

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

ROBSON PRATI NEVES DE OLIVEIRA



O FENÔMENO RELIGIOSO NA VERTENTE DA PSICOLOGIA DE  
CARL GUSTAV JUNG: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 30/06/2021.

VITÓRIA-ES  
2021

ROBSON PRATI NEVES DE OLIVEIRA

O FENÔMENO RELIGIOSO NA VERTENTE DA PSICOLOGIA DE  
CARL GUSTAV JUNG: OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

PPGPCR

Faculdade Unida de Vitória

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de  
Dissertação de Mestrado Profissional como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade  
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação  
em Ciências das Religiões. Área de  
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de  
Atuação: Religião e Espaço Público.

Orientador: Dr. Abdruschim Shaeffer Rocha

VITÓRIA-ES

2021

Oliveira, Robson Prati Neves de

O fenômeno religioso na vertente da psicologia de Carl Gustav Jung / Os desafios para a educação / Robson Prati Neves de Oliveira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

x, 140 f. ; 31 cm

Orientador: Abdruschim Shaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

Referências bibliográficas: f. 129-140

1. Ciência da religião.
2. Religião e espaço público.
3. Pensamento de Jung.
4. Psicologia analítica.
5. Educação.
6. Fenômeno Religioso.
7. Função psíquica.
8. Práticas públicas. - Tese. I. Robson Prati Neves de Oliveira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

ROBSON PRATI NEVES DE OLIVEIRA

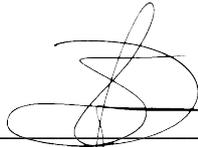
O FENÔMENO RELIGIOSO NA VERTENTE DA PSICOLOGIA DE  
CARL GUSTAV JUNG: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de  
Dissertação de Mestrado Profissional como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade  
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação  
em Ciências das Religiões. Área de  
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de  
Atuação: Religião e Espaço Público.

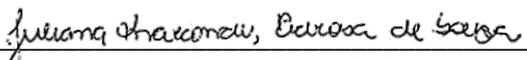
Data: 30 jun. 2021.



Abdruschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



Sérgio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA.

  
Juliana Marcondes Pedrosa de Souza, Doutora em Psicologia.



Dedico este trabalho a toda minha formação acadêmica sacerdotal. Aos meus padrinhos Teresa e Carlos (*in memoriam*) e à Dr.<sup>a</sup> Lúcia, minha amiga de mestrado. Enfim, ao meu ministério sacerdotal e a Igreja que me deu essa nobre oportunidade.



“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

(Albert Einstein).

## AGRADECIMENTO

Agradeço ao bom deus por mais uma conquista. Ao professor Abdruschim Shaeffer Rocha que com paciência e esmero me auxiliou com suas observações, indicando prontamente quais direcionamentos seguir. Aos professores da Faculdade Unida de Vitória que incentivaram minhas reflexões. Ao mestre Jung, imortal, que estudo há trinta anos e que me ensinou, como lidar comigo mesmo e com os outros.



## RESUMO

A presente dissertação com fundamento na área de concentração, Religião e Espaço Público e Linha de Atuação: Religião e Esfera Pública propôs a perseguir o objetivo geral a partir do pensamento de Carl Gustav Jung (1875- 1961), fundador da Psicologia Analítica, na intenção de compreender a relação entre fenômeno religioso, os seus reflexos e possíveis influências nas atitudes comportamentais dos sujeitos inseridos no processo educacional brasileiro. As questões específicas de estudo apresentam a conceituação de religião, concepção histórica e elementos do fenômeno religioso à luz da perspectiva de Jung, o influxo desta no processo educacional; a importância simbólica dos dogmas religiosos e da irracionalidade das crenças e suas implicações na psique dos sujeitos, inferindo nas fragilidades comportamentais do campo educativo. A justificativa se constrói diante do problema levantado em que a Educação escolar deva se organizar como elemento primordial no desenvolvimento humano. As políticas públicas expressas pelas legislações, metodologias e currículos vigentes, ainda não têm sido o suficiente para o enfrentamento da exclusão social e a garantia do desenvolvimento das potencialidades psicológicas dos sujeitos. A metodologia utilizada é bibliográfica, com referencial teórico pautado pelo próprio Jung, ao apresentar conceitos, origem, evolução, características, eficácia, princípios da Psicologia Analítica e a ênfase que esta atribui ao religioso ao apontar que este fenômeno se apresenta de acordo com a função psíquica envolvida, por isso, ressalta a importância em observar as formas do pensamento religioso na contribuição do processo educativo. Conclui-se que as dificuldades enfrentadas na educação brasileira exigem um professor preparado no campo da inteligência emocional e as contribuições de Jung despontam o perfil do docente tomado pelo arquétipo do mestre-aprendiz potencializando a escola cidadã. Ademais, o processo transferencial dos conteúdos inconscientes envolvidos na relação educador-aluno sugere a importância de atuação sobre a personalidade do educador, no sentido de desenvolver, não somente o aspecto cognitivo, mas, principalmente, a afetividade e a sensibilidade, a fim de possibilitar a capacidade de o aluno ensinar e do professor aprender.

Palavras-chave: Religião. Visão. Jung. Psicologia Analítica. Educação. Personalidade. Função Psíquica. Avanço. Práticas Públicas.

## ABSTRACT

*The present dissertation based on the area of concentration, Religion and Public Space and Line of Action: Religion and Public Sphere proposed to pursue the general objective based on the thought of Carl Gustav Jung (1875-1961), founder of Analytical Psychology, in the intention to understand the relationship between religious phenomenon, its reflexes, phenomena and possible influences on the behavioral attitudes of the subjects inserted in the Brazilian educational process. The specific study questions present the conceptualization of religion, historical conception and elements of the religious phenomenon in the light of Jung's perspective, the influence of this in the educational process; the symbolic importance of religious dogmas and the irrationality of beliefs and their implications in the psyche of the subjects, inferring in the behavioral weaknesses of the educational field. The justification is built in the face of the problem raised in which school education must be organized as a fundamental element in human development, the Public Policies expressed by the laws, methodologies and curricula in force have not yet been enough to face social exclusion and guarantee the development of the subjects' psychological potential. The methodology used is bibliographic, with a theoretical framework guided by Jung himself, when presenting concepts, origin, evolution, characteristics, effectiveness, principles of Analytical Psychology and the emphasis that this attributes to the religious when pointing out that this phenomenon presents itself according to the function psychic involved, therefore, emphasizes the importance of observing the forms of religious thought in the contribution of the educational process. It is concluded that the difficulties faced in Brazilian education require a teacher prepared in the field of emotional intelligence and Jung's contributions emerge the profile of the teacher taken by the archetype of the master-apprentice enhancing the citizen school. Furthermore, the transference process of the unconscious contents involved in the educator-student relationship suggests the importance of acting on the educator's personality, in order to develop, not only the cognitive aspect, but, mainly, affectivity and sensitivity, in order to enable the capacity of the student to teach and the teacher to learn.*

**Keywords:** Religion. Eyesight. Jung. Analytical Psychology. Education. Personality. Psychic Function. Advance. Public Practices.

## LISTA DE SIGLAS

C F	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Base
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
PNAB contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde na Escola
M S	Ministério da Saúde
MEC	Ministério de Educação e Cultura
DSTs	Doenças sexualmente transmissíveis

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 RELIGIÃO: VISÃO JUNGUIANA.....	14
1.1 Relatos sobre o autor: influências religiosas .....	14
1.2 A conceituação da religião .....	19
1.3 Fenômeno religioso e o método junguiano .....	26
1.3.1 A teoria junguiana: fenômeno psíquico.....	32
1.3.2 Relegere e numinoso: meios para uma psicologia da religião.....	35
1.3.3 Religião como experiência psicológica: os símbolos .....	37
1.3.4 O inconsciente coletivo e arquétipos .....	40
1.4 O Cristo junguiano .....	44
1.5 Cristo como arquétipo .....	45
2 A PERSPECTIVA DE JUNG SOBRE A EDUCAÇÃO .....	49
2.1 A Pedagogia e Jung .....	50
2.1.2 O arquétipo educador e o arquétipo educando .....	53
2.1.3 O professor e o aluno no contexto da escola .....	56
2.1.4 A relação arquetípica entre educador e educando .....	64
2.1.5 A função do educador e do educando.....	67
2.1.6 A educação para a personalidade: as três modalidades .....	69
2.2 Cotejando a sombra do Cristo e a educação .....	73
2.3 Cristo como mestre e educador: o mito do mestre-aprendiz .....	80
3 A TEORIA JUNGUIANA E O FENÔMENO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	85
3.1 Aspectos da realidade da educação no Brasil.....	85
3.2 Sistema educacional: desigualdade de aprendizagem e acesso ao ambiente escolar .....	88
3.3 As políticas públicas e a responsabilidade governamental.....	94
3.4 Importância simbólica dos dogmas religiosos e da irracionalidade das crenças nos sujeitos do processo. ....	100
3.5 O entendimento religioso de Jung articulado no processo educacional .....	104
3.6 A função transcendente e a escola cidadã .....	110
3.7 O indivíduo aluno e o fenômeno religioso .....	118
CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS .....	129

## INTRODUÇÃO

A religião acompanha o homem em sua jornada desde os primórdios tempos fazendo-se presente até a atualidade, não sendo incomum a verificação de suas implicações a partir das ciências que orientam a vida humana. A presente pesquisa, então relaciona a religião à psicologia analítica de Carl Gustav Jung e a educação no Estado brasileiro. Logo, interessamos analisar o fenômeno religioso na visão junguiana e como este influi na formação e transformação do indivíduo, e em especial àqueles envolvidos no processo educacional. Os desafios na Educação são grandes, principalmente na relação entre docente e discente. As utilizações dos conceitos de Jung podem ensejar expectativa que os atores do processo educacional aprimorem e desenvolvam seus papéis, através de manifestação dos seus inconscientes.

O tema escolhido remonta a um antigo desejo de aprofundamento do estudo da religião, segundo a vertente junguiana, notadamente os conceitos e princípios fundamentais da religião e a incidência da mesma sobre a *psique* humana, até por conta da condição de ministro ordenado da Igreja. De outro lado, no que se refere à educação, o assunto é amplamente debatido na sociedade atual em virtude das tristes evidências do processo educacional brasileiro, em que se percebe a escola bem distante do ideal necessário para formação de cidadãos cômicos de seus direitos e deveres, fundados no princípio do respeito humano, que se consubstancia no mandamento maior de Jesus: que é o amor ao próximo.

Nesse sentido, a investigação central da pesquisa norteia-se no conceito de religião e como este se articula no pensamento junguiano, analisando o fenômeno religioso sob a ótica de Jung e os reflexos que podem advir no processo educacional, ou seja, se as relações entre discente e docente, poderão ou não sofrer impactos e melhorias sob a influência da religião à luz da psicologia analítica.

A pesquisa foi empreendida diante do objetivo geral proposto, qual seja, investigar o fenômeno religioso interpretado à luz do entendimento de Carl Gustav Jung, se ele influi beneficentemente nas atitudes comportamentais dos sujeitos inseridos no processo educacional, garantindo boas práticas na relação entre os mesmos. Os objetivos específicos foram imprescindíveis à continuidade do estudo: investigar o fenômeno religioso sobre a perspectiva de Jung, sua concepção histórica e seus elementos e de que forma pode influir no processo educacional; interpretar se o fenômeno religioso à luz do entendimento de Carl Gustav Jung, por meio da importância simbólica dos dogmas religiosos e da irracionalidade das crenças, tem implicações na psique dos sujeitos inseridos no processo educacional;

analisar se os conceitos de Jung trazem influência no processo educacional, como forma de mudança do quadro atual.

O tema pesquisado é atual, eis que a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito fundamental, essencial para a formação e dignidade da pessoa humana. Também a doutrina do fenômeno religioso na concepção de Jung remonta ao início do século XX. Ademais, a Carta Política em referência categoriza o acesso à educação como uma política pública social da mais fundamental importância. O direito à educação é repetido por outros documentos jurídicos do Brasil, notadamente o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vem trazendo níveis de ensino para o indivíduo, dentre eles o ensino fundamental, modalidade esta de extrema importância para o aprendizado na formação político e social do aluno. No entanto, o contexto brasileiro vem demonstrando ter elevado nível de desigualdade social. E, também, um quadro alarmante de vulnerabilidades a que estão submetidas às crianças brasileiras que vivem em situação de rua, provocando muitas vezes a limitação do acesso a essa importante fase de ensino, por esse segmento da sociedade.

O método utilizado no estudo foi bibliográfico, sendo que além dos livros, foram consultados inúmeros trabalhos acadêmicos nos veículos de comunicação dispostos na internet, a saber: artigos, teses, dissertações monografias, revistas e materiais disponíveis na internet, com acesso completo e gratuito, sem, contudo, limitação de data, e, a bíblia sagrada.

Os aportes teóricos estão respaldados por autores que discorrem sobre a relevância do tema. Sendo assim, o trabalho foi dividido em três partes em que o referencial conceitual se assenta em Carl Gustav Jung. Mas, no primeiro capítulo, a bibliografia se estende a outros autores do que são exemplos, Jacques Derrida e Gianni Vattimo, Azevedo, Agostinho de Hipona e Frederico Pieper, bem como os escritores pós junguianos Robert Hopcke e Ricardo Eleutério dos Anjos no aprofundamento do diálogo com o pensamento de Jung.

Ainda nesta parte, conceitua-se a religião sob a perspectiva junguiana, sua formação e origem e também sob a perspectiva cristã e sociológica reconhecidamente, uma experiência religiosa fértil para o ser humano. Entendendo a religião sob esses aspectos, de forma mais ampla, concebe-se que os simbolismos e as visões dos pacientes de Jung, como por exemplo, cerimoniais ritualísticos, ritos de iniciação e devoções, em formas e variações diversas, imprimem técnicas para produção das forças da vida psíquica. A perspectiva cristã se justifica já que os temas religiosos, notadamente a partir da década de 1940, foram objeto de concentração por parte do autor. Ademais, as experiências pessoais do suíço eram voltadas para o cristianismo, já que seu pai e parentes próximos eram cristãos. Quanto à visão

sociológica esta impacta os conceitos junguianos, eis que as experiências individuais são vivenciadas no âmago da sociedade. Logo, esta parte do capítulo narra o conceito de religião segundo o fenômeno psíquico junguiano possibilitando a compreensão do homem na dimensão do inconsciente, além de refletir sobre os instintos, imagens, afetos e energias presentes no ciclo da vida humana.

O capítulo segundo acentua as ideias em torno da educação sob o olhar de C. G. Jung ao conceber que a escola é o segundo espaço social das crianças, após a família. Para ele, o processo educacional é efetivo, essa elaboração é composta de intermediários inconscientes dos adultos em seu entorno, em um relacionamento cada vez mais interdependente. Descreve sobre o arquétipo educador e educando, a função destes sujeitos e a educação para a personalidade. É a partir da transdisciplinaridade entre a psicologia, religião e educação que se pode almejar um ponto de equilíbrio entre o eu e o *não eu* psíquico na proposta de uma educação cidadã.

Por fim, traz o sentido metafórico de Jesus como o mestre educador e aprendiz nesta relação de educar, além de provocar a compreensão de que a criança é o símbolo de nascimento e renovação, a partir do diálogo da religião com o processo educativo. O apoio bibliográfico, neste capítulo, se estende a Teixeira, Vergueiro, Toletto, Byngton, Wenth e Laufer ao pontuarem informações sobre o pensamento de Jung na educação, além de conceituados nomes da área educativa como Saviani, Patto, Tardif e Nóvoa ao trazerem a temática identidade docente.

O terceiro capítulo procura estabelecer a relação da teoria junguiana e fenômeno religioso na educação brasileira. Assim, revisita a trajetória dos dados da educação no Brasil, apresenta informações que buscam restaurar as linhas da antiga instituição escolar, reproduz episódios históricos e recompõe o percurso humano em direção à efetivação de uma educação libertadora. A intenção é, além de explanar sobre aspectos políticos e sociais da educação brasileira, trazer o fenômeno religioso de Jung, sua concepção histórica e seus elementos e as contribuições dele no processo educacional. Para este fim a referência bibliográfica pautou-se em Jaffé, Otto, dentre outros. Dialoga-se, ainda, com Paulo Freire, Gadotti ao se aprofundar no conceito de escola cidadão.

É nesse contexto que Jung corrobora ao pensar a Educação como a promoção do autoconhecimento e adaptação ao mundo. Ele a concebe como sistemática simbólica que capacita o homem a estabelecer uma posição espiritual que pode inspirar a relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

## 1 RELIGIÃO: VISÃO JUNGUIANA

O presente capítulo discorre sobre a compreensão do conceito de religião no pensamento de Carl Gustav Jung, como conteúdo psíquico referente à experiência religiosa, ou seja, à experiência do sagrado.

Aborda-se, primeiramente, sobre a vida do autor, sua trajetória histórica e as influências religiosas que recebeu de sua família quanto à religião Cristã. A vivência religiosa experimentada lhe causou certo desencanto, tendo em vista as contradições entre o espírito litúrgico e a vivência familiar; a linguagem religiosa dissociada da vida cotidiana e sem a reverência devida às manifestações do sagrado. Mas, apesar da decepção, Jung desde cedo se interessou pela espiritualidade e o estudo da religião.

A conceituação da religião exige uma retomada às suas raízes etimológicas. Nesse sentido, reflete-se sobre a formação do conceito de *religio* no Ocidente, que teve a sua origem no *relegere*. Para Jung, o termo *relegere* é fonte de uma leitura para a religião, no qual o posicionamento do autor se efetiva. A religião também é concebida na perspectiva cristã e sociológica, considerada uma experiência religiosa fértil para o ser humano no seio da sociedade. Embora Jung tenha se convencido de que a experiência religiosa superava o conceito teológico, pois se referia à expressão religião, e não a um credo específico, ele revela experiências cristãs em suas obras, livros e ensaios, já que vivenciou o cristianismo através de suas visões e relações familiares.

Apresenta-se, ainda, o fenômeno religioso à luz da teoria junguiana consistente na sua visão sobre a religião como uma disposição do humano para o numinoso, para o sagrado, além de se buscar compreender os fenômenos religiosos pelo viés da psicologia, destacando a influência do inconsciente; a demonstração da presença dos arquétipos nos símbolos religiosos, e a consequência psicológica destes sobre o modelo de psique que ele desenvolve.

### 1.1 Relatos sobre o autor: influências religiosas

Esta seção apresenta Carl Gustav Jung criador da psicologia analítica, sua trajetória histórica e sua compreensão sobre a religião, considerada um fato psíquico, que tem influxo na psique humana e, ainda, as influências religiosas que recebeu de sua família, notadamente seu genitor, todos protestantes.

Carl Gustav Jung (1875-1961) é considerado o pai da Psicologia Analítica<sup>1</sup>, talvez por ser estudioso de várias ciências, entre as quais das mitologias e religiões, além de psiquiatra e psicoterapeuta. Jung nasceu no presbitério de Kesswill, cantão de Turgan, Suíça, em 26 de julho de 1875. Até a idade de nove anos, quando nasceu sua irmã, viveu uma infância pouco isolada, a qual preencheu brincando e desenvolvendo um rico mundo interior. Sendo filho de pastor protestante sempre manifestou interesse nas questões religiosas e simbólicas e destas na mente humana. Para ele a religiosidade além de ser inerente a natureza humana também é considerada um fenômeno legítimo no processo de individuação do ser<sup>2</sup>.

A religião para Jung foi sempre objeto de seus estudos. Boa parte de suas obras se debruçaram na expectativa da compreensão do fenômeno religioso. Tanto é assim que o conjunto geral de suas obras é reconhecidamente nominado como um tratado sobre religião<sup>3</sup>. Nesse entendimento, a Psicologia junguiana estuda o psiquismo humano enxergando a influência da religião na vida das pessoas. Para Jung, a religião não é somente algo ligado às questões simplesmente tradicionais é intrínseca ao sujeito<sup>4</sup>. Nise da Silveira acrescenta que para Jung a religiosidade é uma função natural, inerente à psique. É um fenômeno universal, encontrada nas mais primitivas tribos, e em cada povo, sendo a religião uma característica da *psique*<sup>5</sup>.

Young-Eisendrath e Terence informam que Jung sustenta a ideia de que a religião evita a descompensação da *psique* e permite o autoconhecimento, além de provocar o choque entre o ego e o self. O primeiro dá consistência à identidade, e o segundo oscila entre a consciência e a inconsciência ordenando a *psique*<sup>6</sup>. Nesse sentido, a religião, além de fenômeno, sociológico ou histórico, possibilita a compreensão do homem na dimensão do inconsciente, refletindo instintos, imagens, afetos e energias presentes no ciclo da vida

<sup>1</sup> Segundo Hopcke, Jung é considerado o pai da Psicologia analítica, que pode, também, ser designada de psicologia junguiana, tendo em vista que ele foi o seu criador, inclusive escolhendo o nome da mesma, no sentido de englobar todo o arcabouço teórico desenvolvido com fundamento em suas experiências psiquiátricas, nos estudos de Freud e no amplo conhecimento que tinha sobre alquimia, mitologia e do estudo comparado da história das religiões. A Psicologia analítica de Jung enfatiza a importância da psique, do inconsciente, dos arquétipos e do processo de individuação. Ela se diferencia da psicanálise, tendo em vista a visão singular da libido, conceituação do inconsciente coletivo e o surgimento da função transcendente. Para Jung a psicologia analítica vê no inconsciente não somente um repositório das memórias e das pulsões reprimidas, mas como um sistema passado de geração em geração, vivo, em constante atividade, contendo todo o esquecido e também novas formações criativas organizadas segundo funções coletivas e herdadas, (HOPCKE, 2011, p. 83).

<sup>2</sup> CALLUF, Emir. *Sonhos, complexos e personalidade: a psicologia analítica de C. G. Jung*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1969. p. 13.

<sup>3</sup> PORTELA, B. de O. S. *O Conceito de Religião de Carl Gustav Jung*. [online].

<sup>4</sup> DOS ANJOS, 2012, p. 95.

<sup>5</sup> SILVEIRA, Nise. *Jung, vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p. 125.

<sup>6</sup> YOUNG-EISENDRATH, P.; TERENCE, D. *Manual de Cambridge para Estudos Junguianos* Organizado por trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 274.

humana<sup>7</sup>. Nesta perspectiva, Jung interpreta e define o fenômeno da individuação: “consciente e o inconsciente não constituem a dualidade quando uma é reprimida, e prejudicada pelo outro, e vice-versa. Se eles têm de combater-se, que se trate pelo menos de um combate honesto, com o mesmo direito de ambos os lados”<sup>8</sup>.

As influências religiosas herdadas de sua família influíram na construção da psicologia analítica<sup>9</sup>. Johann Paul Achilles Jung (1842-1896), genitor de Jung era Doutor em Teologia e Pastor Luterano. A tradição protestante, desde cedo, impingiu-lhe o confronto com o fenômeno religioso, principalmente em sua própria casa<sup>10</sup>:

Na família de minha mãe havia seis pastores protestantes. Meu pai e dois de seus irmãos também o eram. Ouvi, portanto, inúmeras conversas religiosas, discussões teológicas e sermões. E eu dizia sempre comigo mesmo: ‘Sim, sim, tudo isto é muito belo... Mas, e o segredo? O mistério da graça também é um segredo. [...] Eu pensava então: ‘Em nome do Céu, deve haver alguém que saiba disso! A verdade deve estar em alguma parte.’ Vasculhava a biblioteca de meu pai e lia tudo o que encontrava acerca de Deus, da Trindade, do espírito e da consciência. Devorei livros sem encontrar o que buscava. [...] Li a Bíblia de Lutero que pertencia a meu pai.<sup>11</sup>

Segundo Cloninger, ainda quando criança, Jung suspeitava que seu pai não acreditasse verdadeiramente nos ensinamentos da igreja, mas tinha receio de enfrentar suas dúvidas com honestidade<sup>12</sup>. Jung relata alguns aspectos de seu pai, o considerado um homem fraco e sofredor por não se conformar com sua formação religiosa:

Em matéria religiosa tinha horror a todo pensamento. Queria contentar-se com a fé, mas esta lhe era infiel [...] – e, seu modo de existir, [...] era dominado pelos humores depressivos, apesar de ‘praticar o bem em demasia’ e era hipocondríaco. Estava sempre de mau humor e insatisfeito.<sup>13</sup>

Em razão desse distanciamento, Jung não relatava suas experiências religiosas, estabelecendo entre eles um abismo sobre o qual era impossível lançar uma ponte<sup>14</sup>. Quando ouvia os sermões de seu pai, Jung sentia dúvidas profundas acerca de suas palavras e pensamentos. Para ele, suas palavras eram insípidas e vazias, tais como as de uma história contada por alguém que nela não crê, ou que só conhece por ouvir dizer<sup>15</sup>. Manteve inúmeras discussões, sempre nutrindo a esperança de fazê-lo sentir algo da graça maravilhosamente

<sup>7</sup> YOUNG-EISENDRATH, 2011, p. 274.

<sup>8</sup> PIERI, P. F. *Dicionário Junguiano*. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2002. p. 255.

<sup>9</sup> JUNG, C. G. *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Obras Completas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 18 volumes: v IX/1. p. 522.

<sup>10</sup> GAILLARD, C. *Jung e a vida simbólica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. p. 83.

<sup>11</sup> JUNG, C. G. *A Vida Simbólica*. Petrópolis: vozes. V.XVIII/1, 1978. p. 64.

<sup>12</sup> CLONINGER, S. C. *Teorias da personalidade*. Tradução de Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 77.

<sup>13</sup> JUNG, 1978, p. 60 e 189.

<sup>14</sup> JUNG, 1978, p. 34 e 60.

<sup>15</sup> JUNG, 1978, p. 50 e 64.

eficaz e ajudá-lo em seus conflitos de consciência, ou, para adquirir novos pontos de vista<sup>16</sup>. Jung sempre acompanhou seu pai à igreja em que pregava para uma pequena população. Foi nessa fase que iniciou seus questionamentos com relação ao pai, bem como das pessoas que frequentavam o culto. Foi neste ponto que se iniciou uma fase crítica que, recebendo lições diárias sobre religião e tendo como professor o seu próprio pai, começou a notar que as lições ministradas versavam somente sobre o que estava escrito na bíblia ou em um caderno de anotações, não cabendo questionamentos, pois seu pai não se estendia suficientemente nas respostas<sup>17</sup>.

Segundo Dyer, Jung viveu sua infância e juventude se questionando sobre a religiosidade do pai e dos fiéis que frequentavam a comunidade para a qual pregava. Teve dúvidas sobre a existência do deus cristão. Todavia, aprendeu desde cedo, com seu pai, a orar e a meditar<sup>18</sup>. Diante desses acontecimentos, Jung se interessou profundamente pela espiritualidade e iniciou seus estudos sobre Religiões desde muito cedo. Passado algum tempo, e após anos de introspecção acerca de deus e da religiosidade, Jung rompe com a igreja<sup>19</sup>.

Quanto a sua mãe, pouco se sabe, não tendo Jung detalhado muito sobre a mesma. Ele menciona que ela sofria de alguns distúrbios emocionais e que sempre estava sob cuidados médicos<sup>20</sup>. Tinha a mesma uma personalidade inconsciente, com um aspecto sombrio, imponente, dotado de uma autoridade intangível<sup>21</sup>.

Na família de Jung preponderava a religião protestante. Inserido em um ambiente eclesiástico, é de esperar que Jung registrasse suas impressões, sua participação na vida da Igreja e do papel que a religião exercia sobre ele<sup>22</sup>. Jung não se acanhava em afirmar: “sou protestante<sup>23</sup>. Todavia não gostava de maneira nenhuma de ir à Igreja, tendo como exceção, o dia de natal, a única festa cristã que despertava o seu fervor<sup>24</sup>.

