

A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE DESEJAMOS: REFLEXÕES A PARTIR DOS PADRÕES ARQUETÍPICOS NO ENSINO

Delba Maria Conceição Lopes¹

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências escolares da autora e a escola que deseja construir como futura profissional do ensino, principalmente a partir da contribuição da psicologia analítica e de seu estudo sobre padrões arquetípicos de ensino. Essa reflexão foi possível devido a sua participação em um grupo de pesquisa que valoriza a escrita de si e a autoria, pois tem como um dos seus fundamentos teórico-metodológicos a abordagem (auto) biográfica. Dessa forma, como bolsista e pesquisadora, foi convidada a escrever sobre as suas experiências educativas e a relacioná-las com as teorias estudadas, percebendo a singularidade e ao mesmo tempo a sua pertença a um contexto educativo, histórico, social e planetário, tal como destaca a teoria da complexidade, outra contribuição importante desta investigação.

Palavras-chave: investigação (auto)biográfica; padrões arquetípicos de ensino; complexidade.

1. Introdução

Este trabalho é fruto da minha participação como bolsista PROINICIAR no grupo de pesquisa e extensão “Subjetividade e transformação do adulto no ambiente educativo: trabalhando com histórias de Vida e processos de Individuação”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vânia Medeiros Gasparello. As principais perspectivas teórico-metodológicas desta pesquisa são a abordagem (auto) biográfica, a psicologia analítica e a teoria da complexidade. A nossa metodologia está ligada aos objetivos de uma pesquisa-formação, que investiga os processos formativos dos profissionais de ensino, relacionando a sua história de vida com o conceito de processo de individuação da psicologia analítica.

Minha trajetória neste grupo de pesquisa iniciou-se em 2012, momento em que eu estava à procura de uma pesquisa que estudasse temas

sobre experiências formadoras docentes e a teoria da complexidade na educação. E, durante a participação neste projeto, fui incentivada a escrever sobre a minha formação, porque “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (SOUZA, 2008, p. 90).

¹ Bolsista PROINICIAR da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, premiada no ano de 2015.

E, como nos lembra Josso (2010), a biografia educativa do ponto de vista do sujeito, nos mostra um novo olhar, isto é, uma ressignificação das ações e práticas do professor, pois torna os sujeitos cada vez mais conscientes de sua prática e de suas ações individuais e coletivas. Portanto, a partir de histórias de vida, podemos compreender o nosso processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem ao longo da vida.

Refletir sobre os processos de mudanças na escola e, conseqüentemente, na educação, a partir de uma abordagem autobiográfica, tem sido a forma como encontrei para dar outros significados ao cotidiano escolar, pois, atualmente estou estagiando em uma instituição educativa da rede municipal de Niterói e, ao mesmo tempo, investigando uma escola estadual como participante do grupo de pesquisa. Nesse sentido, busco realizar, neste artigo, um movimento reflexivo de uma escrita direcionada para a problematização das práticas educativas realizadas no universo escolar que tenho vivenciado na infância e na atualidade.

Além disso, instigada a refletir sobre o cotidiano dessas escolas e em como atuam os professores neste universo educativo, construí um paralelo com escolas que têm realizado uma prática diferenciada de ensino, tais como a Escola da Ponte em Portugal e uma escola estadual do município de Niterói na qual estamos desenvolvendo uma pesquisa-ação no ano de 2015. Esta metodologia comparativa aconteceu porque essas distintas escolas podem ser representativas dos também diferentes arquétipos de ensino destacados por Byington (2004) e que analiso neste trabalho.

Ressalto, ainda, que a investigação do nosso projeto de pesquisa tem o objetivo de compreender e instigar processos de mudanças na escola, o que implica analisar as trans/formações do fazer pedagógico docente para uma escola diferente, pois como sugere o pensador Edgar Morin (2006): "Quem educará os educadores?" E, talvez a complexidade da escola hoje esteja reeducando os educadores para uma escola mais democrática e inovadora, como foi o caso da Escola da Ponte e da Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo.

