma, ao mesmo tempo em que a Psicanálise definia seu objeto de estudo, trazendo à cena a noção de *inconsciente*. Diante disso, a Psicologia Analítica, proposta por Jung, rompe como campo de pesquisa derivado da Psicanálise, porém, alcança certa autonomia e dissocia-se dessa última, reforçando novos laços com a Filosofia.

Ao criar a Psicologia Analítica, Jung destaca o estudo da estrutura da consciência através da arqueologia da psique e afirma que símbolos, arte e imagens interferem em nossa existência, comportando-se como sistemas de valores que orientam os atos significativos humanos. As imagens simbólicas, segundo ele, apropriam-se de nossas vidas, influenciando as experiências subjetivas e criando uma predisposição

a reproduzir determinadas situações. Certamente, ao considerar tais questões, Jung ressalta o valor de outros sistemas simbólicos que não estejam especificamente atrelados ao conhecimento racional-técnico-científico, propondo, assim, outras formas de compreensão, dentre elas, como já apontado, o mito, a própria arte e a religião.

Sobre a obra de James Hillman - psicólogo, analista junguiano contemporâneo e criador da Psicologia Arquetípica - o que podemos inicialmente introduzir, é que esta abordagem amplia a visão da Psicologia Analítica e da noção de "alma", nela vista dentro de um sentido mais múltiplo e diverso. A ideia de "cultivo da alma" passa a ser compreendida como fundamental já que esta alma se traduz como a instância geradora e organizadora das imagens, determinando a experiência estética. Para Hillman, a alma produz as imagens das quais a cognição se apropria para assimilar e modelar o real, assim como a própria subjetividade é assimilada e modelada pelo real.

Na tentativa de compreender essa "alma" através de propostas menos "cientificizantes", seja na perspectiva junguiana, seja nos conceitos hillmanianos, a intenção é, também, a da re-visão da Psicologia enquanto ciência. Essa mesma psicologia, se considerada nas práticas escolares, também vem se mostrando impotente. De cunho tecnicista, a psicologia entra na educação com o afã de medir e controlar; perpassa os tempos tentando livrar-se do estigma do especialismo, mas permanece fiel ao discurso acerca do binômio *doença x normalidade*, sendo solicitada para diagnosticar, emitir laudos, medicalizar. Ao fazer essa crítica, propomos, ainda, que se possa resgatar, assim como nos aconselha Hillman, o sentido etimológico da palavra, percebendo-a como "psico + logia", ou seja, "estudo da **alma**". Torna-se essencial revelar de que alma é possível falar; qual a relevância e profundidade que ela tem para os constructos da ciência psicológica; como ela deve ser trabalhada e que visão extraordinária deve ser resgatada em tempo de novos paradigmas. Desvelar essa 'alma' possibilita que adentremos o espaço escolar, re-vendo, também, as práticas que o psicólogo mantém neste lócus.

Voltando às "portas" - já que tantas foram abertas para a reflexão - pude perceber que uma delas voltava-se sedutoramente para mim no momento em que realizava a pesquisa: a do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), ligado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Esta escola permitiu, gentilmente, que eu investigasse minhas hipóteses de pesquisa através de propostas metodológicas. No desafio proposto, considerando tanto o grupo de alunos que se encontrava em um quadro de "queixa escolar" (aqui entendido como um processo amplo, já que se trata, neste caso, de alguns alunos que, por possuírem queixas diversas, atravessam um período crítico nas suas trajetórias estudantis), quanto o corpo docente e técnico da escola, é possível afirmar que ambos colaboraram com elementos significativos.

O propósito neste espaço foi, não só, o de compreender se é possível que a "alma" - conforme os conceitos revelados pela pesquisa e considerando o conceito de base poética da mente - pode, de fato, habitar os lugares da educação, como também o de perceber o comprometimento da psicologia para que tal ação se efetive. Assim, ao entender que os papéis da sensibilidade, da imaginação e da arte têm um valor enorme na vida humana, questioneei se seria possível que estivessem também presentes no espaço da escola. Além disso, se seria possível para a Psicologia contribuir com esse processo. Toda essa investigação nos permitiu sugerir outras visões e possibilidades para as práticas *psi* no campo educacional, desta vez baseadas em um re-encontro da alma com o logos, destacando, sobretudo, a importância deste ato na vida e na formação dos indivíduos.