Determinantemente Jung nunca se considerou um homem religioso:

Como sou médico em doenças nervosas e mentais, não tomo como ponto de partida qualquer crença do credo religioso, mas sim da psicologia do *homo religiosus*, do homem que considera e observa cuidadosamente certos fatores que agem sobre ele e sobre seu estado geral. É fácil a tarefa de denominar e definir tais fatores segundo a

<sup>16</sup> JUNG, 1978, p. 273.

<sup>17</sup> JUNG, C. G. *Memórias, Sonhos e Reflexões*. 13 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 37.

<sup>18</sup> DYER, D. R. *Pensamento de Jung sobre Deus*. Rio de Janeiro: Madras, 2003. p. 50.

<sup>19</sup> DYER, 2003, p. 55.

<sup>20</sup> JUNG, 2006, p. 39.

<sup>21</sup> JUNG, 2006, p. 54.

<sup>22</sup> JUNG, 2006, p. 37.

<sup>23</sup> JUNG, 2006, p. 49.

<sup>24</sup> JUNG, 1978, p. 35.

tradição histórica ou o saber etnológico. Mas extremamente difícil fazê-lo do ponto de vista da psicologia.<sup>25</sup>

Considerava a Igreja fonte de suplício, em razão das contradições que experimentava entre espírito litúrgico e a vivência familiar, da linguagem religiosa dissociada da vida cotidiana e sem a reverência devida às manifestações do Sagrado, em que as pessoas eram levadas a crer em mistérios, sem, por experiência própria; isto a começar pelo seu genitor, que com sentimentalismo insípido, profanava sentimentos tão inefáveis<sup>26</sup>.

Jung entendeu que a Teologia e práticas religiosas obtidas através do seu relacionamento familiar e membros da comunidade religiosa, era o caminho errado para atingir a Deus, visto que a graça só é conferida àqueles que cumprem, sem restrição, à sua vontade<sup>27</sup>. O desencanto que nutria o levou para uma espécie de desinteresse resignado, com a convicção de que só a experiência com deus, pelo Espírito Santo, cujas ações eram de natureza sublime, era decisiva quanto à religião<sup>28</sup>. Jung, com base nesse entendimento registrou que “como deus permanecera ausente, por sua vontade separei-me da Igreja e da fé de meu pai e de todos os outros, na medida em que representavam a religião cristã, ainda que tenha ficado muito triste por isso<sup>29</sup>. Jung não se arrependeu de suas decisões. Ao contrário, afirmou que esse foi o início inconsciente de sua vida espiritual<sup>30</sup>. No seu entendimento, seus segredos, sonhos e visões significavam sinais de conhecimento religioso pessoal, sem ser mediada pela instituição eclesiástica. Contudo, afirmou que em sua consciência ele era religioso e cristão<sup>31</sup>.

Perseverando e visitando a modesta biblioteca de seu pai, em busca de respostas às suas perguntas e procurando compreender a mente humana profunda, os principais aspectos do trabalho de Jung passaram a ser a confrontação entre a psicologia e as questões religiosas<sup>32</sup>, tendo ele afirmado que a religião constitui uma das expressões mais antigas e universais da alma, e que o fenômeno religioso é inerente à psique humana. Desse modo, os sentidos dos termos religião e religiosidade não se vinculam a questões relacionadas às instituições religiosas, mas aos fenômenos culturais e às experiências individuais<sup>33</sup>.

<sup>25</sup> JUNG, C.G. *Espiritualidade e Transcendência*. Ed. 2015. p. 79.

<sup>26</sup> JUNG, C.G. *A Vida Simbólica*. 1998, p. 52.

<sup>27</sup> JUNG, 1998, p. 52.

<sup>28</sup> JUNG, 1998, p. 95-96.

<sup>29</sup> JUNG, 1998, p. 60.

<sup>30</sup> JUNG, 1998, p. 28.

<sup>31</sup> JUNG, 1998, p. 34.

<sup>32</sup> JUNG, 1998, p. 248.

<sup>33</sup> JUNG, 1998, p. 248

A experiência religiosa de Jung com a religião contribuiu sobremaneira na análise do fenômeno religioso segundo sua visão, eis que o conhecimento adquirido, suas experiências psiquiátricas, o amplo conhecimento sobre alquimia, mitologia e do estudo comparado da história das religiões, foram os fundamentos para a concretização da sua teoria. De outro lado, a religião segundo a percepção de Jung, também não se fundamenta em um conceito teológico, já que considera a religião um fenômeno psíquico. Nesse sentido, reputa-se importante a conceituação da religião segundo os conceitos etimológicos, cristão e sociológico da mesma, o que é abordado na seção subsequente.

## 1.2 A conceituação da religião

Esta seção apresenta o conceito de religião e a construção do conceito junguiano, que exige retomada à origem do termo, notadamente sua etimologia, refletindo sobre a formação de *religio* no Ocidente, eis que para Jung o termo *relegere* é fonte de uma leitura para a religião. Também se aborda a concepção cristã e sociológica da religião, através da visão de Agostinho, Durkheim e Eliade. Todavia, as questões simbólicas e de linguagem cristológicas apresentadas, peculiares à psicologia analítica não se sobrepõem à visão cristã, sendo consideradas campos bem distintos.

Segundo Silva, a religião tem origem da palavra latina *religio* que no seu primeiro sentido correspondiam a um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições, sem quaisquer referências a divindades, rituais, mitos ou quaisquer outras manifestações que, hodiernamente, entendemos como religiosas. Para a autora, o conceito de religião foi elaborado através da construção da cultura e história ocidental, cuja essência estava ligada à tradição cristã e, assim, sujeito a alterações no contexto histórico. Nesse passo, não possui um significado original ou absoluto, por se tratar de finalidade científica, que confere sentido ao conceito<sup>34</sup>.

Derrida assinala que originalmente o termo *religio* remonta ao universo romano antigo, tendo seu significado próximo a algo escrupuloso ou cuidadoso. A vinculação de *religio* com *religiosus*, induz à relação ao cuidado e zelo com as práticas do culto romano aos deuses<sup>35</sup>. Da mesma forma, Azevedo salienta que a prática religiosa romana está associada ao zelo e a uma relação respeitosa com os deuses, tornando necessária a repetição precisa dos

<sup>34</sup> SILVA, E. M da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. *Revista de Estudos da Religião*. n. 2, 2004. [online].

<sup>35</sup> DERRIDA, J. e VATTIMO, G. (org.). *A Religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 52.

ritos, já que a realização correta dos rituais permite uma maneira de estar em contato direto com a divindade<sup>36</sup>. Já Kerényi acentua que *religio* pode estar vinculado à questão da escuta, de saber ouvir atentamente e, ainda, no sentido de ouvir o que os deuses têm a nos dizer. Desse modo, entende que a verdadeira *religio* é moderada, sendo uma abertura absoluta à escuta atenta aos acontecimentos divinos do mundo<sup>37</sup>.

No universo romano, era comum o uso do oráculo com o fim de aprimorar a relação com os deuses, demonstrando a ausência de negligência com quaisquer sinais oriundos das divindades. Nesse sentido a expressão *neglegere* indicava a falta de cuidado ou negligência com a mensagem divina; o oposto de *relegere*, que seria não negligenciar a vontade dos deuses<sup>38</sup>.

Rias interpretando Lactâncio sinaliza que o monoteísmo seria a única forma de fé em deus conforme a verdade e a razão, porque o conceito universal de perfeição exclui uma pluralidade de seres divinos. Se o monoteísmo é natural ao homem, de onde vem o politeísmo? Segundo o mesmo autor, para Lactâncio a resposta é a mesma: dos chefes e das astúcias dos demônios, inimigos da verdade. Insiste na malícia dos demônios, inimigos da verdade, tendo Lactâncio se inspirado em Cícero e em Virgílio, que inspirou a Santo Agostinho<sup>39</sup>.

A instauração do desígnio cristão como a verdadeira religião, insinua que as práticas pagãs são supersticiosas, e todos aqueles que ainda permanecem nelas, não estão verdadeiramente servindo ao deus único. Nesse sentido acentua a passagem da expressão *religio* para o sentido de *religare*, que por sua vez se perde a noção de uma cuidadosa e escrupulosa percepção ou escuta aos deuses, sendo substituída por uma relação de total dependência de um deus criador<sup>40</sup>.

Agostinho de Hipona ao mencionar que a graça derramada por deus era totalmente independente da vontade ou do comportamento do homem, sendo exclusivamente vontade do criador, fortalece o conceito *religare*, designando, assim, *religio* como uma submissão ao amor de deus, como a intenção de reativar o laço com deus que foi perdido por conta do pecado original, ou seja, um religar<sup>41</sup>.

<sup>36</sup> AZEVEDO, C. A procura do conceito de religião: entre religere e religare. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba*. v. 7, n. 1. p. 91. dez. 2016. [online].

<sup>37</sup> KERÉNYI, K. La religión Antiga. *Madrid: Revista de Occidente*, 1972. p. 127.

<sup>38</sup> AZEVEDO, 2016, p. 92.

<sup>39</sup> RIES, J. *Mito e Rito: as inconstantes do Sagrado*. Petrópolis: Editora Vozes. 2020. p. 113.

<sup>40</sup> AZEVEDO, 2016, p. 92.

<sup>41</sup> JUNIOR, P G. da S. L. e SILVA, L. D. da: *Santo Agostinho: memórias e reflexões*. ed. PUCRS. 2014. p. 39.

Agostinho, mencionando a filosofia pagã, que sobreleva princípios e valores morais, em detrimento aos sentimentos externos, apresenta a visão de deus e do mundo naquela concepção, como um fenômeno político. Nesse passo, a religião está inserida no campo dos costumes e não no campo da realidade, com a significação que, não foram os deuses que criaram o Estado, sendo que este estabeleceu o dever de adoração aos deuses, com o intuito da manutenção da ordem política do mesmo<sup>42</sup>.

Assim, Agostinho enxerga o cristianismo como a verdadeira religião, posto que detentora de cultos, doutrina e moral, como caminho para a verdadeira felicidade; diferentemente da doutrina pagã que busca a felicidade por um viés equivocado: ambiguidade e ausência de unidade no culto e nas crenças<sup>43</sup>. Na visão de Ries, Agostinho demonstra que toda a teologia pagã é um edifício desmoronando. Ele defende admiravelmente a sua causa, eliminando primeiro a teologia mítica, depois a teologia civil. Na teologia dos filósofos, ele encontra a alma do mundo que parece ser a divindade<sup>44</sup>.

Segundo Pieper, o primeiro aspecto da noção de religião é que se trata de um conceito moderno, podendo causar, entretanto, espanto, especialmente àqueles mais afeitos a etimologias, em razão das duas hipóteses da origem da palavra religião. Todavia, na modernidade, a tese que o termo deriva de *religare*, ganhou mais prestígio<sup>45</sup>.

Derrida defende que é possível falar de uma base comum entre as expressões, visto que tanto *relegere* quanto *religare* estão ligados intrinsecamente, tratando-se de uma reunião, embora o sentido que se atribui para compreensão da religião seja proveniente de duas bases conceituais: *relegere* e *religare*, mesmo que aparentemente denotem uma oposição ou concorrência<sup>46</sup>.

Para Silva e Siqueira, a palavra religião é proveniente do latim *religio* e *religare*, que tem a significação de ligar de novo, compreendendo a busca de deus por parte das pessoas, tendo como base um aspecto misterioso e cativante, no sentido de apoderar o ser humano na ideia de existir o que é sentido no cotidiano da existência humana que é transcendental<sup>47</sup>. Oliveira e Junges, defendem que religião é composta por determinadas crenças e ritos, que compreendem os meios que levam a salvação do transcendente, incluindo

<sup>42</sup> AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. V. I. 2 ed. São Paulo: Serviço de Educação Fundação Calouste Gubenkian, 1996. p. 563.

<sup>43</sup> AGOSTINHO, 1996, p. 541.

<sup>44</sup> RIES, 2020, p. 135.

<sup>45</sup> PIEPER, F. *Religião: limites e horizontes de um conceito*. [online].

<sup>46</sup> DERRIDA, 2000, p. 54.

<sup>47</sup> SILVA, Rogério Rodrigue, DEIS, Siqueira. *Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional: psicologia em estudo*. Maringá, v.14, p. 557-564. [online].

o conceito institucional e doutrinário de religião, alguma forma de vivência religiosa<sup>48</sup>. Segundo Bauman, é bem dificultoso conceituar religião, tampouco discorrer sobre ela, visto que pertence a uma família de curiosos e às vezes, os conceitos são passíveis de novas definições<sup>49</sup>.

Na perspectiva da Psicologia junguiana, a religião harmoniza-se com o vocábulo latino *religere*, coincidindo com a observação daquilo que Rudolf Otto chamou de numinoso, consistente na observação cuidadosa de fenômenos e forças sobrenaturais que transpassam o mundo objetivo<sup>50</sup>. O termo numinoso deriva do latim *numem* e qualifica algo como sagrado e divino. Traz a essência do sujeito, tal como *consensus gentium*, além de estar atrelada a causa externa ao indivíduo. O numinoso é o influxo de uma presença invisível, que produzem uma modificação especial na consciência<sup>51</sup>.

Diz Jung que a religião é autocontrole entre o "eu e o não eu psíquico, uma *religio*, ou seja, um levar em conta escrupulosamente a presença das forças inconscientes, que não podemos negligenciar sem correr perigo". Nesse sentido é possível perceber o trato junguiano da religião, não sendo em vão que ele utiliza o termo *relegere* de Cícero. O termo no entendimento de Jung possibilita a utilização do conceito de inconsciente no que tange aos fenômenos percebidos como ocultos, transcendentos, atribuindo-lhes um lugar na esfera psíquica, já que autoriza uma leitura mais ampla para a religião, sem, contudo, posicionar-se no contexto necessariamente cristão, além de possibilitar a vinculação com a teoria dos arquétipos e do inconsciente coletivo<sup>52</sup>.

Jung, ao conceituar religião, cita Otto e Cícero, afirmando que ela nos incute zelo e reverência a uma ordem superior, divina. Tal reverência compreende manifestações e fenômenos anímicos arquetípicos e religiosos numerosos<sup>53</sup>. Assevera que, a palavra *religio* provém de *religere* e não do termo *religare*. Isto quer dizer no sentido de religar ou ligar com o passado, diante disto dando lugar e preferência a *religere*, que na sua interpretação é a observação com cautela<sup>54</sup>. Então, na compreensão de Jung a religião é uma observação cuidadosa de determinados fatores dinâmicos que são entendidos como poderes demoníacos,

<sup>48</sup> OLIVEIRA, M. R., JUNGES, J. R. *Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos*. Estudos de Psicologia, 17, n.3, Natal. 469-476. 2012. [online].

<sup>49</sup> BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013. p. 205.

<sup>50</sup> JUNG, C. G. *Psicologia e Religião Ocidental e Oriental*. 4º. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19. (Obras completas de C. G. Jung v. XI).

<sup>51</sup> JUNG, 2011, p. 76.

<sup>52</sup> JUNG, 2011, p. 80.

<sup>53</sup> JUNG, 2011, p. 21.

<sup>54</sup> JUNG, C. G. *Cartas*. Editado por Aniela Jaffé em colaboração com Gerhard Adler. Petrópolis: Vozes, 2003. v. III, p. 227.

espirituais, de deuses, leis, ideias e ideais. Afirma, ainda, Jung que estes poderes se apresentam de formas diferentes, estando relacionados com o indivíduo. Nesse sentido apresenta o seguinte conceito<sup>55</sup>:

Religião é uma relação com o valor mais alto ou mais forte, seja ele positivo ou negativo. A relação é tanto voluntária quanto involuntária, i. e., a pessoa pode estar possessa por um “valor”, por um fato psíquico com a carga energética, também inconscientemente, ou ela pode aceitá-lo conscientemente. Aquele fato psicológico que possui o maior poder dentro de um ser humano age como “deus”, pois é, sempre o fator psíquico mais poderoso que é chamado de “deus” Assim que um deus deixa de ser um fator poderoso, ele se transforma em mero nome. Sua essência está morta, e seu poder não existe mais.<sup>56</sup>

Destaque-se, ainda, que para Jung falar em religião seria tarefa primordial falar de uma religião viva, representada por símbolos, dogmas, rituais e alcança a camada profunda da psique humana. O fascínio parte dos Arquétipos e do efeito numinoso, causado por eles, é encontrado de forma quase instintiva nas formas simbólicas, dogmáticas, e ritual das religiões<sup>57</sup>.

Para Jung, os dogmas religiosos e a irracionalidade das crenças são conceitos primordiais, em razão da importância simbólica e psicológica da experiência religiosa em grande profundidade. Contudo, não faz afirmação sobre a verdade objetiva ou sobre a falsidade de qualquer credo, em que pese, tendo estudado o cristianismo, considera as implicações que surgem na esfera psíquica pessoal e coletiva através do estudo dos símbolos<sup>58</sup>.

Ademais, para Jung não há civilização, presente ou passada, que não tenha tido uma religião, um conjunto de crenças e rituais sagrados. Por isso, a existência de um instinto religioso nos seres humanos, uma busca inerente de um relacionamento com Algo ou Alguém que transcende as limitações humanas, um poder maior, que reflete na importância da religiosidade na construção e na organização da sociedade<sup>59</sup>.

Segundo Hopcke, as conceituações da religião, dos símbolos, dos arquétipos da psicologia analítica de Carl G. Jung possibilita estabelecer relações com distintos campos do conhecimento. A sua perspectiva integradora da evolução e da estrutura do psiquismo humano, permitiu esclarecer diferentes pontos de contato com outras ciências, notadamente a antropologia, a sociologia, as religiões comparadas e a mitologia. Os conceitos junguianos do

<sup>55</sup> JUNG, C.G. *Cartas de C.G. Jung*, (V. III, 1956-1961). Petrópolis: Vozes. 2003. p. 253.

<sup>56</sup> JUNG, 2003, p. 6.

<sup>57</sup> JUNG, 2003, p. 105.

<sup>58</sup> HOPCKE, R. *Guia para a Obra Completa de C.G. Jung*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 80-81.

<sup>59</sup> HOPCKE, 2011, p. 79-80.

arquétipo e do inconsciente coletivo torna possível revisar e expandir as principais teorias sociológicas, a partir das quais se tentou explicar muitos dos aspectos relativos à história evolutiva da humanidade. Por outro lado, a existência de um substrato comum, de natureza arquetípica, permite explicar as ligações entre as representações coletivas, os arquétipos, o inconsciente coletivo, o fenômeno da participação mística e o amplo campo fenomenológico psicossocial<sup>60</sup>. Logo, o referido autor ensina que a sociologia da religião, fincada na ideação de Émile Durkheim manifesta grande interesse pela religião porque ela articula ritual e símbolos que têm o efeito de criar entre indivíduos confraternidades sentimentais que constituem a base de classificações e representações coletivas. Nesse sentido, salienta que as cerimônias religiosas cumprem um papel importante ao colocarem a coletividade em movimento para sua celebração, vez que os integrantes do culto ficam mais próximo, multiplicam-se os contatos, tornando-os mais íntimos, o que pode proporcionar a mudança dos comportamentos e o conteúdo das consciências<sup>61</sup>.

Para Durkheim, a religião não pressupõe necessariamente a crença em um deus transcendente. Ela é antes de tudo um “sistema solidário de crenças e de práticas”, sendo vista como um fenômeno coletivo dotado de um caráter sagrado. Sua existência baseia-se numa distinção essencial entre fenômenos sagrados e profanos, consistindo em um conjunto de práticas e representações que observamos nas sociedades modernas quanto nas sociedades primitivas<sup>62</sup>. Para o sociólogo, a religião é um todo que implica na ideia de que a sociedade é um todo organicamente integrado, onde as pessoas e os objetos são distribuídos, hierarquizados e classificados para o provimento das experiências individuais de categorias e conceitos, permitindo-lhes transcender as sensações imediatas e não definidas que lhes são peculiares. O elemento da solidariedade pré-contratual é a confiança que as pessoas precisam ter umas nas outras para estabelecerem relações contratuais; que as encoraja a buscar o ajuste de seus interesses<sup>63</sup>.

Conforme Durkheim, a dualidade sagrado-profano insere-se na religião fazendo dela uma realidade intelectual; os rituais uma força moral; uma entidade que define limites entre o certo e o errado, com recompensa a quem está certo e punição a quem está errado. Nesse sentido os indivíduos atrelados aos sentimentos aderem aos preceitos de moralidade, buscando na coletividade do grupo a coesão social que tem origem na força moral. Logo, a unidade das sociedades tradicionais está amparada na existência da consciência coletiva, eis

<sup>60</sup> HOPCKE, 2011, p. 81.

<sup>61</sup> HOPCKE, 2011, p. 81.

<sup>62</sup> DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 25.

<sup>63</sup> DURKHEIM, 2000, p. 25.

que seus membros aderem às crenças e sentimentos comuns, fincados em ideações morais em que se baseia a unidade da sociedade. Os procedimentos do ritual religioso contribuem para a consolidação moral do grupo, que pode ser contrabalanceado com a necessidade da satisfação pessoal quotidianas da vida no mundo profano, os seus próprios interesses egoístas, o que os leva a afastarem-se dos valores morais, que se fundamenta a solidariedade social<sup>64</sup>.

Em outra análise, Mircea Eliade ensina que não existem fenômenos puramente religiosos, assim como a religião é humana, criados pelo homem, ela deve ser enxergada como algo social, econômico, psicológico, algo linguístico, e, evidentemente, histórico porque tem lugar no tempo histórico e é condicionado por tudo o que aconteceu antes [Origens, ed. 70. Portugal]. No entanto, Eliade adverte que as abordagens de tais naturezas não podem explicar ou pretender explicar totalmente a religião. Significa dizer que a religião deve ser estudada não só em termos de seus contextos sociais, mas também em termos de suas próprias visões religiosas. A religião não é só uma expressão da sociedade, ou como propôs Durkheim uma forma fundamental de coesão social. Por isso, não podemos pretender colher a religião apenas na manifestação social dos acontecimentos religiosos<sup>65</sup>.

Segundo Figueira, a concepção sociológica da religião de Eliade, com fundamento em seus estudos acerca dos mitos, elabora um conceito de religiões comparadas, buscando as relações de proximidade entre as culturas e os momentos históricos. Da mesma forma que Otto aponta que o centro da experiência religiosa do homem é a ideia de sagrado, o autor enfatiza a *hierofania*, isto é, a manifestação do transcendente num objeto ou fenômeno ou, de modo simples, o aparecimento ou manifestação que venha a revelar o sagrado. Na tradição grega, *hierofante* era aquele que dava a conhecer o sagrado, ou, ainda, o encarregado de instruir os iniciantes nos mistérios, no oráculo e no culto<sup>66</sup>.

Segundo Barreto, Mircea Eliade, em seu estudo sobre religião manifesta que o universo religioso é composto pela noção de sagrado e de profano e a experiência religiosa, sendo que esta última se realiza através do símbolo, do rito e do mito. Para Eliade o sagrado é todo aquele espaço, objeto, símbolo, que tem um significado especial para uma pessoa ou grupo. Profano é tudo que não é sagrado, os fatos e atos da rotina do indivíduo. Ocorre que a distinção entre sagrado e profano só é possível mediante a experiência individual e dos grupos. O que é profano ou comum para uns, pode ser sagrado para outros, a depender das experiências religiosas. Nesse diapasão, como o fenômeno religioso é universal e inerente ao

<sup>64</sup> DURKHEIM, 2000, p. 28.

<sup>65</sup> FIGUEIRA, E. A. P. *Revista Nures*, nº 7 – set./dez. 2007. Núcleo de Estudos Religião e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica. [online].

<sup>66</sup> ELIADE, M. *História das Crenças e das Ideias Religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. p. 13.

ser humano, a sua negação implicaria na negativa da essência humana. Por sua vez, experiência religiosa é sempre pessoal e relacional, condicionada ao indivíduo na sua forma de ser e situada em um contexto histórico e cultural, numa vivência relacional com o mundo, ou, ainda, com o outro e com o grupo familiar, comunitário, político, entre outros<sup>67</sup>.

Lado outro, a conceituação de religião, segundo a percepção psicológica de Carl Gustav Jung, oferece, através da sua perspectiva psicológica, um conjunto de recursos conceituais que permitem e facilitam a análise e compreensão desta dimensão simbólica, tornando possíveis as complexas inter-relações existentes entre religião, mito, psique e sociedade. As noções fundamentais da religião considerada um fenômeno psíquico, as noções funções psicossociais da religião, mito, psique e sociedade, não aparecem mais como manifestações autônomas e independentes, mas como os elementos emergentes de um único e mesmo processo psico-sócio-evolutivo que podem integrar como partes necessárias interdependentes<sup>68</sup>.

A seção descreveu as noções conceituais da religião, sob a visão etimológica, cristã, sociológica e a própria conceituação de Jung. Destacou-se que o numinoso, designado por Rudolf Otto, na perspectiva da Psicologia analítica, harmoniza-se com o vocábulo latino *religere, ou seja*, uma observação cuidadosa de fenômenos e forças sobrenaturais que transpassam o mundo objetivo. Quando Jung conceitua religião ele não distingue qualquer destas, mas, utiliza conceitos cristãos para explicar a sua concepção de religião, tendo em vista que o arcabouço teórico desenvolvido pelo mesmo tem como fundamento o estudo comparado da história das religiões cristãs. Nesse passo, a seção seguinte demonstra que o conceito articulado por Jung é percebido como um fenômeno psíquico que impacta a relação humana com o sagrado, passando a enxergar os fenômenos religiosos pelo viés da psicologia.

### 1.3 Fenômeno religioso e o método junguiano

Esta seção analisa a religião como um de fenômeno religioso através do método de Carl Gustav Jung, em distinção ao método explicativo, considerando a vivência e a experiência religiosa com o sagrado.

Novos métodos de estudar a religião surgiram em função da linguagem no comportamento humano. Desse modo, a experiência religiosa refere-se à experiência da realidade, da presença e da atividade de um Ser Supremo, do Sagrado, ou de Deus. Ou, em

<sup>67</sup> BARRETO, E. *A experiência religiosa, o sagrado e o profano*. [online].

<sup>68</sup> HOPCKE, 2011, p. 81.

outras palavras, a experiência religiosa é a resposta do indivíduo, primariamente em termos cognitivos e emocionais, a qualquer coisa que ele considera divina e essa experiência é à base das práticas religiosas<sup>69</sup>. Duas, então, seriam as perspectivas, ou abordagens clássicas, a respeito do estudo da religião, o fenomenológico e o explicativo:

O fenomenológico é o estudo ou a descrição dos comportamentos religiosos, seus significados e suas funções na vida de indivíduos e grupos. Esta abordagem foi profundamente influenciada pelo sociólogo Émile Durkheim e seu entendimento da religião como um fenômeno social. O fundador do estudo fenomenológico da religião, de uma perspectiva psicológica, foi Granville Stanley Hall. Ele estudou a psicologia da conversão e influenciou uma geração de estudos psicológicos sobre a religião com suas pesquisas, nos Estados Unidos. [...]. A perspectiva explicativa vem do estudo da personalidade e quer entender e interpretar a religião em termos de suas funções nas estruturas da psique. Essa linha de pesquisa, ou perspectiva, começou com as teorias de Freud e Jung sobre as relações entre a personalidade e a religião, ou as práticas e crenças religiosas.<sup>70</sup>

A fenomenologia da religião tem um olhar voltado para a experiência religiosa, a vivência que se defronta com o mistério, o sagrado, o enigmático. Nesta proposição o eixo do fenômeno religioso é se mostrar e a alguém que aparece como oculto, se revelando progressivamente tornando-se transparente. O fato religioso é entendido como realidade existencial, como fato histórico e também como objetividade passível de pesquisa empírica. Nesta perspectiva Durkheim e Eliade, entre outros, estudaram a religião como fenômeno<sup>71</sup>. Mas, segundo Dos Anjos e Fioroti, Jung procurou entender a religião sob a perspectiva psicológica, ou seja, passou a enxergar os fenômenos religiosos pelo viés da psicologia, principalmente ao destacar a influência do inconsciente, marcando que o pensamento na Psicologia profunda está explícito no inconsciente coletivo, juntamente com o inconsciente pessoal<sup>72</sup>.