Porém, o mais importante a destacar é que relaciono as minhas observações aos padrões arquetípicos de ensino criados por Byington (2004), um autor da psicologia analítica, que são os padrões Matriarcal, Patriarcal, de Alteridade e de Totalidade. E, no diálogo com as minhas experiências educativas, desenvolvo a concepção desses padrões arquetípicos. Além disso, também procuro refletir sobre que escola desejo construir e trabalhar futuramente.

2. Memórias e atualidade dos Padrões Patriarcal e Matriarcal no Ensino

O período escolar que vivenciei como estudante aconteceu em um momento no Brasil no qual imperava um quadro político caracterizado pelo autoritarismo da Ditadura Militar. Devido ao golpe militar de 1964, esta situação política se manteve e se estendeu até a década de 1980, mais aproximadamente até 1988. Minhas vivências de estudante foram durante esta época e por isso lembro que fui educada por um tipo de ensino que se caracterizava por uma educação objetiva e tradicional. Eram muito valorizados os horários rigorosos e os uniformes impecáveis. Ainda me recordo do hino nacional que éramos obrigados a cantar, todos enfileirados antes da entrada para a sala de aula. Na aprendizagem, era necessário decorar tudo que era ensinado pelo professor.

O padrão patriarcal (BYINGTON, 2004), como modelo educativo, insere-se no conceito de arquétipo, pois tal concepção engloba a Consciência Individual e a Coletiva, a subjetividade e a cultura, podendo ser encontrado em diferentes meios sociais. No ensino, Byington (2004) nos diz que o padrão patriarcal está associado à idéia de ordem, de hierarquia, de conhecimento abstrato, no qual os pólos professor-aluno se encontram separados e hierarquizados. Além disso, os abismos entre corpo-pensamento, teoria-prática, podem ser apontadas como características deste padrão.

Na minha visão, infelizmente este padrão tradicional de ensino ainda está muito presente na cultura escolar hoje. Estou realizando estágio em uma instituição educativa do município de Niterói e tenho observado nesta escola uma identificação com a escola do passado, mais propriamente com a que estudava quando criança e com o que é chamado de padrão patriarcal nesta investigação. Este tipo de educação é caracterizado pelo controle, pela vigilância, pela objetividade, entre outros. “O padrão patriarcal é constituído pelo princípio do dever, da organização, codificação, (...), cobrança e culpa, (...)”. (BYINGTON, 2004, p. 176).

Dessa forma, percebo que nesta escola ocorre a apropriação da hierarquia para delegar a outras funções que poderiam ser democratizadas, pois: “Em virtude dessas características do arquétipo, seu padrão polarizado de relação Ego-Outro na Consciência apresenta-se de forma assimétrica (...)” (BYINGTON, 2004, p. 176).

Enquanto o padrão arquetípico de ensino matriarcal (BYINGTON, 2004), pode ser entendido como um modelo arquetípico que reconhece que a educação acontece de forma inconsciente, espontânea, imitativa, a partir das vivências cotidianas nas quais significados simbólicos são reproduzidos. Desse modo, pode estar presente na educação familiar e/ou

no ambiente educativo. É mais atuante na educação infantil e/ou nas séries iniciais de ensino, quando a proximidade professor-aluno é maior.

Dessa maneira, as minhas lembranças me direcionam a pensar em um ensino Matriarcal no qual minhas vivências pessoais não foram no ambiente da sala de aula, mas na escola da vida: lembro-me da praça - como era bom nas manhãs de sábado quando após o café da manhã, eu e meus amigos, corríamos para lá! A praça era em frente à casa da minha avó e o “ranger” dos balanços (talvez porque faltasse óleo para lubrificá-los) era como música aos meus ouvidos. Quando brincávamos de professora ou médica, ou mesmo de mãe, estávamos na verdade nos propondo de maneira divertida a viver diferentes papéis sociais, ritualizando-os nas brincadeiras, forjando situações e personagens que um dia iríamos exercer.

As minhas memórias ligadas ao padrão matriarcal de ensino não estão diretamente relacionadas ao ambiente escolar, porém este padrão tem sido muito presente na educação infantil em nossas escolas e até mesmo nas primeiras séries do ensino fundamental.