O resgate da alma, do mito e da imaginação no espaço escolar.

Falar sobre a "alma" não é tarefa das mais fáceis. Ao contrário, há várias concepções, vários pontos-de-vista e várias interpretações dirigidas a ela. Considerada como algo abstrato, aparenta não poder ser conceituada cientificamente e, muitas vezes, é tratada como se fosse um fenômeno que não exige maiores indagações. A "alma" é um termo que aparece muito raramente nos escritos e obras de autores da ciência e, quando aparece, geralmente está assim, entre aspas, como se "para impedi-la de infectar o ambiente cientificamente asséptico" (HILLMAN, 2010, p. 54).

Talvez a alma não possa mesmo ser definida de maneira profunda e respeitável, se considerarmos aquilo que a ciência entende hoje como uma 'categoria científica'. Entretanto, é importante destacar que desde a antiga filosofia grega, o conceito de alma tem sido forjado e sofreu diversas transformações ao longo da história do pensamento. Apesar de estarmos familiarizados com a palavra *alma* em nosso cotidiano, seu conceito não é tão simples assim. Além do mais, o fato da palavra *alma* não encontrar seu lugar de significado na ciência - ou no método científico baseado nas definições operacionais - não a torna irreal. Tal lugar não tem que ser especificamente o do método descritivo/objetivo a que a ciência muitas vezes nos submete. Apreende-se melhor o significado dela através de um contexto e de uma significação interior. Segundo Hillman (2010, p. 57) as afirmações sobre ela "refletem o estado da própria alma daquele que faz a afirmação". Portanto, tal situação nos leva a perceber que não estamos lidando com algo que possa ser definido, mas sim com algo que é simbólico, ambíguo, metafórico.

Especificamente nesta pesquisa, o que pretendemos compreender está ligado ao aprofundamento do encontro entre alma e psicologia, termos esses que nessa pesquisa consideramos inter-relacionados. Mais ainda, indagamos que: se etimologicamente *psique* é a *alma* e se o *logos* é o *discurso*, o que foi feito do 'logos da psique', ou seja, da 'psico-logia'?

Consideramos, assim como o filósofo Plotino, que a Alma é a criadora de todas as coisas sensíveis, e "é a partir dela que o cosmos sensível será organizado e vitalizado" (PLOTINO, IV, 8, 3). Portanto, diante das concepções trazidas para uma possível compreensão sobre qual "alma" falamos, resta-nos perceber a presença dessa alma na escola. Baseando-nos tanto nos filósofos gregos, quanto nos estudos de Jung, Hillman e Edgar Morin, interessa-nos olhar como se tem "feito alma" na educação.

Segundo Bernardi,

O movimento em direção à alma é um movimento de interiorização. Esta interiorização não deve ser entendida como o interior do homem, mas sim o interior das coisas, de todas as coisas. Hillman resgata a antiga ideia da *anima-mundi*, a alma do mundo, para mostrar que tudo possui alma, que em tudo é possível haver interiorizações. Cultivar a alma é, portanto, entrar gradualmente em contato com a *base poética da mente*, expressão utilizada por Hillman para apontar o caráter imagético do psiquismo (BERNARDI, 1995, p. 3)

É mediante este convite que Hillman nos faz, que estamos propondo um olhar para além das teorias físicas, biológicas e psicológicas, em direção a uma linguagem cifrada, imagética, artística, poética e que muitas vezes nos faz agir sem sabermos o porquê. Essas imagens vão nos contar sobre a alma na escola, seja ela manifesta ou não. Interessa-nos olhar esse cultivo, essa base poética da mente gerada no movimento do cotidiano escolar.