Jung explica esta tipologia da psique:

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdo, que já foram conscientes e, no entanto, desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca tiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas deve sua existência apenas a hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de *complexos*, o conteúdo do inconsciente coletivo, é constituído de *arquétipo*. *O conceito de*

<sup>69</sup> FARRIS, J. R. *Psicologia e religião*. Revista caminhando, v. 7, n. 1, p. 23-37, 2002. Edição on-line 2009. [online].

<sup>70</sup> FARRIS, 2002, p. 23-37.

<sup>71</sup> CRUZ, R. J. B. *Rudolf Otto e Edmund Husserl: considerações acerca das origens do método da Fenomenologia da Religião*. [online].

<sup>72</sup> DOS ANJOS, R. E.; FIORITI, A. A função religiosa em Jung e o desenvolvimento da personalidade Universitário. *Revista Científica do Unisaesiano*. ano 3, n. 6, Lins, jan.-jun., p. 93, 2012. [online].

*arquétipos*, que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas da psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar.<sup>73</sup>

De acordo com Palmer, para a compreensão do fenômeno religioso Jung diz que além do inconsciente pessoal, um nível mais profundo da mente inconsciente, existe o inconsciente coletivo, que tem o caráter impessoal e universal, e, que por essa mesma razão, é idêntico em todos nós. O inconsciente coletivo não depende da história pessoal do indivíduo, não se trata de algo que adquirimos ao longo da vida, mas de um elemento suprapessoal que nos precede no tempo e contém as imagens primordiais de nossa vida ancestral. Nesse sentido a psique do recém-nascido não é uma tabula rasa, na compreensão de nada haver nela<sup>74</sup>.

Segundo Nagy, a descoberta da tipologia junguiana vem como herança ao conceito de inconsciente nos estudos com Freud, que traz uma compreensão aristotélica de tábula rasa, como se a pessoa nascesse como uma folha em branco, sem nenhum registro, seja inconsciente ou consciente, daí os registros só poderiam ser obtidos quando entrava em contato com a sociedade. No pensamento junguiano o ser humano não nasce como tábula rasa nasce com uma herança genética no psiquismo, isto constituído pelo inconsciente coletivo e seus respectivos arquétipos<sup>75</sup>.

Conforme Dos Anjos, a teoria apresentada por Jung após longo tempo de estudos no campo da antropologia, da história das religiões comparadas e dos símbolos, sobretudo no que se refere às religiões, se baseia na necessidade da compreensão dos termos junguianos com a tríade: símbolos, arquétipos e inconsciente coletivo, uma vez que estão intrinsecamente ligados. Logo é inerente à psique, portanto, um instinto. Salienta, ainda, que o desenvolvimento psicológico estava muito próximo do desenvolvimento moral e espiritual e que a religião seria importante para o desenvolvimento adulto porque afetaria a pessoa como um todo onde processos essenciais de desenvolvimento ocorriam no inconsciente<sup>76</sup>.

Tendo sido considerado o pai da Psicologia Analítica<sup>77</sup>, Carl Gustav Jung afirmou que o homem desenvolve espontaneamente a função religiosa e que, por isso, a psique humana

<sup>73</sup> JUNG, 2011, p. 53.

<sup>74</sup> MICHAEL, P. *Freud e Jung sobre a Religião*. São Paulo. Loyola. 2001. p. 149.

<sup>75</sup> NAGY, M. *Questões filosóficas na psicologia de C. G. Jung*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 139.

<sup>76</sup> DOS ANJOS, 2012, p. 95.

<sup>77</sup> Segundo Hopcke, Jung é considerado o pai da Psicologia analítica, que pode, também, ser designada de psicologia junguiana, tendo em vista que ele foi o seu criador, inclusive escolhendo o nome da mesma, no sentido de englobar todo o arcabouço teórico desenvolvido com fundamento em suas experiências psiquiátricas, nos estudos de Freud e no amplo conhecimento que tinha sobre alquimia, mitologia e do estudo comparado da história das religiões. A Psicologia analítica de Jung enfatiza a importância da psique, do inconsciente, dos arquétipos e do processo de individuação. Ela se diferencia da psicanálise, tendo em vista a visão singular da libido, conceituação do inconsciente coletivo e o surgimento da função transcendente Para Jung a psicologia analítica vê no inconsciente não somente um repositório das memórias e das pulsões reprimidas, mas como um

está imbuída e traçada de sentimentos e ideias religiosas desde os tempos imemoriais<sup>78</sup>. Nesse entendimento, a Psicologia junguiana estuda o psiquismo humano enxergando a influência da religião na vida das pessoas. Para Jung, a religião não é somente algo ligado às questões simplesmente tradicionais é intrínseca ao sujeito<sup>79</sup>. Nise da Silveira acrescenta que para Jung a religiosidade é uma função natural, inerente à psique. É um Fenômeno universal, encontrada nas mais primitivas tribos, e em cada povo, sendo a religião uma característica da *psique*<sup>80</sup>.

Já Young-Eisendrath e Terence informam que Jung sustenta a ideia de que a religião evita a descompensação da *psique* e permite o autoconhecimento, além de provocar o choque entre o Ego e o Self. O primeiro dá consistência à identidade, e o segundo oscila entre a consciência e a inconsciência ordenando a *psique*<sup>81</sup>. Nesse sentido, a religião, além de fenômeno, sociológico ou histórico, possibilita a compreensão do homem na dimensão do inconsciente, refletindo instintos, imagens, afetos e energias presentes no ciclo da vida humana<sup>82</sup>.

Desta forma, Jung entende serem ilusórios os conteúdos psíquicos religiosos, sendo pura imaginação da psique humana. Esses fatos se dão em quaisquer momentos de tempo e espaço e de forma natural que não dependem da criação humana, sobrevivem da consciência individual<sup>83</sup>. Logo, o que interessa a Jung é a religião enquanto manifestação psicológica como experiência psíquica e característica simbólica. Independente da natureza da religião, não resta a menor dúvida de que seu aspecto psíquico reside nessas manifestações do inconsciente<sup>84</sup>. Nesse passo, seria a religião uma função da psique, um fenômeno psíquico que existe de modo irracional, assim como o fato de nossa fisiologia ou anatomia. Se faltar esta função, a pessoa humana, como indivíduo, estará sem equilíbrio, pois a experiência religiosa é expressão da existência e funcionamento do inconsciente<sup>85</sup>.

Desta forma, evidencia-se que para Jung o conceito de religião não perpassa pelo sentido dogmático ou teológico, mas como experiência religiosa do divino ou transpessoal. A ideia não é a referência a um determinado credo ou a uma confissão religiosa, mas uma

---

sistema passado de geração em geração, vivo, em constante atividade, contendo todo o esquecido e também novas formações criativas organizadas segundo funções coletivas e herdadas, (HOPCKE, 2011, p. 83).

<sup>78</sup> DOS ANJOS, 2012, p. 97.

<sup>79</sup> DOS ANJOS, 2012, p. 95.

<sup>80</sup> SILVEIRA, N. Jung, vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p. 125.

<sup>81</sup> YOUNG-EISENDRATH, P; TERENCE, D. *Manual de Cambridge para Estudos Junguianos* Organizado por trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002.p. 274.

<sup>82</sup> YOUNG-EISENDRATH, 2011, p. 274.

<sup>83</sup> JUNG, 1978, p. 27.

<sup>84</sup> JUNG, Obras Completas. Volume XII: Psicologia e Alquimia. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 41.

<sup>85</sup> JUNG, 2011, p. 42.

atitude peculiar produzida por uma consciência<sup>86</sup>. Jung explicita de forma categórica seu entendimento sobre religião:

Eu gostaria de deixar bem claro que, com o termo "religião", não me refiro a uma determinada profissão de fé religiosa. A verdade, porém, é que toda confissão religiosa, por um lado, se funda originalmente na experiência do numinoso, e, por outro, na *pistis*, na fidelidade (lealdade), na fé e na confiança em relação a uma determinada experiência de caráter numinoso e na mudança de consciência que daí resulta. Um dos exemplos mais frisantes neste sentido, é a conversão de Paulo. Poderíamos, portanto, dizer que o termo "religião" designa a atitude particular de uma consciência transformada pela experiência do numinoso.<sup>87</sup>

Jung sempre procurou manter suas pesquisas dentro de uma abordagem estritamente científica, não sendo diferente quanto ao caráter religioso daquelas, posto que ao convocar os profissionais da área de saúde mental para refletirem sobre questões de cunho religioso, deixava claro que as pesquisas desenvolvidas deveriam se ater ao campo fenomenológico, já que a finalidade deste estudo volta-se para compreensão de como as forças dinâmicas são exercidas pela crença e capazes de controlar o sujeito<sup>88</sup>.

Na perspectiva junguiana com relação aos símbolos dogmáticos, considerados uma experiência religiosa fértil para o ser humano moderno na vertente do cristianismo, teriam que ser visto como verdades religiosas e também refletidos. Todavia, mesmo sendo considerado um ponto fundamental, deve o dogma, ser transformando em objeto de reflexão<sup>89</sup>. Para Jung, sob um ponto de vista psicológico, qualquer teoria científica é de menor valia que um dogma religioso, pois uma teoria é estritamente racional, enquanto um dogma exprime por meio de sua imagem uma irracionalidade, exprimindo ideias de uma experiência imediata. Não que esta seja uma experiência imediata entre homem e deus, mas exprime uma experiência ininterrupta de muitos espíritos e muitos séculos. Além disso, uma teoria mal consegue exprimir o que é vivo, enquanto o dogma, utilizando-se da forma dramática do pecado, da penitência, do sacrifício e da redenção, exprime adequadamente o processo vivo do inconsciente. Assim, na sua visão, uma teoria científica logo é superada por outra, ao passo que o dogma perdura por longos séculos. Para a perspectiva cristã católica, Jesus Cristo é verdadeiro deus e filho de deus por essência, que nos resgatou e reconciliou com ele por meio da morte por cruz e deus como três pessoas consubstanciais, expressões ou hipóstases: o Pai,

<sup>86</sup> JUNG, 2011, p. 31.

<sup>87</sup> JUNG, 2011, p. 14.

<sup>88</sup> MICHAEL, 2001. p. 150.

<sup>89</sup> JUNG, C. G. *O Dogma e símbolos naturais*. Obras Completas, V. 11, 2ª de Princenton University Press, 1969. 142b. p. 124.

o Filho (Jesus Cristo) e o Espírito Santo; um deus em três pessoas: o Homem-deus sofredor deve ter pelo menos cinco mil anos de existência, e a Trindade talvez seja ainda mais antiga<sup>90</sup>.

Jung quando fala em rituais das religiões, diz que estes têm por finalidade provocar deliberadamente o efeito numinoso, como por exemplo, invocação, encantação, o sacrifício, a meditação, prática de ioga, mortificações de diversas formas, salientando que o catolicismo aplica os sacramentos, para a conquista de bens espirituais, o que forçaria a graça divina, consubstanciando-se em um procedimento mágico:

Ninguém conseguiria forçar a graça divina a estar presente no ato sacramental, mas ela se encontra inevitavelmente presente nele, pois o sacramento é uma instituição divina que deus não teria reestabelecido, se não tivesse intenção de mantê-la. Diferenciando dois momentos a *gratia adiuvars* e *gratia santificans* são os efeitos sacramentam *ex opere operato*. O sacramento deve sua eficácia ao fato de ser instituído diretamente por Cristo. Então a igreja seria incapaz de reunir o rito à graça de forma que o *actus sacramentalis* produza o efeito e a graça, isto é, a *res sacramentum*. Pois todo ritual exercido pelo padre não é causa *instrumentalis*, mas simplesmente afirma Jung causa *ministerialis*.<sup>91</sup>

Segundo Dyer, Jung não conferiu muita atenção ao deus transcendente e ao universo exterior, prendendo-se apenas à interioridade em contraste com a existência, cuja tendência foi se tornar polarizada nos termos das crenças metafísicas dos teólogos em face da visão dele sobre a realidade de deus na psique. Para Jung é através da psique que podemos estabelecer como deus age sobre nós afirmando que há um arquétipo de perfeição no inconsciente coletivo da psique que se manifesta espontaneamente através de sonhos, e outros e que parece ocupar uma posição central que o faz aproximar-se do deus-imagem. Só se conhece como real aquilo que age sobre nós. A necessidade ou o instinto religioso é um anseio humano por plenitude que reúne imagens de completude no inconsciente. Essas imagens arvoram das profundezas da natureza psíquica, independentemente da mente consciente<sup>92</sup>.

Ademais, Jung menciona que as imagens cristãs de deus, formadas no inconsciente e de suas experiências, também são percebidas em religiões pagãs, que ressurgem em fenômenos psíquicos, como no passado, oriundas de visões, sonhos e estados de transe. Imagens não idealizadas provenientes antes que a humanidade tivesse aprendido utilizar os espíritos como para fins religiosos<sup>93</sup>.

Assim esta seção delineou a religião, sob a perspectiva da fenomenologia de Jung considerada uma função da psique, um fenômeno psíquico que existe de modo irracional, em

<sup>90</sup> JUNG, 1978, p. 51.

<sup>91</sup> JUNG, 1969, 699b, p. 35.

<sup>92</sup> DYER, D. *Pensamentos de Jung Sobre Deus*. São Paulo: Madras, 2003. p. 11-12.

<sup>93</sup> JUNG, 1978, p. 52.

cada pessoa, como a fisiologia ou anatomia. Faltando, algumas destas funções, a pessoa humana, como indivíduo, estará sem equilíbrio, pois a experiência religiosa é expressão da existência e funcionamento do inconsciente. Mas, esta percepção se constitui em uma teoria da religião. Segundo Jung as divisões e funções da psique explicam o fenômeno religioso.

### 1.3.1 A teoria junguiana: fenômeno psíquico

A presente seção discorre sobre a teoria psicológica junguiana do fenômeno religioso e qual a função da religião na vida da pessoa humana e na sociedade, quanto aos seus aspectos psicológicos e enquanto experiência para o desempenho psíquico. Nesse sentido, demonstra, também, como a religião é uma resposta psicológica ao desconhecido, tanto em relação ao mundo interior, quanto ao mundo exterior. Alguns conceitos são primordiais na sua teoria psicológica, quais sejam: ideia de símbolo, individuação, si-mesmo, inconsciente pessoal, coletivo e arquétipos. Referidos conceitos norteiam o liame entre a experiência religiosa e a psíquica, constituindo-se sua teoria psicológica.

No entendimento de Jung, a psicologia não pode e nem quer provar verdades metafísicas; a sua ocupação é com a fenomenologia psíquica e todo o pensamento é direcionado ao ponto psicológico, como um fenômeno:

Tratar uma proposição metafísica como um processo psíquico não é considerá-la como meramente psíquica. A abordagem científica parte que o ato de crer expressa uma realidade de ordem psicológica, fato que não implica uma redução do fenômeno religioso a algo sem significado. Se a psicologia investiga um enunciado da fé, reconhecendo a verdade psíquica, ela não visa a negar a realidade objetiva deste enunciado. Longe disso, considera-se, adiciona-se, uma outra realidade: a psíquica.<sup>94</sup>

Jung assinala que a realidade objetiva não diz respeito aos fatos físicos passíveis ou não de comprovação, ele entende que esses debates são inúteis. Sua posição é explicada através da indiscutibilidade católica da concepção virginal de Maria: para uns a assertiva é verdadeira e para outros impossíveis, se for analisado sob outro enfoque. O fato pode ser discutido através de dois olhares distintos, principalmente se a possibilidade física for suprimida. Existem verdades psíquicas não passíveis de comprovação e tampouco podem ser negadas sob o mesmo fundamento<sup>95</sup>. Jung defende, ainda, que todo conhecimento da psique

<sup>94</sup> JUNG, 1998. p. 447.

<sup>95</sup> JUNG, 1998, p. 448.

baseia-se na experiência pessoal e de ordem subjetiva, porque o sujeito que investiga corresponde ao alvo da investigação, sendo este o viés psicológico<sup>96</sup>.

Na psicologia junguiana, a personalidade é denominada *psique*, palavra de origem latina que significava originalmente espírito ou alma, mas atualmente vem sendo usada como mente. Nesse sentido, a *psique* abrange todos os pensamentos, sentimentos e comportamentos, tanto os conscientes como os inconscientes. Funciona como um guia que regula e adapta o sujeito ao ambiente social e físico. A *psique* não se resume apenas ao cérebro. É, antes de tudo, um processo em evolução contínua, repleto de energia que é gerada da própria tensão criativa entre as polaridades (opostos), que irá resultar na produção dos sonhos, imagens fantasias, enfim, nos símbolos da *psique*<sup>97</sup>.

Na visão de Grinberg, a *psique* articulada por Jung seria composta de várias esferas concêntricas: a categoria mais superficial representaria a consciência, enquanto as outras, mais internas, seriam os níveis mais profundos do inconsciente, até atingir o centro. Entre essas camadas, nominadas de sistemas dinâmicos, haveria uma constante interação e mudança<sup>98</sup>. Esse entendimento também é apresentado por Hall e Nordby ao dizerem que a psique se compõe de numerosos sistemas e níveis diversificados, porém atuantes entre si. Na esfera situada na porção externa desse conjunto, representado a consciência, orbita o ego, o centro coordenador. Numa esfera intermediária, fica o inconsciente pessoal, constituído dos complexos, compreendido como um agrupamento de ideias que são dotadas de carga afetiva que toca a consciência. Nas esferas mais interiores fica o inconsciente coletivo, constituído dos arquétipos, que são padrões determinantes dos comportamentos que regem nossa existência e independem de cultura, de lugar ou de época histórica. A personalidade, consciente e inconsciente, incluindo o Ego, os complexos e os arquétipos, é regulada pelo si mesmo, e mantém todas essas estruturas funcionando de forma unida e coerente. Assim, existem três níveis que podem ser distinguidos na psique: a consciência, o inconsciente pessoal e o coletivo<sup>99</sup>.

O advento do século XX fez diminuir a atenção aos ritos, símbolos e dogmas, que durante séculos nutriu a energia psíquica do homem e das nações; diminuindo o contato com as raízes e a vida simbólica dos sujeitos. Nessa seara, a Psicologia Analítica visa restabelecer a ligação das verdades contidas nos símbolos religiosos, encontrando equivalentes em nossa

<sup>96</sup> JUNG, C. G. Psicologia e religião/tradução do Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: c Vozes, *Obras completas* de C. G. Jung; v. 11/1: Psicologia e religião. 1978. p. 12.

<sup>97</sup> HALL, C. S.; NORDBY, V. J. *Introdução à Psicologia Junguiana*. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 25.

<sup>98</sup> GRINBERG, P. *Jung, o Homem Criativo*. São Paulo: FTD, 1997. p. 27.

<sup>99</sup> HALL; NORDBY, 2000, p. 26.

própria experiência psíquica, sendo a psique um meio para se sentir o divino. Essa experiência chega até o indivíduo por meio dos sonhos, sintomas e fantasias; se antes as experiências reveladoras de deus estavam inseridas nas principais tradições religiosas, no tempo atual esses sistemas de crença perderam sua força para muitos, pois para estes, as simbologias religiosas já não funcionam de forma eficaz como comunicadores da presença divina<sup>100</sup>. No entendimento de Jung, as religiões em todas as suas diversidades são válidas, porque recolhem e conservam imagens simbólicas advindas do inconsciente, elaborando os dogmas e, assim, realizando conexões com as estruturas básicas da vida psíquica<sup>101</sup>.

Na vertente junguiana, o fenômeno religioso ganhou notoriedade como uma das incontáveis revelações do espírito humano, sendo que a religião e o indivíduo religioso formaram o ponto específico para a cognição da psique. Isto porque as temáticas e doutrinas religiosas foram observadas nas imagens que encontrou nos sonhos e fantasias dos seus pacientes<sup>102</sup>.

Para a teoria junguiana o fenômeno religioso é visto sob duas concepções: a primeira como instituição ou confissões de fé, que são as codificações dogmatizadas das experiências religiosas primárias<sup>103</sup>. Nessas o fenômeno religioso acha-se impregnado à cultura. Trata-se de religiosidade coletiva, direcionada para o mundo, onde as pessoas se inserem pela habitualidade ou por questões de ordem moral e social<sup>104</sup>. É, ainda, unilateral já que faz uma confrontação dos aspectos coletivos da experiência religiosa e a singularidade das individuais que, por sua vez, subvertem o princípio religioso consistente na reconciliação, redenção do mal, recompensa de um mundo transcendente, transformando as pretensões em promessa terrestre da libertação da pobreza e futuro próspero<sup>105</sup>. Na segunda concepção, o fenômeno religioso se apresenta como experiência interior, interligação no transcendente, conferindo sentido à vida e interferindo na forma de pensar o mundo. Logo, os mitos expressam um liame entre a vida psíquica interior e a realidade concreta, revelando a própria natureza da *psique*<sup>106</sup>. Segundo Campbell, “o mundo interior é o mundo das suas exigências, das suas energias, da sua estrutura, das suas possibilidades, que vão ao encontro do mundo exterior. E o mundo exterior é o campo da sua encarnação”<sup>107</sup>.

<sup>100</sup> JUNG, C.G. *Símbolos da Transformação*. Tradução Eva Stern. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973/1995. p. 19.

<sup>101</sup> JUNG, 1998, p. 10.

<sup>102</sup> JUNG, 1998, p. 10.

<sup>103</sup> JUNG, 1998, p. 10.

<sup>104</sup> JUNG, 1998, p. 10.

<sup>105</sup> JUNG, 1998, p. 13.

<sup>106</sup> JUNG, 1998, p. 14.

<sup>107</sup> CAMPBELL, J. *Reflexões sobre a arte de viver*. São Paulo: Gaia, 2002 p. 60.

A proposição junguiana da religião é bem diferente da concebida pela sociedade, com doutrinas, códigos, preceitos e dogmas, a qual ensina e nos eleva à expectativa do caminho da redenção. Para ele, a psique de cada indivíduo possui função religiosa que realiza ou projeta esse caminho no mundo. É um desígnio da própria *psique*, já que se considera a alma naturalmente cristã: *anima naturaliter christiana*<sup>108</sup>. Nesta perspectiva, a seção secundária seguinte aborda sobre a experiência do sagrado na vida humana.

### 1.3.2 *Relegere* e numinoso: meios para uma psicologia da religião

Esta seção secundária aborda a compreensão de Jung sobre a relação da alma humana e o sagrado e a repercussão na *psique*, que é primordial para a deflagração do fenômeno psíquico.

O discernimento sobre a religião para Jung é pautado na descrição da experiência do sagrado, desvirtuando da noção teológica ou metafísica. Ele a considera um fenômeno numinoso, como entendido por Rudolf Otto<sup>109</sup>. Nessa compreensão, o aspecto irracional do sagrado invade e toma o indivíduo<sup>110</sup>. A experiência numinosa compartilhada insere o sujeito na comunidade onde se assimila a experiência e a representação desta, que dão vigor a tradição. Dessa relação, sobressai um instinto religioso, que torna o indivíduo consciente da mesma com a deidade; se este for reprimido e se o deus não for reconhecido, desenvolve-se a mania do ego, que pode levá-lo a adoecer. Ademais, o instinto trazido pela religião, gera energia, que deve ser canalizada a algum lugar. Acaso não seja a mesma dirigida ao Supremo, é possível que se torne maníaca ou convertida em ídolos. O instinto religioso, ainda, desempenha uma função social, que leva ao respeito mútuo, solidariedade e conexão divina<sup>111</sup>.

Segundo Otto, na perspectiva junguiana a alma humana tem fundamento no si próprio, consistente no material empírico originário da própria experiência com o inconsciente, dele e de seus pacientes. A cognição da irracionalidade da alma representa a possibilidade de se

<sup>108</sup> JUNG, 1998, p. 14.

<sup>109</sup> Segundo Otto, o numinoso manifesta-se no conhecimento anterior de cada pessoa, a partir dos dons e da manifestação diária, conforme as emotividades individuais do sentimento religioso. Para Jung é o arquétipo que se manifesta, conforme as necessidades individuais através de um comando central transpessoal, o Self. Logo, para Otto a experiência é de ordem religiosa metafísica e para Jung a experiência integra a psicologia profunda. Mas, ambos concordam, e o expressam que a experiência numinosa mais plena é a encarnação de Deus nas palavras de Jung, e, na expressão de Otto é ser Filho, (OTTO, Rudolf. *O Sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Tradução de Hermann Brandt. Petrópolis: Sinodal/Vozes, 2014. p. 207).

<sup>110</sup> JUNG, C. G. *Psicologia e Religião Ocidental e Oriental*. 4º. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9. (Obras completas de C. G. Jung v. XI).

<sup>111</sup> JUNG, 1998, p. 39.

levar em conta o homem em sua integralidade. A psicologia de Jung enxerga uma alternativa ao dualismo existente entre psique e a realidade concreta. Jung manteve-se fiel às imagens mentais, buscando as referências históricas e culturais dessas imagens atribuindo-lhes objetividade<sup>112</sup>.

Tais imagens trazem em seu bojo a força que enseja uma reconciliação com as convicções coletivas. O entendimento da experiência não basta, sendo importante que o indivíduo faça de sua experiência uma conexão com as verdades universais expressas pela cultura. O caráter numinoso da experiência para o mesmo é algo de poderoso à consciência e inconsciência, uma vivência permeada de grande energia psíquica<sup>113</sup>.

Conforme Jung, a análise sobre deus não é teológica. Ele é uma função psicológica necessária. A inteligência mundana não encontrará resposta para esse fenômeno. A existência ou não do Ser Supremo no seu entendimento não guarda valor, porque a ideia do divino existe em toda parte. O fundamento de deus é um arquétipo, ele é consciente ou inconsciente. Entende, ainda, que a alma do indivíduo tem algo de poderoso que o leva a crer ser mais sábio e reconhecê-lo conscientemente<sup>114</sup>.

Na visão de Winckel, a vivência do numinoso para Jung é algo impactante e não abstrato, mas de difícil compreensão, uma vez que não é ordinário a todos. Quando o solicitaram para transformar uma vivência simbólica em palavras, ele cometeu alguns equívocos. A numinosidade, da experiência arquetípica do Self é considerada por Jung como algum poder divino, que toca o indivíduo e, assim, o Si-mesmo é similar a deus<sup>115</sup>.

No entendimento de Hall, Si mesmo é o arquétipo da totalidade e o ponto mediador da personalidade. É vivenciado como um poder transpessoal que transcende o Ego, por exemplo, deus. O Si mesmo é o arquétipo da ordem, já que sua função é organizar e harmonizar os demais arquétipos e suas atuações nos complexos e na consciência, caracterizando a individualidade do sujeito, buscando sua melhor adaptação possível nas diversas fases de desenvolvimento da vida, trazendo à personalidade total unidade e firmeza<sup>116</sup>.

Na teoria junguiana, o marco do sujeito é a autorealização e o autoconhecimento e para atingi-los é necessário à cooperação do Ego, com observação e valorização das mensagens vindas do arquétipo do Si mesmo<sup>117</sup>. Segundo Jung, uma forma de obter o

<sup>112</sup> OTTO, R. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com racional*. São Leopoldo: Synodal, 2007. p. 97-98.

<sup>113</sup> JUNG, C. G. *Escritos diversos*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69.

<sup>114</sup> JUNG, 1980, p. 82-83.

<sup>115</sup> WINCKEL, E. *Do inconsciente a Deus*. São Paulo: Paulinas, 1985. p. 77.

<sup>116</sup> HALL, J. A. *A Experiência Junguiana: análise e individualização*. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 219.

<sup>117</sup> HALL, 2003, p. 219.

autoconhecimento seria através das experiências verdadeiramente religiosas<sup>118</sup>. Nesse sentido, Jaffé narra o entendimento de Jung sobre a totalidade, algo além da consciência que poderia atingir o indivíduo de modo especial, fazendo esta experiência tornar-se numinosa. A totalidade é chamada por Jung de Si mesmo ou Self, é o Cristo, considerado o seu símbolo maior. Quando Jung refere-se a Deus, não denota interesse em sua subsistência real, mas nos enunciados da pessoa humana sobre o divino. Em consequência, o numinoso é inerente às interpretações religiosas e psicológicas da experiência humana com o transcendente. O Self predispõe a psique à criação de imagens religiosas que estão relacionadas ao divino<sup>119</sup>.