No início deste ano de 2015, para cumprir as exigências da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia, também estagiei em uma escola de educação infantil do município de Niterói. Pude verificar nesta escola que, desde a sua iluminação interior até os horários e rotinas, foram rigorosamente pensados para proporcionar bem-estar, conforto e segurança aos pequenos. Todas as salas são climatizadas, os alunos desfrutam de um ambiente organizado, colorido e de bom gosto. A escola possui elevadores, caminhos para deficiente visual e todas as portas tem escrita em Braille, o que a caracteriza como uma escola que tem como perspectiva a educação inclusiva. Além disso, os projetos político pedagógicos enfatizam a ludicidade, a valorização da identidade sócio-cultural do aluno e, sobretudo, temas que abordam a questão ambiental, por se tratar de uma escola localizada em uma região litorânea.

(...), no campo psíquico do padrão matriarcal sempre cabe mais uma função estruturante. Distinguimos, entre inúmeras outras, o sentimento, a intuição, a afetividade, o aconchego, os cinco e o sexto sentidos, a ludicidade, a imaginação e o prazer, todas especialmente importantes para a Pedagogia Simbólica Junguiana. (BYINGTON, 2004, p 163/164).

Porém, nas minhas observações, o que ficou mais nítido para mim foi perceber que entre o rigor e a afetividade, há uma linha tênue que transita na forma como algumas professoras se relacionam com seus alunos. Dentre vários exemplos observados no estágio, escolhi um que me chamou atenção: Uma tarde, no horário do lanche das

crianças, percebi que uma professora ajudava seu aluno a comer. Aproximei-me e perguntei por que ele não comia sozinho como os outros alunos, e ela me respondeu que costumava dar o lanche a ele porque de outra maneira ele não comeria. Esta turma é de crianças com idade de três e quatro anos e meu questionamento foi porque percebi que algumas crianças também não comiam e nem por isso eram ajudadas. Porém, depois descobri que essas outras crianças comiam bem sozinhas nos outros dias.

Este comportamento da professora é característico do padrão matriarcal (BYINGTON, 2004), identificado como aquele que favorece “A proximidade do Ego e do Outro (...). (...) fazendo com que se experiencie as coisas com afetividade e sensualidade, que são grandes fontes de prazer.” (BYINGTON, 2004, p. 165). Ressalto que a sensualidade a que o autor se refere, está relacionada a uma concepção mais ampla do termo, ao prazer que sentimos com a proximidade do outro, com uma visão que apreciamos, com uma comida gostosa, etc.

Destacamos, ainda, que o padrão matriarcal pode acontecer no contexto familiar e/ou no educativo e que, os filhos e/ou os alunos se identificam com as características dos pais e professores, tanto nas estruturas criativas quanto nas estruturas defensivas, na medida em que as internalizam e tendem a reproduzir os comportamentos aprendidos nas diferentes situações da vida. Podemos dizer que, na escola, o padrão matriarcal tem sido mais reproduzido na educação infantil, enquanto o padrão patriarcal tem sido mais atuante a partir do ensino fundamental.

3. O Padrão de Alteridade no ensino

No padrão de alteridade, Byington (2004) destaca a “dialética dos opostos”, de forma a impedir a dominância da hierarquia controladora do modelo patriarcal e a dependência emotiva do matriarcal, as quais muitas vezes permeiam o relacionamento entre professores e alunos.

Como exemplo, lembro que no antigo ginásio da década de 70, fiz parte de um grupo de teatro na escola. Esta experiência com o teatro em minha vida foi inesquecível e pude retorná-la com o meu ingresso na faculdade, não propriamente em atividades teatrais, mas em outras atividades que me proporcionaram vivenciar um ambiente de liberdade de expressão, complexidade, relativização e ludicidade. Isto porque foi no ambiente universitário que tive a oportunidade de receber um ensino que me levou a desconstruir

conceitos aprendidos. Os diferentes conceitos e métodos de ensino no ambiente universitário favoreceram a minha compreensão da complexidade da vida, assim como da complexidade e diversidade dos seres humanos.