Enquanto um trabalho de pesquisa que envolve a psicologia, não nos importou usar a linguagem psicológica recorrente que utiliza-se de termos como “problemas”, “sintomas” ou “diagnósticos”. Eles foram literalmente evitados, já que ela é aqui compreendida e tratada como uma psicologia da alma que, por sua vez, é também uma psicologia da imaginação, uma psicologia que, como afirma Hillman (2010), não tem seu ponto de partida na fisiologia do cérebro, na linguística estrutural ou nas análises do comportamento, mas nos processos imaginativos.

Sendo assim, um de nossos intuitos foi o de perceber aquilo que circunda o espaço escolar; compreendendo de que forma aqueles indivíduos - que pertencem a esse espaço - têm se encontrado com os seus próprios destinos. Mais especificamente, importou-nos entender o trabalho do psicólogo escolar enquanto um leitor e escritor da alma nos espaços escolares. Partindo dessas perspectivas, percebemos, juntamente com Hillman, que

É muito importante focalizar a imaginação contemporânea. Na escola, por exemplo, precisamos abandonar a matemática por um instante. Continua-se a justificar o ensino da matemática para crianças pequenas dizendo-se que treina o cérebro. Mas treina o quê? Treina as mentes para fazer certos tipos de raciocínios que falsificam o mundo sensível. Esse é o grande problema. Trata-se logicamente de razões tecnológicas, comerciais, econômicas. E o que acontece com a imaginação? O que está acontecendo com as crianças? Por que elas hoje se suicidam como jamais fizeram antes? Por que elas estão matando nas escolas? O que elas querem? Por que a poesia, a arte, a dança foram cortadas da programação escolar? Porque não são consideradas economicamente importantes (HILLMAN apud BYINGTON, 1999).

Esta também é a crítica que Edgar Morin (2000) faz à unidimensionalidade da razão, de uma **razão fechada** que, como reafirma Chaves (2000) rejeita tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássica-racional: a relação sujeito-objeto no conhecimento, a desordem, a álea, o acaso, o singular, o individual, o diferente, a existência e o ser, a poesia, a arte, a dor, o amor. Neste aspecto, Morin (2004) propõe uma reforma da educação, em que possa fazer sentido as relações entre os diversos saberes - a física, a química, a biologia, a sociologia, a antropologia, a mitologia, a história, a religião, a filosofia, a literatura, as artes - sempre em busca de um conhecimento multidimensional e transdisciplinar que, por sua vez, supere o pensamento único ancorado na soberania da razão. Tal crítica, também percebemos na obra de Paula Carvalho (1990, 1999) ao manifestar sua perplexidade em relação à educação regida pela racionalidade instrumental. Em contrapartida, ele utiliza-se da noção de “educação fática”, ou seja, uma proposta de formação de teor mitopoético que contenha uma dimensão estética e sensível convivendo com a razão.

Para reforçar ainda mais esse pensamento, trago Imbernón (2000) em seu alerta de que é preciso superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes das instituições, aproximando-se, enfim, do caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário das mesmas, enfatizando a importância da relação que se estabelece entre todas as pessoas, tanto as que trabalham dentro, quanto as que estão fora dessas instituições.

Camargo, apoiada na obra de Morin, complementa essa ideia:

A vida é multidimensional. Nela se articulam em complementação e antagonismo os diferentes aspectos da condição humana. E, para Morin, o objetivo da educação é ensinar a viver, ensinar a realizar a *autopoiese* de cada indivíduo em sociedade e com a natureza (auto-eco-organização). Ensinar a viver não seria apenas transmitir informações, mas permitir, possibilitar as transformações interiores no ser, necessárias para a realização de si mesmo como sujeito (CAMARGO, 2007, p. 116-117).