### 1.3.3 Religião como experiência psicológica: os símbolos

A presente seção secundária discorre sobre os símbolos, suas implicações teóricas e práticas no estudo da *psique*. Eles induzem à interioridade e às profundezas do inconsciente, evidenciando que, enquanto fenômenos psíquicos tocam o indivíduo pela sua magia e mistério, afetando o pensamento e sensibilidade. Ser tocado pelos símbolos é ser remetido ao universo de realidades invisíveis detrás de algo visível, cuja busca é um sentido.

Na concepção de Jung, sendo a religião um fenômeno humano de dimensões psicológicas profundas, ele se debruçou nos estudos dos símbolos e sua significação religiosa, concluindo pela importância dos mesmos como processos psicológicos. O estudo da psicologia dos primitivos, o folclore, a mitologia, a ciência comparada das religiões lhe abriu novas perspectivas nessa compreensão, notadamente quanto aos recursos do inconsciente<sup>120</sup>.

A palavra símbolo é oriunda da palavra grega *symbolon*, numa alusão ao reconhecimento. Na Grécia antiga, quando dois amigos se separavam, quebravam uma moeda, um pequeno prato de argila, um anel, ou ainda a metade de uma concha de madrepérola; quando o amigo regressava, era necessária a apresentação da sua metade. Acaso as metades combinassem entre si, esse alguém teria revelado sua identidade de amigos e assim gozaria do direito à hospitalidade<sup>121</sup>.

Etimologicamente símbolo significa aquilo que foi colocado ou lançado junto. A percepção sobre este vocábulo implica em algo composto, então, quando combinado, torna-se um símbolo. Ele pressupõe a melhor designação ou fórmula possível de um fato relativamente

<sup>118</sup> JUNG, 2003, p. 193.

<sup>119</sup> JAFFÉ, A. *O mito do significado na obra de C.G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1983. p. 52.

<sup>120</sup> JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 91.

<sup>121</sup> KAST, V.A *dinâmica dos Símbolos*. São Paulo, Loyola, 1997.

desconhecido, mas cuja existência é conhecida ou postulada<sup>122</sup>. Assim, todo fenômeno psicológico é considerado símbolo, no sentido que ele enuncia ou significa algo mais e diferente, que escapa ao nosso conhecimento atual, tornando-se conhecimento que procura outras possibilidades de sentido<sup>123</sup>. Desta forma, a teoria junguiana passa pela compreensão dos símbolos. Tudo é organizado, em torno da cultura, das religiões, costumes e mitos, mas, também, estendendo à estruturação da psique humana. Nesse sentido, ele salienta que os símbolos representam sempre algo além da obviedade do entendimento e o sinal induz a algo menor do que o significado. Jung salienta sobre a existência dos símbolos coletivos, sobretudo as imagens religiosas, onde o fiel lhe atribui origem divina, considerando-a como integrantes da revelação ao homem<sup>124</sup>.

Conforme Jung, as expressões mais puras da subjetividade humana constituíram os símbolos, levando o indivíduo à criação símbolos de religiosos, com caráter religioso e universal. A noção de pertencer ao universo, ou de encontrar explicações básicas sobre os motivos da vida e da morte, levou o homem primitivo a criar símbolos religiosos como forma de expressar conceitos mais abstratos como vida, morte e divindade<sup>125</sup>.

Nesse sentido ele argumenta que o papel dos mesmos é dar significação ao cotidiano do homem. Exemplifica sobre os índios *pueblos* que acreditam serem filhos do Pai Sol, sendo que essa crença deu às suas vidas uma perspectiva que ultrapassa a sua limitada existência; abrem-se lhes espaços para um maior desdobramento das suas personalidades e permites-lhes uma vida plena como seres humanos. Na sua visão os referidos índios encontram condições bem mais favoráveis que a civilização atual, cujas vidas não tem sentido interior<sup>126</sup>.

Na visão de Jung símbolo representa ação mediadora, possibilidade de encontro entre opostos, movida pela tendência inconsciente à totalização. Na individuação do sujeito, os símbolos e sua interpretação exercem um papel prático de muita importância, pois estes representam tentativas naturais ao encontro da reconciliação e união dos elementos antagônicos da psique, que acompanha as etapas do processo de individuação. Baseiam-se em determinados arquétipos apresentados ao inconsciente, por meio dos sonhos, das fantasias, das imagens, que tocam o indivíduo. A teoria junguiana considera importante que seja o arquétipo atingido; senão o é, não se terá Atitude Simbólica e, tampouco, individuação<sup>127</sup>.

<sup>122</sup> DURRAND, G. *Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988. P. 58.

<sup>123</sup> HALL, J. A. *Jung e a Interpretação dos Sonhos*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1983. p. 222.

<sup>124</sup> JUNG, C. J. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 64-65.

<sup>125</sup> JUNG, 2008, p. 66.

<sup>126</sup> JUNG, 2008, p. 110.

<sup>127</sup> HALL, 1983, p. 223.

Conforme Jung, a individuação é a ação do Si mesmo, do Self, que busca a realização no campo espiritual da arte e da religião, assim como no íntimo da alma, podendo ser vivenciado como um mistério profundo, sendo como uma manifestação do deus interior. Consiste na atividade em que uma pessoa se torna um indivíduo, uma unidade ou um todo separado e indivisível. A individuação busca estimular a pessoa no seu crescimento interior, tirando-o do isolamento e estimulando o outro a empreender uma convivência coletiva maior e saudável. No seu entendimento, o homem está separado de sua verdadeira essência. E para encontrar-se com seu verdadeiro eu é preciso que seja guiado pelo que ele chamou de Self, ou eu central, nossa verdadeira essência. O Self é um aspecto inconsciente da personalidade e é, também, uma imagem arquetípica que guarda toda a potencialidade engenhosa do indivíduo<sup>128</sup>.

A noção de religião enquanto qualidade ou função da psique coloca em evidência a religiosidade como experiência pessoal, assumindo o desígnio de uma necessidade humana. Nos termos da psicologia analítica, a vivência simbólica destaca que o material do inconsciente é experimentado como processo religioso. O símbolo nos leva à parte que falta do homem inteiro e cura a nossa divisão e nossa divisão e alienação, nos colocando em contato com as forças suprapessoais que constituem a fonte de nossa existência e do significado que temos<sup>129</sup>.

Ainda sobre os Símbolos, Jung exemplifica que, quando nos deparamos com Cristo triunfante em uma igreja medieval, deduzimos que deve tratar-se do símbolo do culto cristão. Ele, também conclui que toda religião inserida na história de uma comunidade é a manifestação de sua psicologia, como é a forma de governo daquela comunidade. Se aplicarmos o mesmo método às mandalas modernas que os homens veem em sonhos ou visões, ou que então desenvolveram através da imaginação ativa, pode se constatar que elas exprimem certas atitudes religiosas. Na religião há um liame com valor supremo ou mais poderoso, seja ele positivo ou negativo, podendo ser voluntário ou involuntário. Não há divindade na mandala, nem tampouco se alude a uma submissão à divindade ou a uma reconciliação com ela. Parece que o lugar da divindade acha-se ocupado pela totalidade do sujeito, a soma de seus aspectos, incluindo o consciente, o inconsciente e o *Selbst* (Self)<sup>130</sup>.

Segundo Rodrigues, a teoria junguiana passa obrigatoriamente pela tríade: símbolos, arquétipos e inconsciente coletivo, que estão intrinsecamente ligados. A coletividade do

<sup>128</sup> JUNG, 2008. p. 111.

<sup>129</sup> EDINGER, E. F. *Ego e arquétipo*. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 182.

<sup>130</sup> JUNG, 2011, p. 85.

inconsciente, o nascimento do indivíduo, como uma herança inconsciente psíquica, herdada de tempos imemoriais, é o resultado de longas pesquisas de Jung na área da Antropologia e dos estudos das religiões comparadas aos símbolos, sobretudo, religiosos. Para Jung, os símbolos são produtos do inconsciente humano que se utiliza de imagens para expressar uma linguagem, a linguagem da alma. O referido autor diz que Jung se deparou com a noção simbólica, como linguagem do inconsciente, após observar que milhares de símbolos idênticos uns aos outros se apresentavam em diversas culturas do mundo, independentemente de seu contexto geográfico ou histórico. O exemplo da cruz é essencial na explicação do conceito junguiano, pois, como observamos, a simbólica da cruz aparece não só no Cristianismo, mas também na cultura grega, germânica e pré-colombiana, que estão distantes entre si, e que, possivelmente, não tiveram nenhum contato ou intercâmbio cultural<sup>131</sup>.

Esse e outros exemplos levaram Jung postular não só a realidade de um inconsciente, o qual se expressa através dos símbolos míticos, mas um inconsciente coletivo, inerente a toda a pessoa humana, com linguagem simbólica, independentemente da cultura, da posição geográfica ou do credo religioso, que os leva a estar culturalmente interligada a uma coletividade simbólica trazida pelo inconsciente<sup>132</sup>.

Jung entende que o simbolismo contribui com o engrandecimento da personalidade, inclusive, há uma variedade de símbolos nas religiões, observados nos cultos e ritos carregados de significados. O simbólico consubstancia-se de totalidade, já que une os opostos numa harmoniosa sintonia. Mas, na seara existencial, percebe-se a proeza totalizante do sujeito, quando ele busca na religiosidade, o transcendente, que lhe dê sentido para viver. A realização pessoal propicia a completude interna do indivíduo<sup>133</sup>.

#### 1.3.4 O inconsciente coletivo e arquétipos

Além da perspectiva energética dos símbolos, a teoria junguiana considera a perspectiva evolutiva da *psique* do sujeito. Nesse passo Jung compreende que o funcionamento milenar da *psique* foi aprimorando e marcando certos modelos interativos e reativos, já que ele acreditava que, ainda mais profundamente, a *psique* era provida do

<sup>131</sup> RODRIGUES, 2012, p. 49

<sup>132</sup> RODRIGUES, 2012, p. 49-50.

<sup>133</sup> JUNG, C. G. *Resposta a Jó*. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 112.

inconsciente não pessoal, coletivo, herdado filogeneticamente como bagagem humana, provindo da experiência e do desenvolvimento<sup>134</sup>:

Uma camada superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos inconsciente pessoal. Este, porém repousa sobre uma camada mais profunda, que não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda chamamos inconsciente coletivo; contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são *cum grano salis* os mesmos em toda parte, em todos os indivíduos. São idênticos em todos os seres humanos, constituindo, portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal existente no indivíduo<sup>135</sup>.

Cada indivíduo é um ser único, autônomo, direcionado e criativo, que dispõe de um conjunto de sistemas psíquicos, energeticamente ativados e mantidos, que o amparam na realização de sua potencialidade plena e que, faz deste sistema um patrimônio coletivo, inconsciente e suprapessoal que apresenta conteúdos universais. O inconsciente coletivo não deve sua existência à experiência pessoal do sujeito, não sendo afeito à sua aquisição, nesse sentido ele se diferencia do inconsciente pessoal. Este se compõe de conteúdos que já foram conscientes e que desapareceram da consciência, por repressão ou esquecimento. Já os do inconsciente coletivo nunca foram objetos da consciência e nem adquiridos individualmente. A sua existência é ligada à hereditariedade. No inconsciente pessoal estão presentes os complexos e no inconsciente coletivo, o conteúdo é constituído essencialmente de arquétipos<sup>136</sup>.

O teor do inconsciente pessoal são os complexos de tonalidade emocionais, afetivamente acentuados, que constituem o aglomerado energético fruto das experiências de intimidade pessoal e subjetiva do sujeito. Os complexos possuem um núcleo que exerce uma força consteladora sobre alguns conteúdos psíquicos e o conteúdo do inconsciente coletivo, denominados arquétipos, são tipos arcaicos primordiais, estruturas do inconsciente impessoal que representam todas as grandes situações vivenciadas durante o desenvolvimento da espécie humana e não se relacionam essencialmente a vivência imediata de uma pessoa apenas.<sup>137</sup>

Afora as recordações pessoais, existem em cada indivíduo as imagens primordiais, consistentes na aptidão hereditária da imaginação humana de ser como era nos primórdios. Não significa dizer, que as imaginações sejam hereditárias já que somente a capacidade de dispor de tais imagens, se afigura hereditária, Jung destaca a importância na distinção das duas camadas do inconsciente, para que fique claro que o inconsciente coletivo é totalmente

<sup>134</sup> JUNG, 2000, p. 15.

<sup>135</sup> JUNG, 2000, p. 15.

<sup>136</sup> JUNG, 2000, p. 53.

<sup>137</sup> JUNG, 1971, p. 11.

universal e desligado do inconsciente pessoal e seu conteúdo pode ser facilmente encontrado, diferentemente do conteúdo do inconsciente pessoal. As lembranças perdidas, reprimidas, propositalmente esquecidas; evocações dolorosas, percepções que não ultrapassaram o limiar da consciência, cujos conteúdos não amadureceram para a mesma, estão no inconsciente pessoal. Jung salienta, ainda, sobre as indagações acerca da origem das imagens primordiais ou arquétipos, sendo que ratifica ser proveniente das experiências revividas pela humanidade<sup>138</sup>.

Nesse sentido, diz que o arquétipo é uma aptidão para reproduzir constantemente as mesmas ideias míticas. Parece que aquilo que se impregna no inconsciente é exclusivamente a ideia da fantasia subjetiva provocada pelo processo físico. Assim, ele supõe que os arquétipos sejam as impressões gravadas pela repetição de reações subjetivas, não sendo apenas impregnações de experiências típicas, incessantemente repetidas, mas, também, se comportam empiricamente como forças ou tendências à repetição das mesmas experiências. Toda vez que um arquétipo aparece em sonho, na fantasia ou na vida, ele traz consigo uma influência específica que lhe confere um efeito numinoso e fascinante ou que motiva à ação do indivíduo, impelindo-o a transpor os limites do humano, dando origem aos excessos, à presunção, à compulsão, à ilusão ou à comoção, que permeiam o mal e o bem. Por tais motivos, segundo Jung, os homens sempre precisaram dos demônios e não puderam prescindir dos deuses<sup>139</sup>.

Arquétipos são sistemas de desenvoltura para a ação e concomitantemente para imagens e emoções, herdadas juntamente com a estrutura cerebral - na verdade, é seu aspecto psíquico. Representam um conservadorismo instintivo muito forte, enquanto são os meios mais eficazes concebíveis no amoldamento instintivo. Eles são, portanto, essencialmente, a porção crônica da psique, pela qual a psique está ligada à natureza. Não são ideias herdadas, mas possibilidades herdadas de ideias. São irrepresentáveis em si mesmos, mas seus efeitos são reconhecíveis em imagens e motivos arquetípicos. Apresentam-se como imagens e tudo mais que se torna conteúdo da consciência e são, por definição, fatores e motivos que organizam os elementos psíquicos em certas imagens, caracterizados como arquetípicos, mas, só podem ser reconhecidas pelos efeitos que produzem. Jung descreveu que a manifestação dos arquétipos pode acontecer no nível pessoal, por meio dos complexos, como

---

<sup>138</sup> JUNG, 1971, p. 15.

<sup>139</sup> JUNG, 2011, p. 29.

coletivamente, como características de culturas inteiras. Ele acreditava que era tarefa de cada época entender novamente seu conteúdo e seus efeitos<sup>140</sup>.

Para Jung, o arquétipo funcionaria como um nódulo potencialmente energizante da *psique*, que, quando ativada, expressar-se-ia sob a forma de imagens arquetípicas; portanto, o que teríamos acesso pela alegoria do sonho, por exemplo, seria na verdade a imagem pessoal ligada a um arquétipo virtual. O arquétipo em si é totalmente inacessível, mas as imagens arquetípicas que podem eventualmente ser produzidas pela psique e que estão gravadas no patrimônio cultural da humanidade, podem falar da ressonância de um arquétipo<sup>141</sup>.

Segundo Jung, seria através da imagem arquetípica que a psique coletiva operaria sua influência sobre o psiquismo individual, representando a probabilidade de crescimento e amadurecimento pessoal, devido à incorporação dos elementos coletivos atualizados na vivência pessoal. Nesse sentido, os arquétipos velam pelo desenvolvimento humano e emergem na consciência quando o indivíduo compromete seu equilíbrio psíquico. Nessas oportunidades, o funcionamento arquetípico inicia-se tentando uma nova equilibração psíquica baseada no funcionamento autônomo do arquétipo. Quando a *psique* está muito desequilibrada energeticamente, a força de fascinação dos arquétipos é maior. Jung assinala que o fascínio desses elementos é percebido na atratividade facilmente encontrada nas pessoas através dos sonhos, produções artísticas, na história das civilizações, através de seus mitos e lendas; e na produção intelectual, leis e ciências da humanidade<sup>142</sup>.

Nise da Silveira explicita a ideia sobre arquétipos e informa que estes nascem da renovação das vivências experimentadas pelas várias gerações e que são herdados geneticamente dos ancestrais de um grupo de civilização, etnia ou povo, correspondendo ao conjunto de crenças e valores básicos do indivíduo. Os arquétipos mais discutidos são nomeados em Persona, Sombra, Anima Animus, Self, Grande Mãe<sup>143</sup>.

Quando o inconsciente e o consciente conseguem se alinhar ao redor do self, a personalidade se completa, tornando-se o centro desta, da mesma forma como o ego é o centro do consciente. Sendo assim, Jung assinala que a famosa expressão por totalidade tornou-se a mandala, palavra sânscrita, com significação de círculo mágico, sendo o centro da mandala e da *psique*<sup>144</sup>.

---

<sup>140</sup> JUNG, 2011, p. 59.

<sup>141</sup> JUNG, 1993, p. 67.

<sup>142</sup> JUNG, 1992, p. 79.

<sup>143</sup> SILVEIRA, N. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro, Alhambra, 1981.

<sup>144</sup> JUNG, 1988, p. 162.

Jung ainda constatou que uma das características essenciais do arquétipo ou imagens arquetípicas é o *numen*, onde ele aparece, o seu caráter é forçoso e sendo o seu efeito consciente, caracteriza-se a numinosidade<sup>145</sup>, consubstanciando no valor de um evento arquetípico<sup>146</sup>. A experiência subjetiva do arquétipo ou a experiência religiosa induz à revelação do *numen* e, o arquétipo na consciência é sentido como algo de espiritual inevitável, que impõe um sentimento de reverência religiosa<sup>147</sup>.

#### 1.4 O Cristo junguiano

Esta seção busca definir o conceito junguiano de Cristo, que se difere do Cristo teológico, apresentando as ideias na perspectiva da psicologia analítica, como ser individuado e sinônimo da totalidade, mas que enfrentou sua sombra.

Na esfera religiosa de Jung, Cristo é o protótipo do ser individuado. Viveu sua singularidade no coletivo. Oferece-se à humanidade com valores extraordinários e norteadores para a existência humana. Jung o considera a representação do arquétipo do *Si mesmo*. Cristo conseguiu, não só, evocar nas pessoas o sentido divino nelas adormecido, mas a projeção dessa *imago dei* nele<sup>148</sup>.

Sobre a individuação, Jung diz que é o desempenho das melhores qualidades coletivas do indivíduo, se constituindo em algumas peculiaridades individuais, sendo, ainda, fator determinante do rendimento social. Nesse passo, diz que a singularidade da pessoa deve ser vista como uma diferenciação gradual de funções e faculdades que são universais. Cada rosto humano tem um nariz, dois olhos, etc., mas tais fatores universais são variáveis e nesta variabilidade que se apresenta as peculiaridades individuais<sup>149</sup>.

A individuação, portanto, só pode significar um desempenho psicológico que faculte a realização das qualidades individuais dadas; é um processo mediante o qual um homem se torna o ser único, que de fato é. Com isto, afasta-se do egoísmo e procura realizar a particularidades do seu ser, diferentemente do egoísmo ou individualismo<sup>150</sup>.

Assim, Jung conceitua a individuação como sendo uma de particularização e diferenciação do indivíduo no desenvolvimento de sua personalidade integral, sem que o exclua da vida mundana, já que ele vive em sociedade; descobrindo sua singularidade mais

<sup>145</sup> JUNG, 1942/1995, p. 163.

<sup>146</sup> JUNG, 1971/2000, p. 596.

<sup>147</sup> JUNG, 1998, p. 165.

<sup>148</sup> JUNG, 1998, p. 166.

<sup>149</sup> JUNG, 1998, p. 167.

<sup>150</sup> JUNG, 2011, p. 267.

íntima e incomparável. O processo é comandado pelo *Self*, que, através do ego, realiza o Espírito<sup>151</sup>. Jung coloca o Cristo como referencial para ser desenvolvido em cada indivíduo, O Cristo interior, que em sua concepção é sinônimo do *Self* (Si-mesmo):

*Self* (si-mesmo) ou Cristo está presente em cada um de nós a priori, mas inicialmente em geral no estado de inconsciência. Mas é decisivamente uma experiência da vida posterior, se este fato se tornar consciente. Não é possível apropriar-se dele através da aprendizagem ou da sugestão. Ele só é uma realidade quando acontece, e só é possível acontecer, quando retiramos nossas projeções do Cristo exterior, histórico ou metafísico, dessa maneira, despertamos o Cristo interior. Isto não significa que o *Self* inconsciente seja inativo, mas apenas que não o compreendemos.<sup>152</sup>

Segundo Dupuis, Cristo representa o ser que viveu a individuação, sendo considerado o ápice do desenvolvimento; o máximo da particularização e alargamento da consciência, nunca visto. Na sua trajetória Jesus suportou e contrastou a obscuridade, se libertando ao final com honra e glória. Não se padronizou, embora estivesse inserido em uma sociedade. Nesse sentido, a individuação convive com o ser político e as experiências sociais, donde se percebe a possibilidade da vivência totalizada<sup>153</sup>.

### 1.5 Cristo como arquétipo

A Teoria junguiana apresenta Cristo sob a concepção de arquétipo, sustentando no contexto histórico vivenciado por Jung. O ambiente religioso de então, estava sendo objeto de modificação, notadamente quanto à religião cristã, cuja crença tinha dominado a cenário religioso por tanto tempo<sup>154</sup>. O liberalismo instalado propiciou o crescimento da crítica à bíblia sagrada. O próprio pai de Jung estava inserido nesse contexto, já que vivia um conflito interno. Sendo clérigo, depois de ter perdida a fé, faltou-lhe coragem de repensar a sua posição<sup>155</sup>.

Ao contrário de seu pai, Jung não rejeitou o cristianismo, mas buscou construir nova atitude relativamente à fé cristã, compatível com o conhecimento científico que detinha<sup>156</sup>. Ele não idealizou a comutação da religião cristã, na expectativa de criar nova religião.

<sup>151</sup> JUNG, 2011, p. 432.

<sup>152</sup> JUNG, 2000, p. 330.

<sup>153</sup> DUPUIS, J. *Introdução a Cristologia*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 52.

<sup>154</sup> FORDHAM, F. *Introdução à psicologia de Jung*. Trad. Artur Pereira. Lisboa: Editora Ulisseia, 1972. p. 122.

<sup>155</sup> FORDHAM, 1972, p. 122.

<sup>156</sup> FORDHAM, 1972, p. 122.

Todavia, lhe deu um novo significado, nova perspectiva, já que sentia que era fundamental para o homem ocidental a revalorização do cristianismo, como projeção da psique<sup>157</sup>.

Nesse sentido, Jung ignorou o aspecto histórico de Cristo<sup>158</sup> e argumenta que o propósito do texto bíblico não seria histórico, já que os Evangelhos tinham como única intenção tornar impressionante a vida de Cristo, na medida de suas possibilidades descritivas<sup>159</sup>. A desvalorização dos Evangelhos pelo iluminismo e a crítica bíblica são revertidos em valorização do cristianismo, com certa superioridade sobre as religiões pagãs. Cristo é percebido como mito na própria descrição da história, sendo apresentado na linguagem dos símbolos, expressando o mito cristológico com os tributos de herói mítico: origem improvável, pai divino, nascimento ameaçado de perigo, pronta salvação, amadurecimento precoce (crescimento do herói), fim trágico e prematuro, tipo de morte simbolicamente significativo, efeitos póstumos (aparições), sinais miraculosos<sup>160</sup>.

A vivência de Cristo se expressa, também, em seu sofrimento e abnegação, que são símbolos da individuação enquanto tarefa heroica ou trágica, é a expressão da totalidade, apodera-se do indivíduo, como se violentado pelo Si-mesmo<sup>161</sup>. Cristo na cruz pode ser considerado um símbolo externando o sofrimento individual. Graças ao símbolo, o indivíduo pode conhecer o verdadeiro sentido de suas dores. Mediante a seu ego, ele foi introduzido no eixo do divino como consequência da integração do inconsciente. O sistema o assimilou a representação do homem Deus esperado pelo povo, tornando-se assim a sua expressão arquetípica. Como o reinado de Davi estava decaindo, o povo necessitava de um substituto na figura do Messias<sup>162</sup>.

Segundo Jung, outros arquétipos remontam suas origens na humanidade, centenas e milhares de anos antes de Cristo. Muitos líderes tribais conseguiram reunir homens e mulheres diante de situações catastróficas, de desastres naturais ou sob ameaças de inimigos de outras tribos, que foram capazes de despertar uma resposta arquetípica, instintiva. Ele menciona que poderia citar arquétipos do mal, do salvador, do guerreiro e, outros considerados primordiais, todavia, Jesus Cristo despertou em alguns de seus contemporâneos essa resposta primordial, como alguém que poderia libertar homens e mulheres do mau moral e espiritual. Tinha algo nele que era específico único e divino que o fez ser lembrado e

<sup>157</sup> FORDHAM, 1972, p. 123.

<sup>158</sup> JUNG, 1979, p. 41-42.

<sup>159</sup> JUNG, 1979, p. 41.

<sup>160</sup> JUNG, 1979, p. 42.

<sup>161</sup> JUNG, C. G. *Interpretação psicológica do dogma da Trindade*. Trad. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. Petrópolis: Vozes. p. 45.

<sup>162</sup> JUNG, 1979, p. 45.

seguido até os nossos dias. Ele incita à atividade uma tendência ainda mais profunda além do arquétipo do salvador, o arquétipo do Self<sup>163</sup>:

Jesus transformou-se na figura esperada pelo inconsciente de seus contemporâneos. É inútil querer saber quem era e como era Ele em sua realidade concreta. Se sua figura fosse fidedigna sob o ponto de vista humano e histórico, seria provavelmente tão pouco esclarecedora como a de um Pitágoras, de um Sócrates, ou a de um Apolônio de Tiana. Ele apareceu como o portador de uma revelação justamente pelo fato de apresentar-se como um Deus eterno (não- histórico), e só podia agir como tal, graças ao consensus generalis (consenso geral) inconsciente: se seus contemporâneos não tivessem visto algo de especial na pessoa do milagroso Rabi da galileia, as trevas não teriam percebido que uma luz havia brilhado<sup>164</sup>.

Desse modo, Cristo apresenta-se como arquétipo do Selbst, mas a teologia o cristalizou como dogma, fazendo-se necessário que o reconstitua numa totalidade ampla e viva<sup>165</sup>. O arquétipo cristão precisa buscar sua realidade psicológica para além dos dogmas teológicos<sup>166</sup>. Cristo é a analogia mais próxima e apropriada do Si mesmo, um valor coletivo, efetivo e subsistente, que desenvolve a sua atividade, quer o sujeito tome ou não conhecimento dele<sup>167</sup>.