A associação entre os padrões matriarcal e patriarcal do padrão de alteridade, enriquece o conteúdo aprendido, junto com o método do aprendizado. O material aprendido fica associado à Totalidade do Ser pela vivência, o que o torna mais rico e difícil de ser esquecido. Dessa forma, “o padrão de alteridade é empregado para transmitir o saber ampliando o conhecimento objetivo com sua animização subjetiva em função da formação racional, emocional, criativa e ética do Ser” (BYINGTON, 2004, p. 202).

Portanto, o padrão de alteridade no ensino se propõe a percorrer de forma coerente caminhos alternativos que Byington (2004) vai denominar de “caminho do meio”, o qual pode se configurar como uma maneira nova e prazerosa de ensinar, aprender e compreender o mistério que rege a sabedoria do viver. Um grande desafio!

4. A escola que sonho: Padrão de Alteridade e Padrão de Totalidade

Narrar minhas memórias escolares, além de me possibilitar revivê-las, significou também aproveitar da condição de aluna do curso de Pedagogia para compreender como tudo isso se realiza hoje. Além disso, me possibilitou sonhar com uma escola ainda melhor, pautada na lógica da inclusão e do padrão arquetípico de totalidade. Desse modo, “(...) onipresentes e oniscientes, o padrão de totalidade afeta sempre também nossas vidas pela necessidade de integridade, completude, autenticidade e coerência, reunindo tudo o que diz respeito ao processo do Ser” (BYINGTON, 2004, p. 224).

Entendo que seja um grande equívoco subestimar os alunos quando a instituição quer se lançar em projetos inovadores, pois tudo começa com e a partir deles. Nesse caso, deveríamos primeiramente ouvir o que os alunos têm a dizer. A Escola da Ponte, em Portugal, tem construído seus alicerces pedagógicos usando a comunicação como fator primordial, sobretudo, o da escuta aos estudantes: “Enquanto organizadores, o nosso papel apenas pretende estabelecer pontes entre os diálogos produzidos e que andavam dispersos, (...)”. (PACHECO, 2013, p. 4)

A partir das reflexões aqui tecidas, observa-se que a realização de uma educação inclusiva e humana, só se tornará possível mediante uma mudança de postura de todos os envolvidos na esfera educacional, apoiados em práticas cada vez mais democráticas.

Nos encontros semanais com os professores da escola estadual que estamos desenvolvendo a pesquisa-ação este ano, na qual uma coordenadora pedagógica está realizando mudanças inspiradas na Escola da Ponte e na Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo, existiam várias questões a serem respondidas: de onde vinham os entraves? Será que os alunos estavam propícios a esta inovação educativa? Será que estavam disponíveis?

Entretanto, depois dos relatos dos professores e da observação do cotidiano dessa escola, compreendi que os entraves maiores relacionados ao projeto não deslanchar completamente, estaria na mentalidade e na prática profissional dos docentes e não nos alunos. Assim, me vejo novamente fazendo a mesma pergunta de Morin (2006): “Quem educará os educadores?”

Nesta perspectiva, precisamos refletir sobre o papel do professor como mediador do desenvolvimento de pessoas inteiras, criativas, democráticas, autônomas, mas que pensem coletivamente sobre a educação que temos e o tipo de educação que queremos. Tendo em vista que a transformação social não se esgota em iniciativas individuais, mas pela participação de todos, como ressalta Mizukami (2002, p. 34): “(...) a construção contínua dos saberes não ocorre isoladamente, mas na interação entre as pessoas, (...) neste sentido destaca-se a importância da relação com o outro na educação”.

A Escola da Ponte, em Portugal, é uma escola com a qual sonho, como destacou Rubem Alves (2002), uma escola na qual os padrões de totalidade e de alteridade estão mais presentes, na qual a relação democrática e criativa professor-aluno, aluno-aluno, são constantes. Porém, entendo que construir essa escola será o meu desafio cotidiano como uma futura profissional do ensino e, compreender os arquétipos atuantes na escola contribui para essa caminhada rumo a essa nova educação.

Referências bibliográficas

- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- BYINGTON, C. A. B. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. ; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 2010.

MIZUKAMI, M. G. da ; REALI, A. M. M. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: Edufuscar, 2002.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários a educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

PACHECO, J. ; PACHECO, M. F. de *A Escola da Ponte Sob Múltiplos Olhares: palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.