Retomando os escritos de Plotino, vimos que o filósofo refere-se à educação como um movimento de esculpir a estátua que temos em nós. Nesta mesma direção, Araújo & Araújo (2012) nos apontam para a educação como processo de modelagem, que se perfaz através da transformação iniciática. Tais autores utilizam-se, para tal, a figura metafórica referente à personagem de "Pinocchio", clássico da literatura mundial infantil. Nos ritos de passagem, descritos no conto *As Aventuras de Pinocchio* de Carlo Collodi, Araújo & Araújo (2012) destacam o papel da experiência de morte que, por sua vez, desemboca na ressurreição. Ao sugerir o personagem Pinocchio como metáfora, elejo a sua faceta de boneco de madeira que insiste em tornar-se humano, assim como fazem os autores da nossa referência. Ressalto essa observação, pois, Pinocchio adentra o imaginário muitas vezes como o personagem mentiroso, cujo nariz cresce todas as vezes em que não está falando a verdade. Essa faceta do boneco não é, portanto, a que se destaca para este texto naquilo que o próprio contexto pretende compreender. Deixo claro que é, sobretudo, o surgimento da *humanidade* em Pinocchio o nosso foco central. Segundo os autores, na história do boneco que quer virar menino há um conjunto de símbolos que se complementam e que dão significados ao tema da metamorfose no homem contemporâneo. Morresse e vive-se no movimento ritual de iniciação, fundamental na condição humana. Segundo os autores,

a iniciação assume contornos dramáticos porque esse combate pressupõe sempre uma descida aos Infernos, uma entrada do neófito, vivo e são, no labirinto, no interior de um monstro, no ventre de uma Deusa ou então no ventre da Mãe, em que o sujeito só é realmente herói se regressar são e salvo, a fim de iniciar uma nova vida como adulto (domínio da "cultura"). Como o outro mundo é o lugar da redenção, da transmutação, do renascimento, da ciência e da sabedoria, o iniciado, quando de lá volta, é realmente outro, quer do ponto de vista existencial e ontológico, quer do ponto de vista psicológico (ARAÚJO & ARAÚJO, 2012, p. 24).

Dentre símbolos e metáforas contidas nas narrativas sobre Pinocchio, olhamos a escola e a educação, encaradas no seu movimento de iniciação, apontando caminhos para uma renovação, para o reencontro do homem consigo mesmo.

Na crítica referente aos tempos modernos, estabelecidos sob o paradigma da racionalidade e da cientificidade, é possível perceber uma crise instalada no campo educacional. Tal fato nos instiga a um novo olhar que emerge, contemporaneamente, na incerteza e no mistério, possibilitando que a razão ceda lugar à explosão das imagens e do universo simbólico. Faz-se necessária uma retomada da função educativa da imaginação, entendida aqui como uma faculdade que assume e constrói a coerência do ser. O papel do imaginário educacional torna-se fundamental na construção da identidade de alunos e docentes.

Nas palavras de Atihé:

A escola, como toda organização social, é dotada de um ego (...), uma identidade consciente coletiva que ela procura, laboriosamente, lapidar, esforçando-se por colocar em evidência apenas facetas favoráveis, sejam autênticas ou não. E, como todo ego, o escolar também projeta uma sombra que lhe é oposta-complementar, a qual constitui, segundo C. G. Jung, o contingente inconsciente, refugiado nos porões desse ego consciente (ATIHÉ, 2009, p. 71).

Todo esse movimento entre sombra e luz, podemos entender, também, como sendo uma "cultura latente" que, segundo Sanchez Teixeira (1990), traduz-se como um espaço para a criação, no qual os conhecimentos são questionados, os padrões estabelecidos e a alma trazida à cena.

Se os valores da alma são mantidos sob suspeita, impedidos de se manifestarem em função da crença no racional e no patente, o imaginário latente e reprimido dedica-se à busca de sua manifestação "investindo contra a consciência lógica que o rejeita (...) oferecendo a ela as necessárias e urgentes compensações" (ATIHÉ, 2009, p. 73).