Assim, o capítulo 1 apresentou a perspectiva junguiana da religião sob o enfoque etimológico e cristão, reconhecidamente, como uma experiência religiosa fértil para o ser humano, através dos símbolos dogmáticos e o conceito da mesma articulada por este autor. Jung narra o conceito de religião segundo o fenômeno psíquico que possibilita a compreensão do homem na dimensão do inconsciente, refletindo instintos, imagens, afetos e energias presentes no ciclo da vida humana, através dos conceitos do inconsciente coletivo, arquétipos, símbolos e do Cristo junguiano, como modelo de individuação. Segundo ele o homem desenvolve espontaneamente a função religiosa e que, por isso, a psique humana está imbuída e traçada de sentimentos e ideias religiosas desde os tempos imemoriais. Nesse entendimento, a Psicologia junguiana estuda o psiquismo humano enxergando a influência da religião na vida das pessoas, e para ele, a religião não é somente algo ligado a questões simplesmente tradicionais, é intrínseca ao sujeito.

Nesse sentido por constituir a religião a essência da pessoa humana e sendo este um ser social, cuidou o capítulo de trazer a conceituação da religião sob a perspectiva de dois clássicos da fenomenologia da religião, quais sejam Durkheim e Eliade.

<sup>163</sup> JUNG, 2011.

<sup>164</sup> JUNG, 2011, p. 18.

<sup>165</sup> HARADA, H. Cristologia e Psicologia de C. G. Jung. *Revista Eclesiástica Brasileira*, v. 31, fasc. 121, mar. 1971. p. 129.

<sup>166</sup> HARADA, 1971, p. 136.

<sup>167</sup> JUNG, 2011, p. 41.

Também se discorreu sobre as experiências religiosas de Jung e a influência de seus genitores, sobre sua atuação no mundo teológico e psicológico, o desencanto experimentado, em razão das contradições entre o espírito litúrgico e a vivência familiar. E, ainda, sobre o fenômeno religioso na sua teoria psicológica, consistente na função da religião na vida da pessoa humana, quanto aos seus aspectos psicológicos e enquanto experiência para o desempenho psíquico. Nesse sentido, o capítulo demonstrou que religião é uma resposta psicológica ao desconhecido, tanto em relação ao mundo interior, quanto ao mundo exterior.

Sendo assim, alguns conceitos da teoria junguiana foram apresentados, tendo em vista a primordial importância para o entendimento da referida teoria psicológica: a ideia de símbolo, a individuação, o Si-mesmo, o inconsciente pessoal, o coletivo, os arquétipos e o Cristo junguiano, como proposta de individuação. Segundo Jung, ele é o arquétipo do Selbst (Self), a analogia mais próxima e apropriada do Si mesmo, um valor coletivo, efetivo e subsistente, que também conviveu com sua sombra, a representação do mal na psique. Mas, que, se relacionando com o bem, forma um complexo de opostos dentro do arquétipo central. Os conceitos junguianos em referência norteiam o liame entre a experiência religiosa e a psíquica.

Jung pensou a religião como um fato psíquico que ultrapassa a visão do homem da racionalidade, passando a considerar o seu inconsciente. A partir dessa ideia, das discrepâncias e dificuldades entre os objetivos da educação contemporânea, a pesquisa demonstra que psicologia analítica propõe novos caminhos: os conceitos de Jung podem ensejar um projeto educacional capaz de abranger o aluno e o professor na compreensão de suas totalidades por meio da individuação que representa a plenitude do desenvolvimento humano. Ademais, essa experiência tem influxo no eu que se forma e se fortalece no desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, seria possível o alcance de melhorias no processo educacional brasileiro.

O próximo capítulo aborda a visão junguiana sobre a educação na perspectiva de se compreender o olhar de Jung sobre a mesma. Descreve-se acerca do arquétipo educador e educando, a função destes sujeitos e a educação para a personalidade. Aponta que é a partir da transdisciplinaridade entre a psicologia, religião educação que se pode almejar um ponto de equilíbrio entre o eu e o não eu psíquico na proposta de uma educação cidadã.

## 2 A PERSPECTIVA DE JUNG SOBRE A EDUCAÇÃO

A Educação escolar organiza-se como elemento primordial no desenvolvimento humano, já que preenche grande parte da vida de todos. Esta temática, no Brasil, tem muito tempo que está em cena, porém, mesmo com várias legislações, metodologias e currículos vigentes, e ainda se espera qualidade e condições de enfrentamento da exclusão social para se garantir o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Desta forma, neste capítulo, acentuam-se ideias em torno da educação sob o olhar de C. G. Jung, e as contribuições deste psicólogo no contexto escolar. Outro ponto é a abordagem no processo educativo sob a perspectiva do professor e a reflexão sobre a qualidade na formação desses profissionais. Seguindo o método bibliográfico, no que respeita à educação, o presente estudo baseou-se nas obras de Jung e comentadores.

Jung pensa ser a educação item fundamental para se garantir o desenvolvimento pleno das crianças, por oferecer campo vasto de experiências da vida dos sujeitos. Ele entende que a escola é o segundo espaço social após a família, considerando-a uma estrutura psicológica que, por sua vez, é considerada por Jung o princípio da psique, ou seja, o próprio inconsciente expressado através de símbolos harmonizadores com o material inconsciente, (Jung, 2000). Para ele, se o processo educacional é permanente, essa elaboração é composta de intermediários inconscientes dos adultos em seu entorno, em um relacionamento cada vez mais interdependente <sup>168</sup>, isto é o inconsciente do professor com o inconsciente do aluno e vice-versa: o aluno aprende com a personalidade do professor, com sua forma de ser, atuando este como modelo.

O docente tem importante papel na mediação do conhecimento, e deve-se considerar em profundidade sua ação, pois ao entrar em contato com seu aluno interior ganha mais capacidade de aprender, mais entusiasmo, curiosidade, paciência e flexibilidade. Nada deve ser direcionado de forma direta sobre o aluno. O conhecimento mediado pelo professor abre espaço para práticas educativas que exploram a imaginação, a fantasia, os sonhos, os mitos e a aprendizagem pela vivência demanda um trabalho que, para ser efetivo, precisa passar também pela psique do educador<sup>169</sup>.

---

<sup>168</sup> JUNG, C. G. A importância da Psicologia Analítica para a Educação. In: C. G. Jung. *O desenvolvimento da personalidade* (Frei V. do Amaral, Trad.). Petrópolis: Vozes. 2012. (Originalmente publicado em 1928a).

<sup>169</sup> Lima, T. P. Psicologia junguiana na Educação: uma raridade. *Revista Educação*. Edição especial Jung Pensa a Educação, Editora Segmento. 2006.

## 2.1 A Pedagogia e Jung

Jung buscou estudar temas variados, e interessava-se, em especial, pelo estudo do psiquismo humano, o que o instigou a desenvolver diferentes temáticas que foram aproveitadas em diferentes âmbitos. Não somente na psicoterapia, como também a educação foi um desses possíveis campos a se apropriar da teoria do psiquiatra suíço.

Vale reforçar que para este autor, a psicologia analítica em seus métodos empíricos, ao ver o homem em seu todo, vai ao encontro de instrumentos materiais ou biológicos. Ao iniciar as mudanças desta ciência para as do espírito, considera o homem tanto no seu estado natural como no estado modificado pela cultura; assim, ao explicar este preceito inclui tanto o ponto de vista biológico como o espiritual. A psique com suas estruturas considera que pode parecer que a criança viva em mundo inviolado, porém, o desenvolvimento destes sujeitos vem de encontro à visão educativa não passiva da cultura e ampliou-se por intermédio da educação de si próprio<sup>170</sup>.

Mesmo que Jung não tenha desenvolvido teoria voltada à educação. Teixeira reforça que as ideias dele podem ser adequadas à Pedagogia, pois traz tanto o conhecimento da psique individual quanto a contribuição do sujeito no coletivo, isto é, a visão ampara dados tanto da subjetividade quanto do mundo exterior<sup>171</sup>. O conhecimento psíquico mais aprofundado, por parte do professor, deve ser analisado, pois deve, em primeiro lugar, levá-lo a uma atitude mais compreensiva em relação à vida psíquica da criança<sup>172</sup>.

A pedagogia hoje valoriza o pensamento, a percepção e o conceito, em detrimento de outros aspectos como sentimento e intuição. Este conflito entre racional e irracional se aumenta provocando os objetivos humanísticos da escola a serem superados pela pretensão de formar seres humanos racionais e capazes de dominar a tecnologia. Isto vem provocando distanciamento da humanidade, e intensificando a formação de personalidades fragmentadas que encontram no coletivo (religião, moda, drogas, culto ao corpo) algo que os complete<sup>173</sup>.

O desenvolvimento do processo simbólico é outro aspecto relevante. A psique evolui através de símbolos que se constituem possibilitando ao ser humano a sistematizar as

<sup>170</sup> JUNG, C. G. *Desenvolvimento da Personalidade*. Edição integral. Título do original: “Über die entwicklung der persönlichkeit”. Tradução. Frei Valdemar do Amaral. Revisão Técnica: Dora Ferreira da Silva. International Standard Book Number, 2011, p. 76, 77.

<sup>171</sup> TEIXEIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Jung e suas implicações para a Educação. *Revista Educação*. Edição Especial Jung Pensa a Educação, Editora Segmento Teixeira, 2006.

<sup>172</sup> VERGUEIRO, P. V. Identidade do professor: uma pesquisa fundamentada na Psicologia Analítica. *Psicologia Revista*, 18(2), 2009, 203-229. [online].

<sup>173</sup> TOLEDO, L. P. (2010). *Contribuições do pensamento junguiano nas práticas psicopedagógicas*. Monografia, Faculdade Gama Filho, Ribeirão Preto. [online].

experiências e ações. Tais processos emergem apoiando-se em elementos inconscientes que propiciam a adaptação do sujeito no mundo <sup>174</sup>.

Na escola tradicional, o simbólico vincula-se, especialmente, à ideia de desenvolvimento cognitivo. Entretanto, “o símbolo estruturante já está expressando o Self e patrocinando a formação e a diferenciação da identidade do Ego e do Outro a partir da indiferenciação”<sup>175</sup>. Assim, o constituinte arquetípico do símbolo revela a ausência de coerência ao expressar o ensino pela via racional. O ego ao se desenvolver realça a inteligência que passa a contribuir com este processo. Acredita-se que, por esta razão, Jung aprofundou-se nestas vivências fundamentando os seus estudos, já que a psicologia Junguiana resgata o encantamento do mundo retirado pelo racionalismo reflexivo<sup>176</sup>.

Assim, embora tivesse habilidades espontâneas para o desenho, somente desenhava o que vinha a sua imaginação.<sup>177</sup>.

Para Jung, não seria adequado tentar aplicar às crianças o ideal de educação da personalidade, uma vez que isso implica em um trabalho que se desenvolve ao longo de toda a vida. Antes de se querer mudar qualquer coisa nas atitudes das crianças, é preciso, em primeiro lugar, examinar se não é algo que precisa ser mudado nas atitudes dos adultos<sup>178</sup>.

Jung ao rememorar a exclusão dele do seio da escola, muitas vezes por ser estigmatizado em seu processo de criação, retrata que, naquela época, eram apresentados aos alunos modelos para serem copiados, não havendo espaço para produções criativas promovidas<sup>179</sup>. Esses fatos delineiam como a escola, já naquele tempo e, de certa forma, ainda hoje, exercia o extermínio das potencialidades criativas, prejudicando as potencialidades dos discentes<sup>180</sup>.

Cabe situar a escola tradicional contextualizada por Jung. Ela surgiu a partir do advento dos *sistemas nacionais de ensino*, que datam do século passado, mas que só atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX<sup>181</sup>.

<sup>174</sup> LAUFER, A. Jung e a educação para a personalidade. *EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*. [online].

<sup>175</sup> BYINGTON, C. A. B. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica junguiana*. São Paulo: Religare, 2003. p. 26. Byington, 2003, p. 26.

<sup>176</sup> BYINGTON, 2003, p. 26.

<sup>177</sup> JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões* (D. F. da Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

<sup>178</sup> JUNG, C. G. Da formação da personalidade. In: C. G. Jung. *O desenvolvimento da personalidade* (Frei V. do Amaral, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2012. (Originalmente publicado em 1934)

<sup>179</sup> JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões* (D. F. da Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963. (Originalmente publicado em 1961).

<sup>180</sup> JUNG, 1963, p. 149.

<sup>181</sup> PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

O método tradicional continua sendo o mais evidente nos sistemas de ensino, principalmente os destinados aos sujeitos das classes populares, em especial os das escolas particulares. As unidades de ensino mais conceituadas do mundo, entre elas, as inglesas e as suíças, são as mais tradicionais possíveis, até por serem mesmo muito antigas. Em se falando da realidade brasileira certifica-se que esse é o modelo de ensino mais utilizado e almejado pela sociedade<sup>182</sup>.

Antes de se modificar as ações das crianças, convém examinar se estas mudanças são provindas de um adulto<sup>183</sup>. A formação da personalidade, na visão deste autor, torna-se o ideal pedagógico moderno. Contrário ao ensino conservador, aquele que massifica os sujeitos, Jung, em *O desenvolvimento da personalidade* aponta ser a modalidade da educação infantil o espaço onde se desenvolve a personalidade destes sujeitos:

Educação para a personalidade tornou-se hoje um ideal pedagógico. Esse ideal contrapõe ao homem coletivizado ou normal, tal como é padronizado e promovido pela massificação geral. Funda-se esse ideal no conhecimento correto do fato histórico de que os grandes feitos libertadores ocorridos na história universal sempre partiram de personalidade dotada de liderança e jamais da grande massa inerte e sempre secundária, que para o mínimo movimento há necessidade sempre de um demagogo.<sup>184</sup>

Jung declara ser desfavorável a métodos mecânicos na educação, apoia a formação da personalidade, porém critica os responsáveis que educam, sendo que ambos, família e educador, não promovem a qualidade no processo educativo. “Todo nosso problema educacional tem orientação falha: vê apenas a criança que deve ser educada, e deixa de considerar a carência de educação no educador adulto”<sup>185</sup>.

A escola não deve exagerar na aplicação de conteúdos disciplinares para os alunos, mas formar sujeitos pensantes. Precisa-se levar a focar nos resultados. A promoção da consciência promove a independência e rompe com a relação de opressão<sup>186</sup>.

Ainda neste capítulo, serão descritas as modalidades da educação Junguiana, na intenção de ampliar reflexões sobre as fragilidades do docente no que se refere à educação para personalidade, além de promover ações em que o sujeito aluno tenha condições de se posicionar e ser responsável por suas decisões.

<sup>182</sup> SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

<sup>183</sup> JUNG, C. G. Da formação da personalidade. In: C. G. Jung. *O desenvolvimento da personalidade (Frei V. do Amaral, Trad.)*. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1934). 2012.

<sup>184</sup> JUNG, 2012, p. 148.

<sup>185</sup> JUNG, C. G. 2012, p. 149.

<sup>186</sup> JUNG, C. G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 145.

### 2.1.2 O arquétipo educador e o arquétipo educando

Esta seção apresenta fundamentos voltados para a vivência do arquétipo educador e do arquétipo educando promovendo a base da relação arquetípica. Tanto educador quanto educando são responsáveis pela aprendizagem, sendo o professor o responsável ao transmitir o conhecimento de forma significativa para que o aluno o compreenda. E, o educando é responsável pela disposição em aprender. Segundo Jung, os arquétipos são formas dadas a algumas experiências e memórias de nossos antepassados. Isso significa que não nos desenvolvemos de forma isolada do resto da sociedade, sem que o contexto cultural e histórico nos influencie intimamente, transmitindo padrões de pensamento e de experimentação da realidade<sup>187</sup>.

Os conteúdos do inconsciente coletivo são os arquétipos, *archè-typós*: tipo, forma, impressão arcaica. O arquétipo pode ser definido como uma potencialidade própria de comportamento, reações e pensamentos são evidências de forma humana. O conceito de aproxima-se da definição padrão de comportamento da Biologia e do conceito de instinto, sendo claras em Jung as influências de Platão (conceito de Ideias Originais que precederiam a experiência) e de Kant (Categorias à Priori de percepção que seriam inatas)<sup>188</sup>.

O mundo do Inconsciente Coletivo, dos arquétipos, atuaria como organizador de nossas experiências: nossas imagens, emoções, padrões de reação e de relacionamento. Os arquétipos em si enquanto organizadores seriam vazios, formais e suas manifestações seriam resultado da combinação entre o arquétipo em si e o contexto social, cultural, histórico e individual. De acordo com Jung os arquétipos seriam "a humanidade do homem, a forma especificamente humana de suas atividades"<sup>189</sup>.

O inconsciente, tanto pessoal quanto coletivo, está atuante o tempo todo: falamos, sentimos e reagimos muitas vezes de forma involuntária e sem sabermos os motivos destas ações. Todos os arquétipos contêm polaridade, têm dois pólos, como exemplo: temos a *mãe*, mas temos também o *filho*; muitas vezes agimos como o *médico* ou como o "doente". Ambos são aspectos do mesmo arquétipo, um não vem sem o outro<sup>190</sup>.

Quando o sujeito está no processo pedagógico, o arquétipo do professor-aluno se forma: o aluno procura um professor exterior, mas se revela o professor intrapsíquico. O mesmo com relação ao professor: ao ensinar para o aluno exterior também se forma em aluno

<sup>187</sup> SHARP, D. *Léxico Junguiano*: Dicionário de Termos e Conceitos. São Paulo: Cultrix, 1996, p. 28-29.

<sup>188</sup> JUNG, 1983, p. 57.

<sup>189</sup> JUNG, 1983, p. 57.

<sup>190</sup> JUNG, 1983, p. 58.

*intra-psíquico*. A princípio, o aluno está inconsciente da *parte* professor e o vivencia através da pessoa dele, formando-se assim um elo pedagógico. O docente é o responsável pela transmissão dos conhecimentos, além de se construir um clima favorável à aprendizagem. Espera-se que o docente perceba seu *lado* aluno até para poder estar sempre aprendendo, reciclando e também exercitando a empatia, colocando-se no lugar do aluno e, assim, tornando-se capaz de transmitir o conteúdo de forma que o aluno compreenda <sup>191</sup>. Segundo Pereira “é o cuidado que humaniza, que faz com que surja o ser humano com toda sua complexidade, sensibilidade e solidariedade”<sup>192</sup>. Práticas educativas e imaginação devem estar juntas, a fantasia, os sonhos, os mitos e a aprendizagem pela vivência exigem um educador consciente de sua completude humana<sup>193</sup>.

O fato de duas ou mais pessoas se encontrarem com propósitos educacionais é em si acontecimento arquetípico, já que desde que existem seres humanos, existem pessoas ensinando e pessoas aprendendo. O encontro com fins pedagógicos é um acontecimento humano típico, assim como a relação mãe-filho ou a relação terapeuta-paciente. Há todo um ritual que define este acontecimento: horário/local específicos e papéis definidos com uma proposta de transmissão de conhecimento e formação do indivíduo. De acordo com Iraci Galiás: "os papéis de professor (o que ensina) e aluno (o que aprende) são polaridades que podem ter uma relação dialética entre duas ou mais pessoas (ou na mesma pessoa) podendo até se inverter."<sup>194</sup>

Walter Boechat em seu texto "Enfoque Arquetípico da Transferência" analisa o padrão arquetípico da relação terapeuta-paciente e deixa bastante claro que não somente os relacionamentos, mas também as situações de vida obedecem a padrões arquetípicos específicos: "O encontro com fins terapêuticos é um acontecimento humano típico, assim como a relação mãe-filho e os momentos de transição no processo de desenvolvimento da personalidade, como nascimento, casamento, puberdade, [...]."<sup>195</sup>

Tanto o professor quanto o aluno são arquétipos e, por definição, todos nós os temos independentemente do papel que assumimos. Ambos são aspectos da mesma coisa, quando uma pessoa se encontra numa situação pedagógica o arquétipo do professor-aluno se constela:

<sup>191</sup> WENTH, R. C. *Psicologia Analítica e Educação: visão arquetípica da relação professor-aluno*. 2003. p. 3-4.

<sup>192</sup> PEREIRA, L. H. P. *Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade – unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades*. Curitiba: Editora CRV. 2011. p. 29.

<sup>193</sup> LIMA, T. P. *Psicologia junguiana na Educação: uma raridade*. *Revista Educação*. Edição especial Jung Pensa a Educação, Editora Segmento, 2006. p. 158.

<sup>194</sup> GALIÁS, I. *Ensinar-Aprender - Uma polaridade no Desenvolvimento Simbólico*. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica*. S.P. 1989. p. 37.

<sup>195</sup> BOECHAT, Walter. *O Enfoque Arquetípico da Transferência*. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica*. S. P.,1984. p. 12.

o aluno procura um professor exterior, mas ao mesmo tempo se constela o professor intrapsíquico. O mesmo com relação ao professor: ao ensinar para o aluno exterior também está constelado seu aluno intrapsíquico<sup>196</sup>.

Wenth afirma que quanto maior for o reconhecimento de que os arquétipos influenciam na relação educador-educando melhor será a qualidade desta, pois se houver conscientização de sua influência trará como consequência “uma redefinição destes papéis, objetivando uma melhoria na qualidade do ensino”. Para a autora, esta influência se dá inconscientemente, isto é, sem que os entes da relação saibam que estão sob a influência de um agente que constitui sua personalidade, ação esta interna ou subjetiva<sup>197</sup>.

Neste contexto de vivência, é interessante ressaltar que os professores não podem estigmatizar os alunos. No pensamento de Jung, eles não devem ser isentados em sua postura de autoridade, o que confere um valor especial à personalidade do educador, pois executam tarefa difícil, e precisam ser coerentes em suas ações perante a criança. Tal atitude deve ser inerente a esta figura. É fundamental que seja correto e sadio, o bom exemplo é o método de ensino mais eficiente<sup>198</sup>.

O arquétipo é um potencial dado, que nos atribui uma determinada maneira humana de apreensão e vivência de situações. Ao tomarmos como pedra fundamental que a “vivência de aprender e ensinar é arquetípica, e não conteúdos pessoais projetados pelo professor”<sup>199</sup>. Jung considera que quando o professor ensina o valor e o princípio da justiça; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensina também o respeito não como um conceito, mas como um princípio que se manifesta em ações. Mas, é preciso ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça<sup>200</sup>.

É o arquétipo que pode mobilizar o educador para o ensino da Totalidade e não somente para a habilidade cognitiva e, por englobar o caminho das polaridades, aproxima as funções psíquicas opostas: sentimento, intuição, pensamento e sensação. A sensação privilegia as informações recebidas pelos órgãos dos sentidos, constatando a presença sensorial das coisas que nos cercam no contexto do “aqui e agora”, enquanto a intuição vai além da sensação, buscando os significados, relações e possibilidades futuras das informações

<sup>196</sup> WENTH, 2003.

<sup>196</sup> JUNG, 1928a/2012, p. 65.

<sup>197</sup> WENTH, R. C. *Psicologia Analítica e Educação: Visão Arquetípica da Relação Professor-Aluno*. 2003.

<sup>198</sup> JUNG, 1928a/2012, p. 65.

<sup>199</sup> SAIANI, C. *Jung e a Educação: uma análise da relação professor/aluno*. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 106.

<sup>200</sup> CARVALHO, Ana Margarida de. *Que importa a fúria do mar?* Elfriede: Teorema, 2013. p. 55.

recebidas. Refere-se a uma apreensão perceptiva dos fenômenos (pessoas, objetos e fatos) pela via inconsciente<sup>201</sup>.

Quanto ao pensamento e sentimento, sabe-se que o primeiro discrimina, julga e classifica os fenômenos a partir da razão, busca avaliar objetivamente os “prós” e “contras” da natureza desses fenômenos. Já o segundo faz a avaliação dos fenômenos a partir de uma dimensão valorativa de julgamento. O conceito de sentimento deve diferencia-se da definição de emoção e afeto, já que a emoção é um afeto intenso de energia movendo funções orgânicas encadeadas pelo amor, ódio, ciúme, entre outros<sup>202</sup>.

### 2.1.3 O professor e o aluno no contexto da escola

A presente subseção apresenta indícios dos desafios do exercício da docência sob o viés da realidade social fundamentados em Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Gadotti, entre outros, pois são autores que compreendem a prática pedagógica como reflexiva e qualificam o professor enquanto profissionais, e é possível a produção de um conhecimento prático desde que em seu trabalho ele mobilize a pluralidade de saberes.

O professor, para Tardif, é sujeito que possui saberes diferenciado, pois a profissão exige especificidades utilizadas e produzidas por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas<sup>203</sup>. Antônio Nóvoa corrobora com esta recíproca e aponta que a configuração do sistema de ensino frente a uma sociedade pluralista, com modelos de educação contraditórios, com diversidade social, multicultural e multilíngue exige facetas diferenciadas da atuação docente que, por sua vez, deve atuar de forma específica de acordo com a localização da escola em que trabalha<sup>204</sup>.

A ação docente deve ser vista como política cultural, em que o professor é intelectual que se transforma e transforma seus alunos<sup>205</sup>. A natureza da educação formal consiste na responsabilidade de se transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, como significado comunicável, que se cristaliza em saberes cumulativos, em sistemas de símbolos, em instrumentos aperfeiçoáveis, em produções admiráveis<sup>206</sup>. O trabalho docente é

<sup>201</sup> JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras completas; 6).

<sup>202</sup> JUNG, 1991.

<sup>203</sup> TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes, 2002. P. 227-276. p. 229.

<sup>204</sup> NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 59.

<sup>205</sup> GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 136.

<sup>206</sup> FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 16.

uma atividade exercida pelo conjunto de membros de uma sociedade. Todos educam e são educados, conforme afirma Brandão <sup>207</sup>.

Em relação ao papel social do docente, Moacir Gadotti relembra que o curso de pedagogia foi regulamentado no Brasil em 1969, no período da ditadura militar. Certamente o retrato deste profissional é de educador passivo, apolítico, técnico alheio à sociopolítica, com um agir alheio à realidade em que se está inserido. Assim sendo, as habilitações para supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento assumem conotações tecnicistas e a preparação destes para atuarem nas escolas. Mas, este é o desafio do profissional docente: assumir questionamentos que promovam as mudanças sociais <sup>208</sup>.

Ensinar não é transferir conhecimentos é ação construtora. Docência e decência são blocos que se interligam. Ação de ensinar também é aprender e ao aprender se ensina. Esta relação é transitiva, pois quando se ensina, existe o objeto (relação direta) e o alguém (relação indireta), ou seja, o educador precisa de um aluno a quem ensinar, mas também aprende com o aluno. Ensinar envolve trocas de experiências <sup>209</sup>.

É provável que as mudanças sociais se visibilizem em unidades menores, por escola. A formação e valorização do professor são primordiais neste processo. É na sala de aula onde estes sujeitos formadores de mentes pensantes estão inseridos, é ali que inicia o trabalho de transformação da realidade social. Para tanto, é preciso ressaltar que por mais que muitas formações priorizem o acadêmico e engessem os currículos, percebe-se que a dinâmica e a heterogeneidade do contexto da aula, sem dúvida, é aprendido. Se por um lado, a prática diária exige mais do docente, o modelo de escola que está sendo configurado nos últimos tempos, continua a perpetuar-se não dando condições aos sujeitos de inovar-se e ir ousar além da prática tradicional, ou seja, o modelo de escola vigente não é significativo para os discentes e a academia não tem preparado os professores com proficiência para vencer os desafios do cotidiano com escolar. A docência é sistemática e científica, na medida em que valoriza (o conhecer) o objeto (o ensinar e o aprender) e é intencional, não casuística <sup>210</sup>.

O saber dos professores relaciona-se com as escolhas e identidades, com a experiência de vida e história profissional de cada um, além das relações com os alunos e toda a comunidade escolar. Logo, o trabalho não deve ser compreendido como algo isolado <sup>211</sup>.

<sup>207</sup> BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2005. p. 07.

<sup>208</sup> GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez, 1988. p. 71.

<sup>209</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra editora, 1996. p. 12.

<sup>210</sup> PIMENTA, S, G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 95.

<sup>211</sup> TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 85.

Desde o início do século XXI, vem-se debatendo a inclusão de modo que os paradigmas tradicionais são refletidos provocando entendimento da sociedade. A escola inclusiva se organiza quando favorece a inclusão do discente no processo ensino-aprendizagem, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação<sup>212</sup>. Para Mantoan, "a Educação Inclusiva tem por objetivo entender e reconhecer o outro dentro de suas possibilidades" <sup>213</sup>.

Zeichner argumenta que a formação dos docentes para a diversidade é o ideal, pois muitos ainda não conseguem evidenciar prática inclusiva, nivela os alunos em padrões superiores. Os alunos que estes novos professores são chamados a ensinar apresentam experiências de vida muito diferentes das suas, nesse sentido, a sociorrelação precisa se evidenciar <sup>214</sup>.

Sacristán contribui enfatizando que “em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Assim sendo, a prática pedagógica, ao se apropriar e reconhecer as diversidades tem a possibilidade de ampliar suas experiências, aprimorar a práxis educativa e estimular o crescimento que a modernidade exige das ações escolares <sup>215</sup>.

A prática pedagógica inclusiva deve atender as diversidades, ser reflexiva e desenvolver ações que potencializam o desenvolvimento ensino aprendizagem de todos, além de oferecer possibilidades para apropriação do conhecimento. O aluno é sujeito de direito e foco central de toda a ação educacional; garantir o processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda a ação docente <sup>216</sup>.

O Professor diante desta realidade deve ater-se a (Re) pensar o fazer da docência, em possibilitar uma descolonização do pensamento <sup>217</sup>. Se a diversidade está na escola, é ali que se deve reconhecê-las, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade e, certamente, uma sociedade tolerante e democrática exerce o respeito <sup>218</sup>.

<sup>212</sup> ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 41.

<sup>213</sup> MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 57.

<sup>214</sup> ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. p. 73.

<sup>215</sup> SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 23.

<sup>216</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. p. 07.

<sup>217</sup> GALLO, S. F.: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 253-260.

<sup>218</sup> SACRISTÁN, 2002, p. 14.

No entanto, a inclusão sem a exclusão não seria visível. De acordo, com Candau exclusão e preconceito não se dissociam no Brasil. Ele afirma que a “diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais”<sup>219</sup>.

A escola deve reconhecer a realidade de seu aluno para realizar ação pedagógica eficiente. Mantoan argumenta que eles são seres reais que provêm de contextos culturais diversos, visibilizam as diversidades sociais, além de terem características próprias que os identificam<sup>220</sup>.

José Manoel Moran, em seus estudos, diz, que criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a se informar, a conhecer os outros, o mundo, a si mesmo, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, *tocando* as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. Sabe-se que as mídias envolvem e estão envolvidas com um complexo sistema de comunicação, organizações de distintos setores (empresarial, financeiro, político), e podem ser compreendidas como instrumentos que permitem a manipulação do pensamento. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes<sup>221</sup>.

Lévy, filósofo francês, ao comentar o novo papel do professor, traz a noção da aprendizagem cooperativa, citando os novos campos virtuais, nos quais os professores interagem com os discentes durante a aprendizagem e também aprendem e revigoram as competências pedagógicas. Para ele, as práticas pedagógicas atualizadas frente a esses novos desafios vão além do uso forçado das tecnologias, mas é o acompanhar pedagógico que eleva a consciência crítica na formação do aluno<sup>222</sup>.

Mas, mesmo com tantas mudanças na ação educativa, o professor não pode eximir-se da autoridade que lhe compete, pois “tal atitude não pode ser obtida artificialmente”<sup>223</sup>. Faz-se necessário que seja uma pessoa saudável, pois para Jung, “o bom exemplo é o melhor método de ensino. Por mais perfeito que seja o método, de nada adianta se a pessoa que o executa não

<sup>219</sup> CANDAU, V. M. *Somos todos iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 14-15.

<sup>220</sup> MANTOAN, M. T. E. *A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia*. In: Uma escola para a inclusão social. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003. p. 50-51.

<sup>221</sup> MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

<sup>222</sup> LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009. p. 171.

<sup>223</sup> JUNG, 2006, p. 60.

estiver acima dele em virtude do valor de sua personalidade”<sup>224</sup>. Neste sentido, “desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método”<sup>225</sup>.

Tratar do extrato social de jovens estudantes é buscar compreender a sociointeração na perspectiva do sujeito, elemento de mera reprodução da sociedade, e, às vezes, independente dela; e da subjetividade evocada pela organização social e cultural. Elementos básicos que constituem o psiquismo, dentre eles os afetos, os desejos e as emoções eram tidos independentes e ao mesmo tempo inerentes ao contexto social. Assim, o aluno enquanto sujeito de direito está submerso nesta relação. Desta forma, o estudo desta subseção trata desta construção social do aluno numa retrospectiva da constituição destes enquanto indivíduos.

Os estudos mostram que a busca do indivíduo subjetivo, no qual se podia detectar uma essência humana marca o encontro com identidade, característica própria, manifestação da subjetividade<sup>226</sup>. O fato social era percebido como exterior a ele<sup>227</sup>. A subjetividade, porém, só pode ser compreendida quando se tem como referência homens reais e concretos que são construídos numa dada organização social e cultural. Há um processo de apropriação dela pelo indivíduo, de tal forma que o ser ao viver em sociedade apropria-se do social e o mundo exterior se torna interior<sup>228</sup>.

As mudanças na cultura têm implicações na forma como a subjetividade é construída. Há um processo de apropriação da realidade pelo indivíduo. O psiquismo se constrói com as experiências, os conhecimentos, os valores e as informações que são transmitidos pela tradição, pela comunicação, pela mídia, pela educação e pela ciência<sup>229</sup>.

Existe o sentido clássico da relação de desigualdade entre adultos e criança e a ideia de que esta está sempre em formação e inacabada. A socialização é sempre um processo que se dá do adulto sobre a criança reforçando a representação social do primeiro elemento sobre o segundo<sup>230</sup>.

Para se contextualizar o sujeito aluno, é preciso vê-lo na interação com as tecnologias da comunicação, dentre elas a tv e a internet, pois, nesta ação ocorrem trocas de informações

<sup>224</sup> JUNG, 2006, p. 60.

<sup>225</sup> JUNG, 2006, p. 60

<sup>226</sup> FIGUEREDO, L.C. *Revisitando as psicologias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 88.

<sup>227</sup> DURKHEIM, E. Representações individuais e representações coletivas. In: *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970. p. 19.

<sup>228</sup> VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 139.

<sup>229</sup> VYGOTSKY, 1993, p. 139.

<sup>230</sup> CASTRO, L.R. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998. p. 37.

sem o controle dos pais. Assim, as crianças acabam por entrar no mundo adulto, fato que antes não aconteciam, coisas de crianças diferenciavam de coisas de adulto, tinha-se também a separação das idades, a criança e o adolescente foram apartados de certas atividades<sup>231</sup>.

O tempo desta população com a televisão reduziu nos últimos tempos, porém outras mídias como *smartphones*, *tablets*, PCs e computadores vêm se sobressaindo. A questão do gênero se constata nestes usos: as meninas usando computadores para fins sociais e os meninos para jogar<sup>232</sup>.

As mudanças sociais e culturais vêm afetando a participação dos jovens em atividades físicas, levando-os o sedentarismo. Vídeo games, computadores e jogos eletrônicos são atividades que não exigem esforço físico, e eles se afastam das práticas físicas em praças, parques e outros locais de lazer<sup>233</sup>.

A escola, de certa forma, sustenta as velhas práticas apoiadas no livro didático e no uso da hierarquia pedagógica, o docente é o centro da ação ensino aprendizagem. E o fato dos discentes se envolverem com as linguagens midiáticas, reflete no cotidiano escolar, pois o interesse pela leitura foi alterado e prejudicou a qualidade do ensino. Enfim, o modelo tradicional de leitura requer concentração, abstração, conceituação, reflexão e simbologia, enquanto que a sociedade do espetáculo prioriza a percepção, o sensitivo, a forma e o concreto<sup>234</sup>.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) é uma investigação entre escolares adolescentes que compõe a Vigilância dos Fatores de Risco e Proteção das Doenças Crônicas do Brasil. A primeira edição foi realizada em 2009, desde então, ocorreram somente mais duas edições, a 2012 e a 2015. Este é o resultado de um trabalho do Ministério da Saúde (MS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Na PeNSE de 2015, verificou-se problemas na aprendizagem escolar, entre eles a Educação Tradicional ligada à formação estudantil como modelos pré-definidos para a sociedade. Enfim, os alunos necessitam garantir a qualidade de vida, o bem-estar físico, mental e social. É notório que vários fatores influenciam no processo ensino aprendizagem,

<sup>231</sup> ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 133.

<sup>232</sup> GROWING up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: health behaviour in schoolaged children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Copenhagen: World Health Organization - WHO, Regional Office for Europe, 2016. 276 p. (Health policy for children and adolescents, n. 7). [online].

<sup>233</sup> SILVA, P. V. C.; COSTA JUNIOR, A. L. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR, *Escola de Saúde e Biociências*, v. 29, n. 64, p. 41-50, jan./mar. 2011.

<sup>234</sup> PEREZ-GOMES A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*, Porto Alegre, Artmed, 2001. p. 59.

tais como: as políticas públicas, a atitude do educador e educando, os investimentos na formação e valorização dos professores <sup>235</sup>.

Segundo Pimenta, um dos motivos que leva o aluno a não aprender, e até abandonar a escola é a posição de mero transmissor que o professor assume, não se preocupando em tornar significativo o ensino. Esta tendência compromete a transformação da sociedade, não se desenvolve o pensamento crítico e sim a memória e a retenção de informações <sup>236</sup>.

Muitos adolescentes sofrem com dificuldades socioeconômicas da família, incluindo baixa escolaridade dos pais, baixo *status* social, separação na família, além de morte e pobreza, todos considerados fatores de risco conhecidos para a saúde mental, comportamentos de risco e dificuldades dos escolares <sup>237</sup>.

Dados das edições anteriores - PeNSE 2009 e 2012- levaram pesquisadores a concluir que o monitoramento feito pelos responsáveis dos adolescentes tem efeito protetor quanto aos hábitos de fumar, beber, usar drogas ou iniciação sexual precoce. A supervisão familiar é importante na prevenção destes hábitos<sup>238</sup>.

Outro fator que interfere nesta subjetividade construída é o uso do álcool, do tabaco e de outras drogas são comportamentos de risco que se iniciam, geralmente, em idades precoces e se estendem por toda vida <sup>239</sup>. A experimentação de substâncias na adolescência é um forte preditor para o abuso de substâncias, problemas de saúde, insucesso escolar, aumento da utilização de serviços de saúde e necessidades de tratamento de drogas e álcool <sup>240</sup>.

Na adolescência, ocorre a puberdade e frequentemente o início da atividade sexual. A orientação na escola e o cuidado da família podem resguardar o adolescente da gravidez precoce e do contágio de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). A influência do contexto no qual os adolescentes se desenvolvem tanto no que diz respeito à família quanto no que concerne ao ambiente macrosocial, associada às características de imaturidade

<sup>235</sup> OLIVEIRA, M. M. de; CAMPOS, M. O.; ANDREAZZI, M. A. R. de; MALTA, D. C. Características da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – *Perfil das bases de dados nacionais da saúde*. [online].

<sup>236</sup> PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991. p. 90.

<sup>237</sup> CHAU, K.; BAUMANN, M.; CHAU, N. Socioeconomic inequities patterns of multi-morbidity in early adolescence. *International Journal for Equity in Health*, Toronto: International Society for Equity in Health - ISEqH; London: BioMed Central, v. 12, n. 65. p. 1-12, Aug. 2013. [online].

<sup>238</sup> MALTA, D. C. et al. Tendências dos fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes, pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE 2009 e 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Saúde Coletiva - Abrasco, v. 17, supl. 1, p. 77-91, 2014. [online].

<sup>239</sup> PALMER, R. H. C. et al. Developmental epidemiology of drug use and abuse in adolescence and young adulthood: evidence of generalized risk. *Drug and Alcohol Dependence*, Limerick: Elsevier Scientific Publishers Ireland; Philadelphia: College on Problems of Drug Dependence - CPDD, v. 102, n. 1-3, p. 78-87, June 2009. [online].

<sup>240</sup> HAWKINS J. D.; CATALANO R. F.; MILLER, J. Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, Washington, DC: American Psychological Association - APA, v. 112, n. 1, p. 64-105, July 1992.

emocional, impulsividade e comportamento desafiador que de forma geral estão presentes na fase da adolescência podem resultar no engajamento em comportamentos considerados de risco, como por exemplo, a iniciação sexual precoce e a ausência de proteção durante o ato sexual <sup>241</sup>.

A PeNSE 2015, e também nas edições de 2009 e 2012 mostraram resultados sobre as violências sofridas pelos estudantes no âmbito familiar e escolar, como *bullying* e brigas, agressão física em locais públicos, com uso de armas, lesões e ferimentos sofridos, insegurança no trajeto casa-escola, escola-casa, violência no trânsito.

A cultura escolar instituída durante a modernidade, ao se tornar uma *tradição inventada*, pensa a escola idealizada longe das experiências cotidianas dos sujeitos que as compõe. No entanto, a concepção do aluno enquanto sujeito histórico, que traz para a sala de aula repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea é fundamental no conhecimento deste <sup>242</sup>.

Com jovens, a escola constitui-se também em um espaço de convivência, pois a ordem, a disciplina, o silêncio cedeu espaço à sociabilidade e à interatividade. Eles a veem como espaço de convívio intergrupar, pois ali se revela uma interação simbólica que reflete na construção das representações sociais destes sobre sua cultura. Dessa forma, no cotidiano juvenil há produção de sentidos, histórias provindas de si próprias e das suas vidas e que não devem ser entendidas como cotidiano de alienação <sup>243</sup>.

Com essa dinamicidade do cotidiano contemporâneo, os jovens, dentro e fora da escola, vivem uma dimensão espaço-temporal materializada pela territorialidade, pelas relações sociais mais comunitárias e, em outra dimensão, desmaterializada pelos processos *midiáticos da vídeo esfera* constituída pelo rádio, cinema, internet; eles circulam tanto pelas ruas de seu bairro, espaço-tempo típico da modernidade, como pelos bairros audiovisuais e virtuais que são *os não-lugares*, o espaço-tempo pós-moderno <sup>244</sup>.

E toda essa mutação existencial coletiva também se estende ao cotidiano do ensino médio brasileiro, constituído predominantemente por jovens que, em suas vivências e experiências, apresentam “demarcações próprias por meio da formação de grupos que

<sup>241</sup> PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá - UEM, Departamento de Psicologia, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. [online].

<sup>242</sup> HOBBSWAN, E. e RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

<sup>243</sup> LOPES, J. T. A página da educação. *João Teixeira Lopes em entrevista*. [online].

<sup>244</sup> AUGÉ, M. *Não lugares, uma introdução à antropologia da supermodernidade*. Campinas, Papirus, 1998.

desenvolvem símbolos e estilos particulares, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade.<sup>245</sup>”

A complexidade e as diferenças entre os próprios jovens são tais que, nos últimos anos, usa-se o termo “juventudes” na intenção de se compreender a diversidade e pluralidade de experiências presentes na vivência juvenil. Essa mudança conceitual tem busca captar, na realidade dos grupos sociais concretos, a existência da pluralidade de juventudes, uma vez que, para além de cada recorte sociocultural — classe social, estrato, etnia, mundo urbano ou rural, gênero etc. —, é possível perceber a existência de subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é *ser jovem*, estabelecendo diferenças não apenas em relação às crianças e adultos, mas a outras juventudes.<sup>246</sup>

Frezza, Maraschin e Santos afirmam que “as ações de políticas públicas de juventude podem tanto contribuir para criar novos sentidos e práticas para e pelos jovens como podem, simplesmente, reforçar as concepções e modos de viver dominantes reservados à juventude dita em maior vulnerabilidade social”<sup>247</sup>.

Sendo assim, qualquer alteração positiva que facilite a valorização deste grupo social e seu envolvimento no seio da escola, depende atitude política. A subseção traz apontamentos sobre o pensamento religioso de Jung, pois o compreende sob o viés da psicologia o que justifica a importância da compreensão da sociorrelação dos sujeitos professor e aluno.

#### 2.1.4 A relação arquetípica entre educador e educando

A relação educador-educando tem despertado o olhar dos pedagogos, psicólogos e outros estudiosos, na tentativa de compreender qual a relação destes com o fenômeno ensino-aprendizagem. Neste aspecto, trazer a psicologia Junguiana para compreensão é tentar compreender até que ponto a relação humana contribui na construção arquetípica entre docente e discente.

Para Chaves, “na práxis pedagógica tudo começa na relação, se transforma na relação e conclui-se na relação”<sup>248</sup>. E esta se dá nas peculiaridades tanto do professor, que expressa

<sup>245</sup> ABRAMO, H. W. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: ANPOCS/Scritta. 1997. p. 76.

<sup>246</sup> GROppo, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel. 2000.

<sup>247</sup> FREZZA, M., MARASCHIN, C., & SANTOS, N. S. Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia e Sociedade*, 2009, 21(3), 313-323.

<sup>248</sup> CHAVES, M. E. Educação e Psicanálise. [online].

atitudes pedagógicas, quanto do aluno que traz para esta relação o seu modo de ser. Nisto se dá o vínculo emocional e deste nasce a realidade social, política e pedagógica.

Nesse sentido, a tarefa do educador não consiste apenas em transmitir conhecimentos diversos, mas, ao tomar seu relacionamento com os educandos precisa servir-se de “exemplo” posto diante dos alunos, que são estimulados a seguirem seus passos. De acordo com Jung:

Desde que o relacionamento pessoal entre o aluno e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimento, mas sim contribuir para que os alunos se tornem adultos de verdade. O que importa não é o grau de saber com que o aluno termine o curso, mas se a escola conseguiu libertar ou não o aluno, como ser humano consciente de si próprio. Sem essa consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade e continuará sempre na dependência de terceiros e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar desconhecida e oprimida pelos outros.<sup>249</sup>

Em meio às emoções historicamente comprovadas, a relação educador-educando é arquetípica porque se podem verificar seus efeitos na vida de ambos, podendo ser positivos e negativos, quando se observa o processo ensino-aprendizagem.

Para Wenth, caso, o sujeito educador esteja distante do seu “aluno intrapsíquico”, considerando-se apenas o “professor” dominador do conteúdo, perceberá o educando dependente de si, e atenderá ao estigma daquele que “não aprende”. Para esse tipo de professor as crianças são o outro, aquilo que ele próprio não deseja ser jamais <sup>250</sup>.

Ainda Wenth, “somente um professor que esteja em processo de aprendizagem é que pode levar/despertar em seus alunos a vontade de aprender”. É apenas com a criança interna ativa que podemos compreender a externa, e levá-la a se descobrir. A relação educador-educando é via de duas mãos, onde cada um despertará no outro a relação intrapsíquica <sup>251</sup>. Para Jung, “em todo adulto espreita uma criança - uma criança eterna, sempre vinda a ser, e que nunca está completo e que solicita cuidado, atenção e educação incessantes. Essa é a parte da personalidade humana que quer desenvolver-se e tornar-se completa” <sup>252</sup>.

Esse preceito se configura em Jung, que analisa o tratamento psicoterapêutico como um encontro entre terapeuta e paciente, e ambos passam por modificações. Assim sendo, tanto o terapeuta como o paciente então em análises, e estão sujeitos às influências modificadoras. Mesmo que a escola não seja setting terapêutico, a relação professor-aluno é concebida como

<sup>249</sup> JUNG, C. G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 60.

<sup>250</sup> CARVALHO, 2013, p. 29.

<sup>251</sup> WENTH, R. C. *Psicologia Analítica e Educação: Visão Arquetípica da Relação Professor-Aluno*. 2003. [online].

<sup>252</sup> JUNG, 1983, p. 175.

um encontro, pois ao ensinar o professor também aprende e se transforma, além de desenvolver suas personalidades<sup>253</sup>.

Ao observar essa relação, Wendt compreende que as conversas construídas se denominam *aliança pedagógica*, pois, entende ser um contrato estabelecido pelos programas do curso, avaliação, normas de conduta, direitos e deveres. O professor estando mediador do processo deve manter o desejo de aprender, estar sempre em formação e exercer a empatia e isto rompe com relação de poder e de disciplina<sup>254</sup>.

Retomar Tardif, citado anteriormente, completa o pensamento de Wendt ao dizer que na teoria Junguiana o docente possui saberes diferenciados exigidos no cotidiano da escola<sup>255</sup> e, bem como em Antônio Nóvoa, ao revelar que o sistema de ensino deve atender aos anseios de uma sociedade pluralista, multicultural e multilíngue, o que configura ser o professor conhecedor do contexto social da escola em que atua assumindo uma intenção formativa<sup>256</sup>.

Ao se aprofundar na temática Escola e Cidadania, a presença de Freire ao retomar postura ingênua sobre educação, confere ao arquétipo professor o papel transformador, pois sua prática deve exercer posição crítica diante da realidade. Assim, é certo que a discussão a respeito de uma formação humanizada vai além da formação técnica, que deve estar focada na formação criativa, capaz de lidar com conteúdos distintos daqueles com quem tiverem a oportunidade de estabelecer um bom encontro<sup>257</sup>.

A contribuição da tipologia Junguiana evidencia-se na relação professor-aluno e está nas funções estruturantes psicológicas que compõem os tipos descritos ao exercerem a função arquetípica, logo existem igualmente em todas as pessoas, embora cada tipo tenha certa capacidade estruturante mais desenvolvida que outras<sup>258</sup>.

Saiani complementa que Jung ao fundamentar sua tipologia, não desejava classificar as pessoas, mas, sim, obter orientação em meio à variedade de tipos individuais, possibilitando melhor interação entre as seres humanos, já que tipos variados indicam pressupostos diferentes<sup>259</sup>.

Byington, ao refletir sobre o estudo de Jung, leva em conta as relações no ambiente da sala de aula e evidencia um modelo educacional que, historicamente, ainda eleva o

<sup>253</sup> JUNG, 2012, p. 179.

<sup>254</sup> WENTH, R. C., 2003, p. 97.

<sup>255</sup> TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. *In: Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes, 2002. p. 227-276.

<sup>256</sup> NÓVOA, A.(Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 37.

<sup>257</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). p. 126.

<sup>258</sup> BYINGTON, 2003, p. 48.

<sup>259</sup> SAIANI, 2002, p. 121.

pensamento ao invés do sentimento e da intuição, sendo esse um dos desafios da Educação até hoje<sup>260</sup>. Por isto, ao citar Saviani, observou-se que a educação brasileira está intrínseca a um sistema volúvel que não avança na continuidade das práticas educativas. Este autor aponta como solução a pedagogia Histórico-Crítica que, por sua vez, revela entrave prático<sup>261</sup>. Neste sentido, reforça sobre a formação em serviço para os professores, e a valorização profissional que atende com dignidade aos aprendizes de direito, e agenciadores de ação pedagógica imponente, pois estarão atuando como profissionais competentes<sup>262</sup>.

Desta forma, esta atuação sobre a personalidade é, no mínimo, tão importante quanto às informações transmitidas, senão até mais, pelo menos em certos casos. Daí a importância da educação psíquica que, segundo Jung só pode ser transmitida pela personalidade do professor<sup>263</sup>.

A construção do saber se configura em uma vivência relacional, em que o eu e outro ora se constata ora se distinguem, e o processo evolui de uma apreensão dos fatos menos para 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”<sup>264</sup>.

Assim, está clara a contribuição Junguiana para com o ensino, existe uma relação transferencial em que as diferenças são respeitadas e estimuladas, para que o espaço da sala de aula seja de criação e transformação entre os pares.

### 2.1.5 A função do educador e do educando

A seção apresenta as funções necessárias ao educador e educando à viabilização de uma educação segura, valorizando ambos os lados, através de disposições específicas, no campo da cultura e na própria relação de ensinar,

O professor ainda não se fundamenta na Psicologia Analítica. É fundamental que o docente valorize as habilidades cognitivas que possui, mas precisa ficar atento ao ensinar, pois esta relação exige ação mais humanizada. Neste sentido, o professor não deve se posicionar

<sup>260</sup> BYINGTON, 2003, p. 149.

<sup>261</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores associados, 2008. p. 108.

<sup>262</sup> SAVIANI D. *Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas*. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho de 2008. p. 188.

<sup>263</sup> JUNG, C. G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 60.

<sup>264</sup> JUNG, 2006, p. 79.

como transmissor de conhecimento, sua tarefa é prover caminhos, em favor personalidade total dos sujeitos. O espaço educativo requer compromisso por parte dos docentes<sup>265</sup>.

Assim, o educador deve ir além da técnica ou do método, deve exercer o compromisso no ato educativo. Sabe-se que o mais importante na escola, não é apenas inculcar conhecimentos, mas sim promover a construção social do educando e a percepção crítica do mesmo perante os fatos. É com esta consciência que se proporciona a autonomia pautada na realidade de cada sujeito, além de se promover a liberdade enquanto cidadão<sup>266</sup>. Todos esses valores se articulam com o princípio da Escola Cidadã defendida por Paulo Freire, pois é uma escola que assume os direitos e de deveres, a plena formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, já que exercita a construção da cidadania dos que ali estão. É toda escola que busca ser ela mesma e possibilitam os educandos-educadores serem eles mesmos<sup>267</sup>.

Para Jung a aprendizagem é um processo, mesmo que se chegue ao curso superior: “o educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura de modo passivo, mas deve também desenvolvê-la ativamente a cultura, e isso por meio de si próprio”. Todavia, a “sua cultura não deve estacionar, pois, de outro modo, começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si próprio”<sup>268</sup>.

No que se refere à personalidade, o docente deve valorizar o aluno, respeitando as diferenças. Além de não se eximir da autoridade, pois esta atitude deve ser pensada. É primordial a altivez. Para Jung, bom exemplo é o melhor método de ensino. Por mais perfeito que seja de nada adianta se a pessoa que o executa não estiver acima dele em virtude do valor de sua personalidade<sup>269</sup>. Assim, “desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método”<sup>270</sup>.

Quanto à utilização da Psicologia Analítica, Jung fala que o professor deve conhecê-la e praticá-la na realização de sua própria educação, que, por sua vez, reverterá indiretamente favorável às crianças. Muitas vezes, a pouca educação de um adulto pode provocar desencontros em relacionamento como casamentos e no local de trabalho. A ignorância de um adulto pode destoar infinitas situações provocando o desconforto<sup>271</sup>.

<sup>265</sup> JUNG, 2006, p. 59.

<sup>266</sup> JUNG, 2006, p. 60.

<sup>267</sup> FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 112.

<sup>268</sup> JUNG, 2006, p. 62.

<sup>269</sup> JUNG, 2006, p. 62.

<sup>270</sup> JUNG, 2006, p. 60.

<sup>271</sup> JUNG, 2006, p. 61.

Jung diz que não compete somente ao educador promover a educação do outro, e que a criança não é o único sujeito que deva ser educado. O educador é humano e sujeito a erros, e talvez a criança seja educada, mas deixa de sê-lo no processo de sócio interação. Desta forma, compete ao docente exercer a tranquilidade e controlar suas falhas. Para este autor, deve-se tomar muito cuidado com esta proposição de ser <sup>272</sup>. “O próprio educador deve ter sido educado antes e ter experimentado em si mesmo se são eficientes ou não as verdades psicológicas que aprendeu em sua escola” <sup>273</sup>, pois ao persistir com inteligência e empatia possivelmente será um docente.

### 2.1.6 A educação para a personalidade: as três modalidades

Ao se falar em Educação, lembra-se da Pedagogia que é a ciência responsável pela condução do ato de educar. Jung mostra que a educação para a personalidade pode ser dividida em três maneiras: pelo exemplo, coletiva e consciente, e individual.