Em cada escola existem histórias a serem contadas, existem aspectos culturais - patentes e latentes - a serem desvelados, existem estruturas arquetípicas e coletivas a serem apreendidas, assim como existem as histórias individuais. Existem lugares de sombra e de luz. Esse é o trajeto antropológico que o autor Gilbert Durand (1993) propõe em seus estudos e no qual acreditamos ser preciso olhar, compreender, trazer à tona, libertar. A noção de trajeto antropológico diz respeito ao incessante intercâmbio existente, ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras (internas, latentes) e as intimações objetivas (externas, patentes) que emanam do meio cósmico e social. É também o que nos diz Michel Maffesoli (1984; 1995; 1996) acerca da "razão sensível" que permite trazer à luz aquilo que está no fundo das aparências, evocando, assim, o ritmo da vida estabelecido em um local, que neste caso, trata-se do cotidiano escolar.

Heurísticas da pesquisa: oficinas realizadas no Coluni.

Ao buscarmos esses novos olhares, houve a oportunidade de experimentá-los no Colégio Universitário Geraldo Reis que, como anteriormente exposto, abriu-nos suas portas. Em momentos vividos no COLUNI, dentre as atividades realizadas, uma delas voltou-se para o trabalho de sensibilização através de imagens, realizado na turma do 6º ano. Tal oficina consistiu na representação de uma das telas apresentadas através de uma coletânea de obras de artistas plásticos. Dentre eles, trabalhos de Arcimboldo, Vik Muniz, Renoir, Lasar Segall. A tela mais escolhida e representada em desenhos dos alunos foi a "Medusa Marinara" de Vik Muniz. Essa obra consiste no perfil da Medusa de Caravaggio, porém, retraduzida por Muniz através de um prato de macarrão com molho. Dentre as imagens e narrativas captadas, algumas delas refletem o que afirmamos antes, ou seja, revelam pequenos "pinochios" em seus rituais de iniciação, com fome, buscando a redenção, o renascimento, o reencontro e, enfim, o alimento, movimentos estes que a escola pode proporcionar em seu cotidiano.

Outro momento vivido no COLUNI foi cunhado no encontro com os professores da escola, que se envolveram com as figuras simbólicas das mandalas, ao mesmo tempo em que trabalhavam suas funções psíquicas, na tentativa de possibilitar o exercício da união entre os opostos. Recorrendo à tipologia junguiana, foi possível identificarmos a predominância do tipo "sensação" como um fato recursivo nos testes, o que indica um senso prático, duro, concreto e racional de ser e estar no mundo. A proposta da oficina foi trabalhar o tipo oposto, ou seja, a intuição. Para isso, os professores criavam suas mandalas utilizando o fogo para derreter o material a ser trabalhado (velas e giz-de-cera), experimentando, assim, o fazer intuitivo.

Finalmente, recorreremos ao trabalho de *Sandplay*, que revelou o pensamento simbólico de alunos e professores através de uma técnica baseada em conceitos junguianos e difundida por Dora Kalff. Consiste em criar cenários utilizando miniaturas e organizando-as em uma caixa preenchida com areia. Depois dos cenários prontos, há uma amplificação e leitura simbólica desses elementos, trazendo à tona vários aspectos da psique e revelando relações dos professores e alunos com a escola.

Reafirmando, juntamente com Plotino, que a alma é o lugar onde se produzem as experiências estéticas, trazemos o método de amplificação como heurística principal, baseado na proposta de Jung, o qual postula que "a amplificação consiste em um pro-

cedimento lógico bem conhecido, aqui aplicado exatamente para formular a técnica de descobrir o contexto” (JUNG, 1972, p. 183). Amplificar seria, então, a ação de estabelecer contextos, ligações e possibilidades de sentidos que determinada experiência passa a possuir a partir do contexto daquele que a tem. Complementando, é através da imaginação que se estabelecem as associações a fim de identificar sentidos possíveis, ressaltando, conforme Nise da Silveira (1982), que na qualidade de experiência psíquica, a imagem interna pode ser mais importante que a imagem externa.

As diversas técnicas aplicadas – que aqui constituíram os dados metodológicos da pesquisa - aliadas aos conceitos propostos, puderam evidenciar a possibilidade da apreensão do vivido, do latente, daquilo que precisa emergir e que se torna elemento fundamental na compreensão do ser. Lidar com a interpretação do que está latente em detrimento a uma postura reducionista em diagnosticar apenas as patologias é um dos aspectos que mais nos interessou focalizar durante a análise feita sobre as possibilidades do trabalho do psicólogo escolar. Procuramos mostrar que essa tarefa se realiza não apenas nos consultórios e salas de psicologia, mas no cotidiano, ou seja, em todos os espaços e momentos. É preciso que o psicólogo os capture e, para isso, é também preciso que ele esteja nesses lugares; seja observando intuitivamente, seja proporcionando práticas e técnicas.

As oficinas apresentadas foram ideias e sugestões de práticas que se concluíram durante a experiência vivida no COLUNI. Porém, muitas e outras possibilidades podem ser criadas, pensadas e executadas no cotidiano escolar, ao se levar em conta a riqueza contida no mundo imaginal. Cremos que o trabalho do psicólogo escolar não acontece voltado apenas aos alunos que possuem dificuldades ou históricos de queixa, mas a toda a comunidade escolar, desenvolvendo, assim, a ideia de que a alma – conforme as definições que aqui tratamos – está em todos os lugares e merece ser revelada.

Considerações finais

Recentemente foi aprovado o Projeto de Lei da Câmara nº 60/2007, que dispõe que as redes públicas de educação básica deverão contar, em seu quadro funcional, com o psicólogo. Resumindo tal projeto de lei, ele torna obrigatória a admissão de psicólogos em cada unidade escolar pública. Diante dessa providência, resta-nos questionar se essa ação legal irá, de fato, garantir uma atuação transformadora e transdisciplinar da psicologia nos espaços educativos, indagando, sobretudo, se bastará apenas que o psicólogo adentre oficialmente a escola. Não seria preciso pensar sobre as formas, maneiras e paradigmas que acompanharão essa atuação?

Portanto, re-ver a psicologia foi a proposta que cultivamos neste trabalho, partindo, principalmente, das ideias de James Hillman e de sua obra que carrega esse mesmo título. A proposta que Hillman expõe nos remeteu às possibilidades de fazer essa re-visão, também, na prática escolar, lugar esse ao qual o psicólogo vem se empenhando em estar, marcando sua polêmica presença desde os idos de 1910, no Brasil, como o texto nos mostrou.

Nessa caminhada, foi possível buscar, em outros autores e trabalhos de uma mesma bacia semântica, muitas pistas carregadas de significados e, em cada passo dado, relações foram construídas e possibilitadas. O trabalho com os meninos e meninas do COLUNI foi dando o tom à alquimia desejada, permitindo que o psicólogo chegasse até à escola com novas propostas, novas heurísticas, nova *poiesis*, enfim, através de outras possibilidades. Conduziu-nos a pensar na política de formação humana não

nos reduzindo apenas ao dado econômico, mas buscando a explosão do sensível, a força criativa, a arte e o eco nas atitudes cotidianas.

Levou-nos, ainda, a considerar o valor das construções em rede, com enfoques na multi e na transdisciplinaridade, ressaltando a importância dos diálogos que devem ser permitidos e incentivados entre a psicologia, a pedagogia, a psicopedagogia, enfim, dentre as instâncias diversas que habitam o espaço da educação e da aprendizagem, contemplando essa complexa relação traduzida nas tessituras de suas próprias construções.

Consideramos, finalmente, que possibilitar os desvelamentos que compõem o imaginário seja uma tarefa motriz a ser cultivada nos espaços escolares. Certamente, isso apenas se efetivará de forma plena quando a escola estiver disposta a fazê-lo e, mais do que isso, quando possuir profissionais sensíveis, dialógicos e estimulados a concretizar estes passos. É imperiosa a tarefa de formar profissionais que entendam, finalmente, que ao lado de uma educação racional, cumpridora de técnicas e regras, deve coexistir uma proposta e um desejo de uma educação para a alma.