Para ele, esta divisão é imprescindível, mesmo sabendo que muitos não a conhecem, “nem que possa ser aplicada com facilidade aos problemas da educação” <sup>274</sup>. Assim sendo, os educadores são responsáveis pelo ato de construir conhecimento, pois supõem ser preparados a intervir na psique do aluno. Assim sendo, o “conhecimento psíquico mais aprofundado por parte do professor, não deveria jamais ser descarregado diretamente sobre o aluno”<sup>275</sup>. Certamente, este conhecimento poderá auxiliá-lo a compreender o universo dos discentes.

Existe também a criança que se disciplina e se transdisciplina, isto é, amplia sua forma de aprender além da escolar. O professor, portanto deve interagir com as potencialidades individuais de forma a ampliar o universo de aprendizagem destes sujeitos, e ir além ao desenvolvimento da personalidade, promovendo a autonomia de seus alunos<sup>276</sup>.

Jung afirma ainda que o conhecimento destina-se aos adultos, pois as crianças são as primeiras a necessitarem de atenção. Neste sentido, todas as respostas devem vir destes, a “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”<sup>277</sup>. Uma vez que esta se efetiva na relação entre ego e Self, ao ego cabe o respeito em relação às indicações do Self, pois, juntos buscam o desenvolvimento. Urge, neste

<sup>272</sup> JUNG, 2006, p. 126.

<sup>273</sup> JUNG, 2006, p. 138.

<sup>274</sup> JUNG, 2006, p. 53.

<sup>275</sup> JUNG, 2006, p. 54.

<sup>276</sup> KIRINUS, G. *Synthomas de poesia na infância*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 89.

<sup>277</sup> JUNG, 2006, p. 177.

processo, a necessidade da decisão consciente e moral, “aliado à máxima liberdade de decisão própria”<sup>278</sup>.

A educação para personalidade para Jung refere-se à convicção mais ampla de educação, em especial pelo seu conhecimento sobre a pedagogia social dos arquétipos que busca educar uma sociedade pelas visões de mundo e pelas construções que vão sendo visibilizadas pelos mitos, ideologias, utopias, ciências das religiões e da literatura. Neste interim, conclui-se que sociointeração é possível<sup>279</sup>. Para ele, a educação deve ser concebida como ideal pedagógico pautado no desenvolvimento da personalidade que, por sua vez, afirma ser ela o “desenvolvimento da totalidade do ser humano”<sup>280</sup>. Ainda, segundo Jung, o sujeito ao se educar, deve ser educado, e isto valeria desde a relação com pais, que permanecem a vida inteira, “meio ou totalmente crianças”<sup>281</sup>.

Assim, a educação para a personalidade é uma ideia difícil de praticar e não conveniente às crianças, pelo fato de se compreender a personalidade como a “totalidade psíquica, dotada de decisão, resistência e força”<sup>282</sup>. “Certamente que na criança já existe o germe da personalidade, mas esta se desenvolve paulatinamente por meio e no decurso da vida e requer para tanto determinação, inteireza e maturidade”<sup>283</sup>. Tais características não são próprias da criança, caso fossem ela perderia a infantilidade que lhe é inata. Jung afirma também que ninguém desenvolve sua personalidade, somente porque alguém tenha lhe dito que deveria ser assim<sup>284</sup>.

Desta forma, por entender que a educação se estrutura em torno de ação mais ampla, Jung apresenta três modalidades de se educar:

A primeira é pelo exemplo, processo evidenciado pelo comportamento dos pais. Ao se relatar que uma mãe, ao ensinar o bebê a bater palmas na intenção de levá-lo a coordenar os próprios movimentos, percebe-se que ele é capaz de desconsiderar características irrelevantes da demonstração da mãe para executar os movimentos exibidos. Aqui, ocorre o processo de imitação, que faz com que o sujeito foque sua atenção não só no processo original observado, mas também nas propostas de intervenção que está sendo posto<sup>285</sup>.

---

<sup>278</sup> JUNG, 2006, p. 177.

<sup>279</sup> TEIXEIRA, M. C. S. O Pensamento Pedagógico de Jung e suas Implicações para a Educação. In: *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor Jung pensa a Educação*. Vol 8, p. 18-29.

<sup>280</sup> JUNG, 2006, p. 173.

<sup>281</sup> JUNG, 2006, p. 174.

<sup>282</sup> JUNG, 2006, p. 175.

<sup>283</sup> JUNG, 2006, p. 176.

<sup>284</sup> JUNG, 2006, p. 178.

<sup>285</sup> SAIANI, 2002, p. 13.

Assim, Jung explica que os mestres devem conhecer a si e se autoeducarem, uma vez que os aprendizes possuem um instinto surpreendente para detectar as insuficiências destes: “O pedagogo deveria estar atento ao seu estado de mente para verificar de onde provêm as dificuldades que encontra com as crianças que lhe são confiadas. Pode muito bem acontecer que seja ele a causa inconsciente do mal”<sup>286</sup>.

Em síntese, para Jung, com o amadurecimento desta prática, a faculdade de imitação, tanto de um colega ou de um instrutor, é fundamental na aquisição das habilidades. Além do mais, esta capacidade faz com que o aluno foque não só no primeiro processo observado, mas também nas possibilidades de reprodução a que está submetido. Portanto, Jung afirma ser este processo uma forma de educação que “ocorre espontaneamente e de forma inconsciente” e confere a ele importante valor, uma vez que ser um método sempre eficiente, porque este “se fundamenta em uma das partes primitivas da psique”<sup>287</sup>.

Em outra análise, pode um mau exemplo negligenciar ou, até mesmo, destruir o método. Jung diz ser esta a “forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação”, formando, assim, uma maneira de se educar. Na concepção do autor, isso ocorre porque a criança identifica-se, do ponto de vista psicológico, mais ou menos com seus pais. É sobre esse “fato de identidade psíquica” que se procede toda e qualquer educação e a sua eficácia dar-se-á em decorrência desta espécie de contágio que ocorre quase que de forma automática<sup>288</sup>.

Para Jung, “o bom exemplo é o melhor método de ensino, por mais perfeito que seja um bom método, de nada adiantará, se a pessoa que o executa não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade”<sup>289</sup>. Assim sendo, entende-se que a educação não depende tanto do método, porque preencher a mente da criança com informações não é tudo, mas é factível contribuir para que estas se tornem adultas de verdade. Por essa razão, o importante não é o quanto se sabe ao sair da escola, mas o quanto se consegue ser a partir da intervenção, da autonomia alcançada, e do destrave psíquico em torno da família<sup>290</sup>.

A segunda modalidade, para Jung, refere-se à *educação coletiva*, pois esta é importante, uma vez que o contexto da coletividade é parte de nossa vivência. No entanto, deve-se estar atento a dois fatores que podem ser perigosos nesse tipo de educação. O primeiro é para que não haja uma valorização excessiva das normas, concepções e métodos.

<sup>286</sup> SILVEIRA, N. da. *Jung: Vida e Obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 170

<sup>287</sup> JUNG, 2006, p. 155.

<sup>288</sup> JUNG, 2006, p. 155.

<sup>289</sup> JUNG, 2006, p. 160.

<sup>290</sup> JUNG, 2006, p. 60.

Para Silveira, o difícil deste tipo relaciona-se à supervalorização destes, uma vez que a tendência neste processo é minimizar o desenvolvimento das individualidades. Em casos extremos formam-se grupos humanos uniformes, cidadãos idealmente obedientes para serem manejados como robôs por ditadores <sup>291</sup>.

Silveira ainda afirma que as especialidades de cada sujeito, e também, suas dificuldades relacionadas a certas disciplinas devem ser considerados. O tipo psicológico da criança deve ser valorizado, sem que o docente não revele preconceito de que só os extrovertidos são normais, e se esforce para que os introvertidos se apoderem do conhecimento. Aí, revela-se a terceira modalidade que direciona para uma educação individual em que o docente conheça a história das primeiras etapas do desenvolvimento psíquico do aluno e suas condições de vida no seio da família. Ambos, família e professor devem estar atentos e respeitar as peculiaridades da personalidade, que se comece a repontar na infância e na juventude <sup>292</sup>.

A terceira modalidade *coletiva consciente* se constrói pela interação com “regras, princípios e métodos”<sup>293</sup>. Saiani contribui dizendo que existem pontos considerados de ordem coletiva e por isso abarcam grande parte dos indivíduos. Pode-se dizer que de uma forma excessiva, em que o sujeito consiga responder com exatidão às normas e aos processos coletivos, segundo os quais já foi educado. Porém, revelará “insegurança quando se tratar de tomar uma decisão individual, uma vez que lhe faltarem regras conhecidas” <sup>294</sup>.

Esta forma de educação é necessária, mas não se deve esperar nada além do indicado: educar ou formar os indivíduos conforme as regras, princípios e métodos gerais. A esse respeito Jung afirma que a partir do instante em que a “índole individual do educando cede à natureza coletiva” do processo educacional, surge um tipo parecido ao de outro indivíduo, dotado em sua origem de outra índole, mas que tem a mesma tendência a ceder o que pode gerar a uniformidade correspondente ao método empregado <sup>295</sup>.

A coletiva é fundamental e indispensável ao indivíduo, pois este vive na coletividade e é submetido a regras e normas. Por essa razão, não se deve negligenciar esse princípio educativo, em detrimento do desenvolvimento da índole individual. É imprescindível repensar, pois quando visualiza somente qualidade individual, pode-se acarretar prejuízo com as outras. Jung ressalta que as crianças que se revelam contra a educação coletiva, muitas

<sup>291</sup> SILVEIRA, 1981, p. 170-171.

<sup>292</sup> SILVEIRA, 1981, p. 170-172.

<sup>293</sup> JUNG, 2006, p. 155.

<sup>294</sup> SAIANI, 2000, p. 15.

<sup>295</sup> JUNG, 2006, p. 156.

vezes são possuidoras de anormalidades psíquicas, inatas ou adquiridas, ou também aquelas protegidas em exagero por seus pais. Para ele, “mais de um educando desse tipo encontrará sua cura com o apoio de uma coletividade normal, ao conseguir certa uniformidade que o projeta contra sua índole individual que o prejudica”<sup>296</sup>. Portanto, percebe-se que não só considera imprescindível, mas afirma que, apesar de parecer suficiente para muitos, não deve ser considerada completa como tal, uma vez que não o é para grande parte das crianças<sup>297</sup>.

A individual, terceira modalidade da educação Junguiana, deve ser encarada no plano de todas as regras, princípios e modelos coletivos, pois ela consiste em desenvolver sempre mais “a índole específica do indivíduo”<sup>298</sup>. É direcionada aos sujeitos com resistências à educação coletiva e que por isso devem receber olhar individualizado. Assim, Jung inclina-se para o fato de como os programas educativos podem intervir contra a singularidade psíquica de alguns educandos. Estes podem ser completamente inúteis para alguns casos de singularidade psíquica que requerem tratamento individualizado. Em relação a isso afirma: “acontece com relativa frequência que não são apenas determinadas regras pedagógicas que encontram resistência, mas toda a ação educativa”<sup>299</sup>.

Ao tecer suas ideias, talvez Jung tenha sido influenciado pela sua passagem escolar<sup>300</sup>, uma vez que, relata experiências análogas em relação à matemática. Porém, pode-se considerar que todas as formas de educação exercem funções complementares, embora seja importante durante sua vida, eliminar com alguns dos paradigmas estabelecidos. Por outro lado, afirma Saiani: “no atual contexto de globalização, a sociedade não exige autômatos, mas seres dotados de poder de decisão e iniciativa”<sup>301</sup>. Neste sentido, a atuação do professor consiste na competência de unir estas duas formas de se educar, caso isto não ocorra, nem o desenvolvimento do indivíduo e, tampouco, o da sociedade serão eficientes.

## 2.2 Cotejando a sombra do Cristo e a educação

O Cristo junguiano é considerado o melhor modelo de individuação que poderia ser seguido para a melhoria das práticas educacionais. Todavia, o Cristo também apresenta sua sombra. Nesse sentido a seção demonstra a sombra do mesmo comparado à educação brasileira.

<sup>296</sup> JUNG, 2006, p. 157.

<sup>297</sup> JUNG, 2006, p. 156.

<sup>298</sup> JUNG, 2006, p. 157.

<sup>299</sup> JUNG, 2006, p. 158.

<sup>300</sup> JUNG, 1975.

<sup>301</sup> SAIANI, 2000, p. 17.

Conforme a teoria junguiana, para o acontecimento do fenômeno da individuação é necessário que o indivíduo contemple o Self, o eu orientador, transpondo o ego, transcendendo-o, para o desempenho da totalidade. Nesse fenômeno o Self indispensavelmente deve acontecer, sob pena de a coletividade prevalecer. Para tanto, é imprescindível que a pessoa mergulhe em seu âmago, abstraindo-se do coletivo tomando consciência de sua singularidade, a realização de si mesmo<sup>302</sup>. Cristo fez este processo e imergiu no inconsciente coletivo, atendo-se ao pessoal de individuação, superando-se e transcendendo o mundo físico<sup>303</sup>.

Jung considera relevante o indivíduo conhecer os seus antagonismos internos, consistentes no bem e no mal. Nessa vertente, esses diferentes sentidos morais propiciam o caminhar rumo à individuação. Sem os respectivos conhecimentos: bem, mal, do eu e da sombra, torna-se impossível alcançar o Si-mesmo<sup>304</sup>.

Quando explicou sobre o caminho da individuação Jung utilizou uma progressão de imagens internas, descrevendo-as como a própria vida. Na sua concepção considera-se a vida práxis de um todo, de um Self. Por essa razão, a individuação, renova-se com tentativas constantes de combinação das imagens interiores com as exteriores<sup>305</sup>. No cotejo com satanás no deserto, conforme descrito nos Evangelhos de Mateus, Marcos e Lucas, acontece à confrontação que Jung chamou de Sombra: encontro dele mesmo e com os outros. Ele conseguiu enfrentar as reivindicações do Self e exigências do ego, ensejando a transformação e o crescimento. Segundo Jung, esse encontro não será possível, acaso as reivindicações do Self sejam rejeitadas ou reprimidas, em favor do ego ideal. Nesse passo, surge a sombra, que representa o inconsciente pessoal<sup>306</sup>.

Em correspondência escrita ao amigo, Padre Victor White, Jung aborda sobre a sombra de Cristo, que dada singularidade, se compõe de duas naturezas. Na sua percepção a sua sombra-Satanás, o deixou nos primeiros tempos de sua caminhada, quando Jesus o renunciou no deserto, conscientemente. O Si-mesmo se compõe de opostos: a totalidade. Cristo contém a dualidade<sup>307</sup>.

Cristo demonstrou através de sua vivência, o caminho de superação da sombra representada por satanás. É necessário que o homem promova a interação entre o bem e o mal, para fazer surgir a consciência a cada instante. Somente a divindade consegue unir os

<sup>302</sup> JUNG, 2006, p. 355.

<sup>303</sup> JUNG, 2006, p. 353.

<sup>304</sup> JUNG, 2002, p. 325.

<sup>305</sup> JAFFÉ, 1995, p. 79.

<sup>306</sup> WHITMONT, 2000, p. 102.

<sup>307</sup> JUNG, 2002, p. 334.

opostos. Ao indivíduo não se torna possível, porque seria a neutralização dos desiguais, resultando na inexistência da moralidade. A resistência a Satanás significou um corte de Jesus em sua Sombra<sup>308</sup>.

A Sombra integra o inconsciente na personalidade reprimida, definidas por condutas, negativas e positivas, que o ego conscientemente inclina-se a ignorar ou a preterir. A Sombra contém todos aqueles aspectos obscurecidos em nós, às vezes no intuito de passar uma imagem conveniente para nós mesmos e para os outros. Essa necessidade de passar uma imagem aceitável, Jung a designou de *persona*<sup>309</sup>.

A Sombra na teoria junguiana é a representação do mal na psique. Ela pode se tornar o arquétipo do mal na psicologia, relacionando-se com o do bem, formando um complexo de opostos dentro do arquétipo central. Nessa perspectiva, pelo fato do Arquétipo da Sombra ser expresso por símbolos e funções estruturantes fixados no desenvolvimento de elaboração simbólica, ele pode ser visto no Self Individual e transindividual<sup>310</sup>.

Jung ainda reconhece a existência da Sombra coletiva, alertando que a confrontação com a Sombra da sociedade ainda não se iniciou. Mas, a prática e atitudes cristãs, não podem distanciar-se da imitação de Cristo, mesmo tendo ciência do conflito de Cristo com a Sombra-Satanás. Esse seria o primeiro passo para o Si-mesmo em Deus<sup>311</sup>. Ademais, é perfeitamente válido Cristo como símbolo, apesar de consistir em Si-mesmo de um lado e a Sombra-Satanás de outro<sup>312</sup>.

Segundo Jung, a demonstração psicológica do Si-mesmo é reconhecida na figura tradicional de Cristo. O Anticristo corresponde à sombra dele, à metade obscura da totalidade da figura humana. A noção do Si-mesmo que deriva do conhecimento do homem total que se apresenta espontaneamente nos produtos do inconsciente, sob o formato da quaternidade arquetípica ligada por antinomias internas. Não podemos fechar os olhos à sombra pertencente à figura luminosa e sem a qual ela não terá corpo e nem um conteúdo humano. Luz e Sombra formam uma unidade paradoxal no Si-mesmo empírico. Na concepção cristã, o arquétipo em questão está irremediavelmente dividido em duas metades inconciliáveis, porque o resultado final conduz a um dualismo entre o Reino celeste e o mundo de fogo da condenação: o mal e o Anticristo são expressões<sup>313</sup>.

<sup>308</sup> JUNG, 2002, p. 336.

<sup>309</sup> WHITMONT, 2000, p. 102.

<sup>310</sup> BYINGTON, C. A. B. *Psicologia simbólica junguiana: a viagem de humanização do cosmos em busca da iluminação*. São Paulo: Linear, 2008. p. 128.

<sup>311</sup> JUNG, 2002, p. 305.

<sup>312</sup> JUNG, 2002, p. 304.

<sup>313</sup> JUNG, 2000b, p. 39.

Jung manifesta-se sobre a propensão de dar preferência ao bem, através dos meios próprios e impróprios que dispõe. A Metafísica cristã expressa essa tendência de aumentar o bem e de diminuir o mal. Mas, segundo ele a *privatio boni*, pode ser metafisicamente verdadeira, mas nesse sentido não formula juízo de valor, apenas insiste em dizer que, no campo das experiências, o branco e o preto, a luz e as trevas, o bem e o mal são pares de contrários, sendo que um sempre pressupõe o outro<sup>314</sup>.

Para discorrer sobre as possíveis sombras na educação é preciso ampliar a compreensão sobre o fracasso escolar e as causas que se apresentam como desagregadoras da educação em todas as regiões do país. Assim, a evasão e abandono escolar, trazem as relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público. As próprias indefinições do Inep (1998) e do Ideb (2012) trazem à tona a falta de conceito claro para evasão e abandono escolar.

Evasão é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade<sup>315</sup>.

O fracasso escolar e a conseqüente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo. Evasão e abandono não têm uma origem definida<sup>316</sup>.

A evasão e o abandono escolar são um grande problema relacionado à educação brasileira. Quanto ao abandono escolar, levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos<sup>317</sup>.

Para auxiliar o monitoramento do acesso, do atraso e da evasão do sistema de ensino brasileiro, utilizam-se dois indicadores como referência: a taxa de escolarização e a taxa ajustada de frequência escolar líquida. Em um panorama geral, no Brasil, em 2019, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Entre as crianças de 0 a 3 anos, a taxa de

<sup>314</sup> JUNG, 2000, p. 64.

<sup>315</sup> RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. *Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR*, 2010. p. 42.

<sup>316</sup> FERREIRA, F. A. *Fracasso e evasão escolar*. 2013. [online].

<sup>317</sup> IBGE, 2019.

escolarização foi 35,6%, o equivalente a 3,6 milhões de estudantes. Comparado ao ano de 2018, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos aumentou 1,4 (ponto percentual), mas se comparado a 2016, esta taxa cresceu 5,2 (p.p.). Entre as crianças de 4 a 5 anos, a taxa foi de 92,9% em 2019, frente aos 92,4% em 2018, totalizando pouco mais de 5 milhões de crianças. Já na faixa de idade de 6 a 14 anos, a universalização, desde 2016, já estava praticamente alcançada, chegando a 99,7% das pessoas na escola em 2019 <sup>318</sup>.

Ao analisar a idade que estes jovens de 14 a 29 anos deixaram a escola, é importante observar que os maiores percentuais de abandono se deram nas faixas a partir dos 16 anos de idade (entre 15,8% e 18,0%). Por outro lado, o abandono precoce, ainda na idade do ensino fundamental, foi de 8,5% até os 13 anos e de 8,1% aos 14 anos. Esse padrão se mantém semelhante entre homens e mulheres e entre as pessoas de cor branca e preta ou parda. Vale destacar que o grande marco da mudança foi a idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Nessa idade, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade <sup>319</sup>.

A renda familiar pode comprometer ainda mais o acesso à educação quando relacionada à localização. A taxa de frequência à escola de adolescentes de 15 a 17 anos nas zonas urbanas foi de 84,4%, enquanto nas zonas rurais o índice foi de 78,3%. A desigualdade também é grande na outra ponta: 83% das crianças de 4 e 5 anos das áreas urbanas frequentavam a escola, nas zonas rurais a taxa foi de apenas 67,6% <sup>320</sup>.

Essa questão, além de outras, inerentes ao fracasso escolar, destacadas com muita evidência pelas estatísticas educacionais, segundo Dourados “resulta de processos sociais mais amplos e que têm sido reforçados no cotidiano escolar por meio de práticas e ações pedagógicas e pelas formas de organização e gestão da educação básica” <sup>321</sup>.

Togni e Soares em relação à distorção idade-série de alunos da Educação de Jovens e Adultos/EJA, buscando o ensino básico, ressaltam este sujeito quer encontrar, na escola, igualdade de oportunidade e formas de não exclusão social<sup>322</sup>. Nessa modalidade, fatores como a evasão escolar acontecem porque, “obrigados a trabalhar para sustento próprio e da

<sup>318</sup> IBGE, 2019.

<sup>319</sup> IBGE, 2019.

<sup>320</sup> IBGE, 2019.

<sup>321</sup> DOURADO, L. F. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – *Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*, 2005, p. 11.

<sup>322</sup> TOGNI, A. C.; SOARES; M. J. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44, p. 61-76, 2007.

família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do Ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário”<sup>323</sup>.

Alguns defensores afirmam que a causa da evasão são fatores internos, como que constatam ser a escola responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população, explicando teoricamente o caráter reprodutor dessa instituição compreendida como aparelho ideológico de Estado. A evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias. São reflexos da forma como a escola recebe e exerce ação sobre as pessoas dos diferentes segmentos da sociedade. Durante a década de 1980, observaram-se elevadas taxas de repetência<sup>324</sup>. A responsabilidade era atribuída aos alunos pelo seu fracasso na escola e que a repetência nas quatro primeiras séries era tão grande que os educandos acabavam por abandonar a escola<sup>325</sup>.

Outro forte motivo do afastamento são as expectativas do próprio ambiente escolar, o que se espera do aluno, refletindo diretamente nos conteúdos ministrados em sala de aula. “Os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros”<sup>326</sup>.

Como cada aluno tem seu próprio arcabouço intelectual e cultural, a falta dessa compreensão por meio do ambiente escolar acaba em alguns casos por afastar o aluno da escola. Nesse caso, as práticas escolares devem assumir compreensão políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais que envolvem o educando<sup>327</sup>. A diferença de classe social pode ser um dos principais fatores para o fracasso escolar nas camadas populares, pois, para é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. As diferenças de classe são pontuais nesta questão, porém, as políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais<sup>328</sup>.

<sup>323</sup> MEKSENAS, P. *Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 28.

<sup>324</sup> BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 5.

<sup>325</sup> RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 1991, 5(12), 07-21. [online].

<sup>326</sup> BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C., 1975, p. 5.

<sup>327</sup> PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 9-75.

<sup>328</sup> ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, Ester. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21.

É importante criar formas adequadas, que consigam minimizar os índices de evasão e abandono escolar. O elemento família é muito importante no momento em que o aluno demonstre interesse em sair da instituição antes da conclusão de seu curso, visto que, para muitos, a escola é a única fonte de informação, devido à sua condição social. A cultura, o trabalho e o tempo que visa à construção de um currículo, que englobe conteúdos vivenciados pelos educandos, deve ser fator fundamental na permanência desses no espaço escolar<sup>329</sup>.

Assim, são importantes que se usem metodologias significativas. Com isso, requer-se do educador um compromisso que se estende para além da técnica ou do método. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimentos, mas sim contribuir para que elas se tornem adultos de verdade. O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu libertar ou não o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem esta consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade e continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros<sup>330</sup>.

Embora Jung considere imprescindível a educação dos adultos, afirma que ninguém, ao deixar um curso superior, está com a sua educação concluída. Além do que, recomenda que o autoconhecimento e a continuidade no aprendizado, devem ser como que uma segunda natureza na vida do educador. “O educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura de modo passivo, mas deve também desenvolver ativamente a cultura, e isso por meio de si próprio”<sup>331</sup>. Entretanto, a “sua cultura não deve estacionar, pois, de outro modo, começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si próprio”<sup>332</sup>.

Assim, intencionalmente, ao se revisitar aspectos da trajetória política e social da Educação Brasileira, procurou-se interpretar a realidade e capturar indícios da representação social de autores renomados sobre este objeto, para, a partir daí conceber se o fenômeno religioso à luz do pensamento de Carl Gustav Jung, a visão simbólica dos dogmas culturais e religiosos suscitem desejo de sujeitos inseridos na práxis pedagógica em se aprofundar na teoria junguiana e tê-la como provocadora de mudanças de um fazer mais amoroso e significativo.

---

<sup>329</sup> ARROYO, 1993, p. 22.

<sup>330</sup> JUNG, 2006, p. 60.

<sup>331</sup> JUNG, 2006, p. 62.

<sup>332</sup> JUNG, 2006, p. 62.

### 2.3 Cristo como mestre e educador: o mito do mestre-aprendiz

A ideia do conceito do Inconsciente Coletivo está, indispensavelmente, ligada a de arquétipo na teoria de Jung<sup>333</sup>. Para ele, os arquétipos são nuances herdadas para representar imagens semelhantes, são formas involuntárias da imaginação e matrizes arcaicas que tecem representações similares, enfim, o arquétipo funciona como um nódulo de concentração de energia psíquica transpondo-se de forma virtual<sup>334</sup>.

Diante de evidências empírica e fenomenologicamente previsíveis, Jung postulou o conceito de Inconsciente Coletivo que seria um substrato psíquico comum da humanidade - uma camada coletiva que se diferenciaria do inconsciente pessoal que estaria ligado às experiências do indivíduo<sup>335</sup>. Essa perspectiva psíquica coletiva aponta que a dinâmica psicológica de cada indivíduo não estaria ligada apenas às suas experiências pessoais. Mais que isso, cada sujeito carrega em si um lastro psíquico comum a partir das experiências de toda a humanidade<sup>336</sup>. Em um aprofundar nos elementos constituintes do Inconsciente Coletivo, Jung aponta que esses elementos seriam os arquétipos, ou seja, padrões apriorísticos de possibilidades de representações psíquicas semelhantes<sup>337</sup>.

Desta forma, interpretar a metáfora do arquétipo do Mestre-aprendiz facilita estabelecer relação de sentido com a prática pedagógica. Com este saber a dosagem entre o ensinar e como ensinar contribui com o educador a transcender a literalidade tradicional do seu papel<sup>338</sup>. Sabe-se que a mediação docente no processo educativo é fundamental, assim, a presente seção apresenta a significação da metáfora de Jesus como o mestre educador e aprendiz nesta relação de educar nos ensinamentos de Jung que considera a criança como símbolo de nascimento e renovação, a partir de uma leitura do mito e no diálogo com a psicologia dele que surge o arquétipo do mestre aprendiz.