O desejo por uma ideia é como uma pescaria, diz Lynch (2008). Quando se pesca, é preciso ter paciência. Você coloca a isca no anzol e depois espera. O desejo é a isca do anzol que atrai o peixe, ou seja, as ideias. O bom disso tudo é que, quando se pega um peixe do qual se gosta, mesmo que não passe de um peixinho – o fragmento de uma ideia –, ele atrai outros peixes, e todos acabam sendo pescados. Aí se vê, então, que se está no caminho adequado. Logo haverá mais e mais fragmentos, fazendo emergir a ideia completa. Tudo isso, porém, começa pelo desejo. Assim, esse artigo se propõe a servir de isca às revisões acerca do trabalho do psicólogo escolar.

Da obra de Hillman, intensamente lida, extraímos a compreensão de que a personalidade 'sã' não deveria mais ser imaginada a partir do modelo de homem natural, ou político-social, ou racional-burguês, mas sim a partir do modelo de homem artístico, para quem o imaginar é um estilo de vida, possuidor de uma moral dedicada a plasmar a alma, de uma sensibilidade frente às contenções tradicionais, e que dá importância à estética.

Quanto à escola, compreendemos que ela pode ser um dos palcos nos quais a alma se apresenta, pois, já que educação se trata de um processo iniciático, de adaptação e transformação do mundo, ela também pode ser pensada como um procedimento de descoberta do ser, de autoconhecimento e de conhecimento do outro a partir das considerações dos aspectos latentes e dos símbolos da afetividade, que são os elementos de transcendência pelos quais a alma – assim como pensa Plotino – pode ser revelada. Enquanto processo iniciático, de individuação e meio de produção simbólica, a educação deveria revelar os mitos, as imagens e os símbolos pessoais como elementos agregadores do ato de aprender. Apreendemos essa ideia através, também, da obra de Paula Carvalho, na qual foi possível visualizar a proposta de educação enquanto mediação simbólica, pensada na sua dimensão "fática".

Ao construirmos as tessituras entre a Psicologia, a Educação e as diversas instâncias que compõem esse lugar, percebemos a tarefa urgente que o psicólogo escolar precisa assumir, em direção à leitura dos símbolos e imagens que se constelam na escola no momento em que ela é olhada, procurando, sobretudo, percebê-los nas suas relações e significados complexos. O que estamos a propor, enfim, é que comecemos a formar redes, frentes e aberturas aos outros caminhos que as Psicologias Analítica e Arquetípica podem oferecer ao trabalho do psicólogo escolar e ao seu diálogo com outras práticas, já que a compreensão dos processos simbólicos - inerentes ao crescimento psíquico - requer uma abordagem também simbólica. Estamos propondo

que a psicologia não se reduza aos consultórios ou aos ambientes isolados, solitários e assépticos onde ela, geralmente, tem sido encontrada, evidenciando, muito mais, uma prática clínica do que escolar. A proposta desse trabalho é, portanto, que a psicologia escolar passe a perceber a alma pulsante que atravessa os corredores, as salas de aula, os momentos de interstício, o pátio, enfim, os locais onde a vida pulsa, as imagens são produzidas e onde a alma possa ser lida.

As técnicas e oficinas que durante a pesquisa foram desenvolvidas possibilitaram a convivência com os alunos, professores, pais, especialistas e funcionários nos seus movimentos cotidianos, produzindo significados constantes, expressando sentimentos e ideias espontâneas que ansiavam por serem reveladas nessa rede complexa. Acredito que tais experiências possam compor, efetivamente, o trabalho do psicólogo escolar. Reforço, assim, que o local no qual a psicologia deve estar é no meio criativo onde a vida acontece, em convívio com todos os atores que compõem o cenário educativo. A alma só poderá ser lida/revelada/percebida se for compreendida no momento em que se mostra. Cabe ao psicólogo adentrar, sensivelmente, tais locais onde a alma pulsa, captando-a através das imagens que ela produz.

Em concordância com Jung, esse artigo considera que nós, os ocidentais, ainda temos que recuperar uma larga faixa de vivências experimentais e somente então, quando houvermos encontrado o conteúdo sensato em uma aparente insensatez, poderemos separar o que é valioso daquilo que não tem valor. Cremos, portanto, que é a necessidade anímica que poderá nos conduzir através das obstruções, abrindo-nos portas.

Encerro esse trabalho ressaltando todas as possibilidades que pude, ao longo da pesquisa, perceber e experimentar na atividade do psicólogo: um profundo mergulho nas águas meio turvas da ciência meramente racional, mas que me possibilitaram enxergar, com muito mais clareza, um novo lugar, um novo espírito, enfim, o fundamental cultivado da alma na Psicologia e nas diversas instâncias da Educação. Espero, sobretudo, proporcionar aos leitores um mergulho até o lugar da sensibilidade, descongelando os afetos petrificados e, assim como nos afirma Morin (1997), destinar esses afetos não à imortalidade, mas ao mortal. Creio que com o amor, com a alegria, com a arte, com o entusiasmo, enfim, com a alma, os afetos desçam a terra e nos encarnem, encarnem a psicologia, encarnem a educação.

Agradecimentos especiais ao CNPq pelo financiamento à pesquisa.

Referências

ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. **As lições de Pinóquio**: estou farto de ser só um boneco. RJ: CRV, 2012.

ATIHÉ, E. Sobre os rótulos da escola. In THOMAZ, S.B. **Imaginário, Educação e Cultura da Escola**. RJ: Rovellet, 2009.

BACHELARD, G. **O Novo Espírito Científico**. RJ: Tempo Brasileiro, 2000.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 60 de 22 de agosto de 2007**. Legislação Federal. Sítio eletrônico: <http://senado.gov.br>. Acesso em 22/07/2013.

Marendino, R. B.

BERNARDI, C. A. **Senso íntimo: Poética e Psicologia, de Fernando Pessoa a James Hillman.** 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 1995.

BYINGTON, E. O homem que leu a alma. **Revista República.** SP, julho, 1999.

CAMARGO, D. **Morin e Jung.** Crítica do sujeito moderno e educação. SP: Xamã, 2007.

CHAVES, I.M.B. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização da escola.** Niterói: Intertexto, 2000.

CORBIN, Henry. **L'Imagination Créatrice dans le Soufisme d'Ibn Arabi.** Paris: Flammarion, 1976.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** SP: Graal, 2006.

DURAND, G. **A imaginação simbólica.** Lisboa: Edições 70, 1993. 6ª ed.

HILLMAN, J. **Re-vedo a psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional, formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

JUNG, C.G. **Fundamentos de Psicologia Analítica: as conferências de Tavistock.** SP: Editora Vozes, 1972.

LYNCH, D. **Em águas profundas: criatividade e meditação.** RJ: Gryphus, 2008.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno.** RJ: José Olympio, 1993.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente.** RJ: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, E. **O Homem e a Morte.** RJ: Imago, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** SP: Cortez/UNESCO, 1999.

MORIN, E.. **Ciência com consciência.** RJ: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** RJ: Bertrand Brasil, 2004.

PAULA CARVALHO, J. C. **Antropologia das Organizações e Educação: Um Ensaio Holonômico.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PAULA CARVALHO, J.C. Paradigma do Imaginário e Educação Fática: contribuições filosóficas e antropológicas. *In*: SANCHEZ TEIXEIRA & PORTO (org.). **Imagens da Cultura: Um Outro Olhar**. São Paulo: Plêiade, 33-43, 1999.

PLOTINO. **Tratado das Enéadas**. SP: Polar Editorial, 2000. Tradução, apresentação e notas de Américo Sommerman.

SANCHEZ TEIXEIRA, M.C. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVEIRA, N. **O Mundo das Imagens**. SP: Ática, 1982.