A educação hoje vive momentos de transformação e mudanças na prática pedagógica, objetivando sempre a modernização do processo de ensino aprendizagem, porém ao se fazer

<sup>333</sup> BONFATTI, P. *Uma psicologia sine tempore: uma análise das concepções de Arquétipo, Inconsciente Coletivo e Si-mesmo na teoria de Carl Gustav Jung*. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - PUC/Rio, Rio de Janeiro.

<sup>334</sup> JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (Obras completas de C. G. Jung, v. IX/1).

<sup>335</sup> SILVEIRA, 1994, p. 47.

<sup>336</sup> JUNG, C. G. *Ab-reação, análise dos sonhos e transferência*. Petrópolis: Vozes, 2018. (Obras completas de C. G. Jung, v. XVI/2).

<sup>337</sup> JUNG, C. G. *Tipos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras completas de C. G. Jung, v. VI).

<sup>338</sup> BYINGTON, C. A. B. *A construção Amorosa do Saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2003, p 77.

um retorno a épocas passadas, evidencia-se o professor-educador sem recursos pedagógico, didática agindo com *simplicidade e amor*.

Para ampliar a perspectiva da docência atual, cabe citar autores que defendem o a valorização da bagagem cultural e social dos sujeitos do processo educativo. Como por exemplo, Canen ao abordar o multiculturalismo do fazer pedagógico, na qual as desigualdades são os traços marcantes, e isto foi o que Jesus fez.

Vivemos em sociedades multiculturais, marcadas pela pluralidade e também pela desigualdade. Nesse contexto, ganha relevância o multiculturalismo – cujo conceito é normalmente definido como o de um campo teórico, prático e político, voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos.<sup>339</sup>

O multiculturalismo nesta relação professor aluno é importante, pois desafios são quebrados e novas práticas pedagógicas são construídas. Formar o professor multiculturalmente orientado representa ir ao encontro de um professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em apreender conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, buscando visibilizar vozes silenciadas e representadas nos discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos<sup>340</sup>.

Paulo Freire argumenta que o docente não deve se preocupar somente com o conteúdo, mas valorizar o que o discente traz de sua cultura. Os saberes destes quando contextualizados tendem a ser enriquecidos<sup>341</sup>.

Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes para estas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.<sup>342</sup>

As reflexões sobre a realidade constroem seres pensantes, capazes de tomar decisões críticas sobre o sistema social. Ao lermos a trajetória de Jesus iremos encontrar episódios como quando falava à Mulher Samaritana, sobre a água da vida, sobre salvação e libertação.

<sup>339</sup> CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. *Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente*1. Rio de Janeiro. [online].

<sup>340</sup> CANEN, 2005, p 56.

<sup>341</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 59.

<sup>342</sup> FREIRE, 2006. p 26.

Ele conseguiu “abrir os olhos” daquela mulher, trazendo consigo grandes dilemas sociais e apontou situações discriminatórias<sup>343</sup>.

A humanização deve estar atrelada à educação e aos educadores e esta percepção estava intrínseca nos ensinamentos de Jesus. “Os vínculos entre educação-pedagogia e humanização vêm de longe”. Embora sejam vínculos, que pelas suas características existenciais ora são tranquilas, ora não. São eles que estão presentes no processo de produção, acumulação, apropriação do conhecimento, da cultura e da ciência<sup>344</sup>.

Jung diz que o educador não pode apenas ser o portador da cultura, mas deve promover intensamente a cultura. Não pode “estacionar” e, para tanto, precisa cuidar da “educação de si próprio”, sem a qual “começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si mesmo. Para que seja possível a educação de si mesmo, exige-se o autoconhecimento como fundamento indispensável”<sup>345</sup>.

Ao pronunciar que aquilo que o docente representa não é o que ensina discursivamente, mas aquilo que ele verdadeiramente é, Jung reforça que todo educador, no sentido geral desta palavra, deveria sempre se reconstruir com a pergunta primordial: se ele procura realizar em si mesmo e em sua vida, do modo melhor possível e de acordo com sua consciência, tudo aquilo que ensina. Na psicoterapia reconheceu-se que em última instância não é a ciência nem a técnica que tem efeito curativo, mas somente a personalidade; o mesmo acontece na educação: ela pressupõe a educação de si mesmo<sup>346</sup>.

Entre os poucos textos que Jung escreveu e publicou sobre educação, ou até mesmo em algumas conferências a tríade educação, criança e professor apresenta abordagem significativa. Em 1932, em conferência proferida em Viena, temos a seguinte advertência de Jung: “Se alguém quer educar, que primeiro seja educado”<sup>347</sup>. E mais ainda: tudo aquilo que se pretende mudar nas crianças, deve-se, antes de tudo, avaliar se não é algo que é preferível mudar em nós mesmos. A Ação pedagógica remete-nos de modo tenso, que de qualquer maneira somos crianças e precisamos muitíssimo de educação<sup>348</sup>.

Ao abordar a Psicologia Analítica e a educação, diz o psicólogo suíço, na terceira conferência proferida em Londres no ano de 1924: é fato que as crianças têm um instinto seguro para perceber as incapacidades pessoais do educador. Elas descobrem se algo é

<sup>343</sup> BÍBLIA, A. T. JOÃO. João, capítulo 4, versículos 1-15. In: BÍBLIA. *Sagrada Bíblia Católica: Antigos e Novos Testamentos*. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida.

<sup>344</sup> ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagem e autoimagem*. 7. Ed. Petrópolis; Vozes, 2004.p 242),

<sup>345</sup> JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 62.

<sup>346</sup> JUNG, 1998, p. 145.

<sup>347</sup> JUNG, 1998, p. 174.

<sup>348</sup> JUNG, 1998, p. 176.

verdadeiro ou fingido, muito mais do que estamos dispostos a admitir. O pedagogo precisa, por isso, dar atenção especial ao seu próprio estado psíquico, a fim de estar apto a perceber onde está o erro, quando houver qualquer fracasso com as crianças que lhe são confiadas. Ele mesmo pode muitas vezes ser a causa inconsciente do mal<sup>349</sup>.

Aterem-se nos escritos de Jung sobre educação cabe reforçar que a formação docente deve adotar ações que possam contribuir para ativar o contato com as polaridades professor-criança ou mestre-aprendiz. Assim, surge a exigência de contemplar não apenas o conhecimento do mundo externo objetivo, da ciência, da cultura, da racionalidade. Em tal proposta de formação estariam consideradas as relações entre educação e processos que ocorrem no mundo interno, inconsciente. Afinal, não se pode duvidar da construção de que há uma criança interior no professor que necessita ser cuidada; a educação nunca está finalizada, pois há sempre mais a expandir em termos de consciência e conhecimento de si mesmo e, desta forma, é importante a valorização do autoconhecimento; como bem nos disse Jung, que o professor dê atenção ao seu estado psíquico, vale dizer, a sua alma<sup>350</sup>.

Trata-se, portanto, do reconhecimento da participação ativa do inconsciente na determinação das relações. Em relação ao professor-aluno, o fator preponderante para o sucesso na relação ensino-aprendizagem será a personalidade do professor. A exemplo da educação do terapeuta, Jung acentua a importância do autoconhecimento deste profissional. Não se refere, portanto, à aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, mas de um conhecimento que emerge da busca em conhecer-se. No campo em que estamos transitando, será decisivo o conteúdo anímico. Uma alma alimentada, aberta, florescida, ligada aos apelos da criança interna tanto mais ajudará o professor na sua jornada e, por conseguinte, as crianças<sup>351</sup>. Nas palavras do próprio Jung:

Aquilo que atua não é o que o educador ensina mediante palavras, mas aquilo que ele verdadeiramente é. Todo educador, no sentido mais amplo do termo, deveria propor-se sempre de novo a pergunta essencial: se ele procura realizar em si mesmo e em sua vida, do modo melhor possível e de acordo com sua consciência, tudo aquilo que ensina. Na psicoterapia tivemos de reconhecer que em última instância não é a ciência nem a técnica que tem efeito curativo, mas somente a personalidade; o mesmo acontece na educação: ela pressupõe a educação de si mesmo.<sup>352</sup>

Neste sentido, a busca do espaço singular constituirá o polo mestre-aprendiz presente em cada um. Ser professor é entregar e dispor-se à aprendizagem do desconhecido, buscando

<sup>349</sup> JUNG, 1998, p. 125.

<sup>350</sup> JUNG, 1998, p. 129.

<sup>351</sup> JUNG, 1998, p. 130.

<sup>352</sup> JUNG, 1998, p. 145.

compreensão das múltiplas possibilidades dos sentidos da aprendizagem. Representa no processo de mediação sociointerativa com possibilidades de reflexão e ação.

Amnérís Maroni ao discutir o processo de individuação e ao citar a “busca e mistério”, provoca a expansão do pensamento sobre a relação mestre-aprendiz. Expande a concepção de personalidade na medida alarga o conhecimento. Ao superar a noção de personalidade enquanto consciência revela camadas mais profundas de trevas, de sombras. A personalidade se alarga quando, tocados pelo mistério – pelo self<sup>353</sup>.

Tal reflexão revela que a experiência na formação acadêmica deve provocar mudança de comportamento, pois, para tornar-se professor, há que abandonar algumas crenças, há que inverter rumos, provocar novas formas de pensar, ir além do para além dos automatismos cotidianos, entrar em contato com a criança que em si e neles habita.

Considerando que um dos objetivos da pesquisa é perquirir se o fenômeno religioso interpretado à luz do entendimento de Carl Gustav Jung influi beneficentemente nas atitudes comportamentais dos sujeitos inseridos no processo educacional, na garantia de boas práticas na relação entre o aluno e professor, o capítulo seguinte aborda acerca da educação no Estado brasileiro, suas particularidades, as políticas públicas, o direito constitucional assegurado, e busca o valor simbólico dos dogmas religiosos entre os sujeitos aluno e professor.

---

<sup>353</sup> MARONI, A. *Busca e mistério*. Campinas: IFCH/Unicamp. Série Primeira Versão, n.131, 2005. p. 9.

### 3 A TEORIA JUNGUIANA E O FENÔMENO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao se buscar retratar as dificuldades enfrentadas na educação brasileira no que se referem às exigências de professor preparado, as contribuições de Jung despontam o perfil do docente tomado pelo arquétipo do mestre-aprendiz potencializando uma construção de educação dialógica. Jung, em sua teoria, visibiliza a constituição do ser humano que transcende tudo o que é racional. Por isso, que o autor valoriza as imagens, linguagem primordial do inconsciente. A psicologia analítica traz pressupostos relevantes que podem ser aplicados à educação. Os resultados, também, demonstraram a importância da escola na formação da consciência individual, por ser o primeiro espaço que a criança frequenta fora do ambiente familiar. O processo transferencial e as interferências dos conteúdos inconscientes envolvidos na relação educador-aluno sugere a necessidade de atuação sobre a personalidade do educador, no sentido de desenvolver, não somente o aspecto cognitivo, mas, principalmente, a afetividade e a sensibilidade, a fim de evitar influências negativas na transmissão do conhecimento.

Neste sentido, o terceiro capítulo retrata o fenômeno religioso interpretado à luz do entendimento de Carl Gustav Jung e as provocações em torno das ações comportamentais dos sujeitos inseridos no processo educacional, na expectativa de se construir práticas pedagógicas significativas. Em um primeiro momento, apresentam-se dados da realidade educacional brasileira, aspectos das políticas públicas, importância simbólica dos dogmas religiosos e da irracionalidade das crenças nos sujeitos do processo, do pensamento religioso de Jung articulado no Processo Educacional e da função transcendente visível na escola cidadã.

#### 3.1 Aspectos da realidade da educação no Brasil

A presente seção apresenta dados atuais da educação apoiados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e expões o padrão indicador de analfabetos e resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em relação ao conhecimento da leitura e matemática, além de fundamentar os principais desafios destes resultados nas ideias de Demerval Saviani e outros autores.

O Inep por meio do Ideb procura estimar o desempenho da proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala por meio do Sistema de Avaliação da

Educação Básica (Saeb) e a taxa de aprovação que revela sobre o fluxo escolar. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados coletados em 2019 apontam por uma melhora no desempenho das redes com um índice igual a 5,9<sup>354</sup>.

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental das redes, os resultados indicam que, apesar do país ter tido desempenho positivo, alcançando, em 2019, um índice igual a 4,9, a meta ainda não foi atingida. Das 27 unidades da Federação, 22 aumentaram o Ideb, porém, apenas sete alcançaram a meta proposta. No Ensino Médio, o Ideb avançou 0,4 pontos em 2019 em relação aos dados de 2017, porém ainda não é o ideal<sup>355</sup>.

Em contrapartida, o Pisa/2018 mostra baixo desempenho em leitura, matemática e ciências e revela que o país está abaixo dos outros 78 países avaliados. A edição 2018 indica que 68,1% alunos, com 15 anos, não possuem nível básico nas áreas apontadas. Os dados não tiveram alteração desde 2009<sup>356</sup>.

Esse cenário, se comparado à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), deixa claro que o Brasil não tem evoluído segundo o quesito escolarização em leitura. Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência até o final do Ensino Médio<sup>357</sup>.

Os avanços mostrados pelo Ideb não garantem o padrão de qualidade, é preciso, no seio da escola, obter a colaboração da gestão municipal, estadual e federal, para que os discentes brasileiros possam seguir numa trajetória de melhoria<sup>358</sup>.

Ao se visualizar estes resultados, vale interagir com os pressupostos de Dermeval Saviani que, ao classificar as Tendências Pedagógicas proporciona indícios para a compreensão desta realidade educacional. Ele divide tais tendências em dois grupos distintos: o primeiro é composto pelas teorias reveladoras da educação como um instrumento de equalização social e com poder de superar a marginalização; o segundo, pelas teorias que compreendem a educação como meio para a discriminação social, favorecendo a marginalização<sup>359</sup>.

O mesmo autor cita a violência simbólica defendida por Pierre Bourdieu e Jean-Cloude Passeron, sociólogos franceses, pois eles acreditam que a educação reforça a ideia da classe dominante sobre a dominada, através da força cultural. Está-se diante de sujeitos marginalizados que, para essa teoria, são classes dominadas. Na educação, é impossível

<sup>354</sup> IDEB. INEP. MEC. 2020. [online].

<sup>355</sup> IDEB. INEP. MEC. 2020.

<sup>356</sup> INEP. MEC, 2019. [online].

<sup>357</sup> INEP. MEC, 2019.

<sup>358</sup> IDEB. INEP. MEC. 2020.

<sup>359</sup> SAVIANI, 2001.

resolver o problema, pois ela estigmatiza, na medida em que reproduz os interesses dos dominantes<sup>360</sup>.

A escola passa a ser aparelho ideológico, isto é, comandada por aspectos ideológicos em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a massificação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação; em segundo, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária <sup>361</sup>.

Então, é importante que se compreenda a abordagem da psicologia analítica, pois amplia a forma como a psique humana se relaciona com o mundo objetivo e/ou subjetivo dependendo dos tipos psicológicos. Os seres humanos não são iguais, e sim distintos. A psicologia analítica a partir do conceito de processo de individuação percebe o educador e o aluno enquanto sujeitos em processo de formação e transformação, tornando-se ambos, constantemente, seres humanos melhores. Sendo assim, o conhecimento sobre a obra de Jung permite perceber que a escola vai muito além do ensinar a ler e escrever, ela também tem o papel de desligar o aluno de seu estado de interação exclusiva com os pais, desenvolvendo a formação de uma personalidade própria, singular. Portanto, a escola contribui no processo de individuação do aluno<sup>362</sup>.

Jung em seu livro *Tipos Psicológicos* faz uma descrição das funções da consciência que compõem a psique humana. De acordo com sua abordagem, todas as funções da consciência (pensamento, sentimento, sensação e intuição) devem ser desenvolvidas para que o ser se relacione bem com os demais e consigo mesmo. Dentre as quatro funções da consciência existem a que ocupa a posição de destaque na psique denominada de principal, que sempre estará presente na psique do sujeito, orientando suas atitudes, suas falas etc. Há também, servindo à função principal, a secundária “de menor diferenciação na consciência e relativamente determinante”. Porém, todas as quatro devem ser desenvolvidas para que o sujeito se torne mais consciente, mais integrado e mais individuado<sup>363</sup>.

A aprendizagem se dá através de uma ação motivada, da codificação de uma situação problema, da qual se distancia para analisar criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, que se dá através de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre da imposição ou

<sup>360</sup> SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

<sup>361</sup> SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 36.

<sup>362</sup> JUNG, 2012, p. 191.

<sup>363</sup> JUNG, 1991, p. 381.

memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica <sup>364</sup>.

É importante observar que a escola é uma instituição ideal para se promover a equidade e o desenvolvimento dos saberes básicos de inclusão social, mesmo assim o problema ainda persiste no espaço fora da escola, onde políticas macros precisam ser efetivadas para garantirem a qualidade de vida das famílias e o combate à exclusão social, numa relação fora do âmbito da política educacional, muito embora possa haver políticas de combate à pobreza associadas à Educação <sup>365</sup>. Do tecido social há uma estreita relação entre sociedade e educação, de forma que, não há educação sem sociedade nem sociedade sem educação <sup>366</sup>.

Sendo assim, a obra junguiana contribui com o entendimento de que a escola vai muito além do ensinar a ler e escrever, ela também tem o papel de desligar o aluno da interação exclusiva com os pais, desenvolvendo a formação de uma personalidade própria, singular. Assim, este espaço fomenta com a individuação do sujeito <sup>367</sup>. Porém, uma relação afetiva entre professor e aluno “instrumentará o indivíduo para que possa viver em sociedade”, e deve ser desenvolvida durante esse processo de “desvinculação” do aluno com os pais. Isto é, uma relação afetiva entre professor e aluno, contribuirá no processo de individuação do mesmo, na medida em que outra relação é desenvolvida no lugar da relação exclusiva do aluno com seus pais, não para substituí-la, mas sim para complementá-la <sup>368</sup>.

### 3.2 Sistema educacional: desigualdade de aprendizagem e acesso ao ambiente escolar

A seção tece discussão sobre a desigualdade de aprendizagem e o acesso à escola. Verificou-se que estes itens se correlacionam entre si, assim procura evidenciar esta relação. Retomar-se o dito pelas leis de que os direitos são iguais para todos, porém, a educação do século XXI não é prioridade e estes desafios desordenam o financiamento e gestão da educação, principalmente por ela ser instrumento contra as desigualdades, mas, muitas vezes, este sistema mantém as diferenças de oportunidades.

Referindo-se ao conceito de desigualdades de oportunidades educacionais, Ribeiro analisa as chances de completar as transições dos níveis de ensino. Para além das variáveis

<sup>364</sup> LIBÂNEO, J. C., 1983. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação ANDE*, 3:11-19.

<sup>365</sup> PACHECO, E.; ARAÚJO, C. H. *Boa escola: evidências do Saeb*. Brasília, DF: INEP, 2004.

<sup>366</sup> LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

<sup>367</sup> JUNG, 1986, p. 99.

<sup>368</sup> SAIANI, 2003, p. 172.

comumente utilizadas (ocupação, renda e escolaridade dos pais), seu estudo inclui o tipo de escola que os alunos frequentaram em cada transição (públicas ou privadas) e quais transições mais influenciam os anos de escolaridade completos<sup>369</sup>.

Para o autor, as diferenças na qualidade do ensino oferecido pelas escolas implicam na estratificação do sistema escolar e geram efeitos nas desigualdades de oportunidades educacionais. Sob esse aspecto, os resultados encontrados indicam que estudantes de escolas privadas e, portanto, de origem social mais privilegiada, têm quatro vezes mais chances de completar o Ensino Médio do que estudantes de escolas públicas<sup>370</sup>.

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e aos bens sociais e econômicos caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A ampliação de vagas era muito mais forte que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de ensino de qualidade. Foi com a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que surgiu o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova<sup>371</sup>.

As diferentes representações sociais sobre qualidade não devem impossibilitar a definição de uma linguagem comum que consolide campos de ação. Assim, defende a seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação não só da qualidade das escolas, mas também a dos sistemas de ensino. A partir dos indicadores utilizados nos países europeus, que se estabelece a classificação em três categorias: indicadores de investimento, de desempenho dentro da realidade educativa e de sucesso/fracasso escolar. Como exemplo, teve-se a expansão do acesso e posterior estagnação das matrículas no Ensino Médio onde se concentraram, sobretudo, na rede pública, as dificuldades deste grupo socialmente desfavorecido<sup>372</sup>.

Assim, é importante entender que pobreza influencia no contexto de determinada sociedade, ou seja, está relacionada aos seus recursos materiais, às políticas e desenvolvimento social e produtivo. A diminuição dela está relaciona-se às mudanças estruturais no sistema educacional que garantam acesso à educação de qualidade para todos. As diferenças educacionais indicam desigualdade no mercado de trabalho, que gera desigualdade na renda, e aumento da pobreza. Este fenômeno social é complexo e se associa a

<sup>369</sup> RIBEIRO, C. A. C. Desigualdades de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: v. 54, n.1, 2011. p. 41-87.

<sup>370</sup> RIBEIRO, 2011, p. 55.

<sup>371</sup> BEISIEGEL, C. de R. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa e Educação*, nº 1. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE).1964.

<sup>372</sup> SPOSITO, M.P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 34.

várias causas, prevalece à correlação ao baixo nível de escolaridade. Entende-se que a redução da pobreza e desigualdade social passa pela democratização do ensino de qualidade <sup>373</sup>.

Em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam, no Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) no Sudeste. Em 2018, reduziram de 0,2 pontos percentuais (p.p.), no número de analfabetos do País, revelando uma queda de 200 mil analfabetos, em 2019. Nota-se que o analfabetismo está diretamente associado à idade, quanto mais velho o grupo populacional, maior o número de analfabetos. Ainda em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo para 11,1% entre a faixa etária de 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais, e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças <sup>374</sup>.

Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,3 (p.p.)). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. Comparando-se os dados de 2019 com 2016, nota-se uma queda de 2,1 (p.p.) para pessoas de cor branca e de 3,6 (p.p.) para pretas e pardas <sup>375</sup>.

O pensamento de Illich ainda é pertinente, pois o slogan alfabetização universal trouxe a aprendizagem como competência exclusiva da escola, ela é tida como intocável por ser vital à manutenção do status quo, já que apenas confere seus certificados uma espécie de recompensa para aquele dito capaz e o não escolarizado ainda continua excluído. O ritmo com que cresce a expectativa de escolarização é muito maior que o ritmo com que aumentam as escolas. A aceitação do mito escolar pelos distintos níveis da sociedade justifica ante todos os privilégios de poucos <sup>376</sup>.

Portanto, no entendimento de Illich, seria jocoso invocar a escolarização como meio de eliminar a discriminação. Eis que, na sua visão a razão fundamental da alienação crescente da maioria marginalizada e a aceitação progressiva do mito liberal seriam a convicção de que

<sup>373</sup> ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. [online].

<sup>374</sup> IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. *Educação 2019*. [online].

<sup>375</sup> IBGE. 2019.

<sup>376</sup> ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*, Vozes: Petrópolis, 1970. p. 79.

as escolas não sanariam a integração social. Diante disso, os espaços de ensino apenas oferecem informações soltas e desconexas e trabalham de forma a padronizar o conhecimento e, principalmente, o comportamento do indivíduo. Qualquer mudança ou inovação na estrutura escolar ou na educação formal, como a conhecemos, pressuporia mudanças radicais na esfera política; no sistema e na organização da produção; uma transformação radical da visão que o homem tem de si como um animal que necessita de escolarização<sup>377</sup>.

O nível de instrução é o indicador que capta o índice educacional alcançado por cada pessoa. Como as trajetórias educacionais variam ao longo da vida, esse indicador é mais bem avaliado entre aqueles que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos<sup>378</sup>.

A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 48,8% em 2019. Destaca-se o percentual com o ensino superior completo, que passou de 16,5% em 2018 para 17,4% em 2019. Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,4% eram sem instrução, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, e 8,0% tinham completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Esses quatro grupos apresentaram quedas entre 2018 e 2019. Todavia, apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019. Ainda em 2019, mais da metade das mulheres (51,0%) passaram a ter, ao menos, o ensino médio completo, enquanto entre os homens esse percentual foi de 46,3%. Com relação à cor ou raça, 57,0% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8%, uma diferença de 15,2 entre os dois grupos analisados<sup>379</sup>.

Entre os jovens, a escolarização de 15 a 17 anos em 2019 foi de 89,2%, 1,0 acima de 2018, valor este que ainda era inferior à universalização do acesso à escola para a faixa etária, conforme indicado na LDB. Entre as pessoas de 18 a 24 anos e aquelas com 25 anos ou mais, 32,4% e 4,5% estavam frequentando escola, respectivamente. A rede pública tem atendido a maior parte dos estudantes desde a creche até o ensino médio, sendo, em 2019, responsável por 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,4% do ensino médio regular. Já para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2019, foi de 99,7%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de

---

<sup>377</sup> ILLICH, I, 1970, p. 80.

<sup>378</sup> IBGE, 2019.

<sup>379</sup> IBGE, 2019.

ensino brasileiro. Essa taxa subiu 0,4 p.p. em relação a 2018 e seu patamar elevado vem se mantendo desde 2016, ficando muito próximo à universalização estabelecida pela Meta 2 do PNE<sup>380</sup>.

Com manchete *Educação brasileira avançou, mas desigualdade de aprendizagem ainda é latente*, a revista Educação traz informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, lançado recentemente, em dados de pesquisas como IBGE e Inep que afirmam que cerca de 80% dos 2 212.018 professores da educação básica estão nas redes públicas de ensino; apenas 56.8% das turmas dos anos finais do ensino fundamental possuíam professores com formação compatível com as disciplinas que lecionavam, dados como esses reforçam a relevância de ampliar programas de formação continuada para os docentes, políticas essenciais para uma resposta adequada à crise da covid-19 e para a melhoria da qualidade do ensino. Importante dizer que a aprendizagem em matemática no 9º do ensino fundamental de alunos ricos foi de 54,7%, já para os estudantes pobres, apenas 8,8%, o nível condizente. A desigualdade é ainda maior quando se analisa a qualidade da mesma disciplina nos alunos do 3º ano do ensino médio: enquanto os ricos adquiriram 45,7% do nível esperado, somente 3,2% dos estudantes pobres obtiveram o mesmo patamar de aprendizagem. O Saeb/2017 é destacado no Anuário mostra que os laboratórios de ciências, nos anos iniciais do ensino fundamental, somente 9,7% das escolas possuem tal área. Nos anos finais, há um pequeno aumento, chegando a 23,7% e somando as duas etapas, 12,5% das escolas com ensino fundamental possuem laboratórios de ciências. Por fim, já no ensino médio, 48% têm infraestrutura laboratorial<sup>381</sup>.

Diante dessa realidade, o desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re) produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social<sup>382</sup>.

No interior da instituição escolar, tais características precisam ser contempladas no (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar) e de diferentes encaminhamentos, tais

<sup>380</sup> IBGE, 2019.

<sup>381</sup> EDUCAÇÃO. Home Notícias Educação brasileira avançou, mas desigualdade de aprendizagem ainda é latente. *Revista Educação*. [online].

<sup>382</sup> OLIVEIRA e ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 28. Jan /Fev /Mar /Abr 2005.P. 16-17.

como: a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares <sup>383</sup>.

O financiamento público adequado diz respeito às questões relacionadas ao âmbito econômico, tanto na previsão dos recursos, como na execução e aplicação dos recursos no interior da escola. A conduta ética, a transparência administrativa e financeira na utilização dos recursos, bem como a decisão coletiva referente a estes são fator determinante para a qualidade social da educação <sup>384</sup>.

Trazer Scristán é ir um pouco além dos dados, pois para ele, as capacidades são vistas pelos elementos da cultura e da sociabilidade, e não podem ser separadas quando se deseja alcançar sentido:

A primeira impregna tudo, porque é criação de significados sobre o que vemos, fazemos e desejamos; portanto, também influi nas relações sociais: as formas como percebemos o outro, o interpretamos, de acordo com determinados significados. Se por cultura entendemos as formas de vida, as sociais constituem uma parte importante da mesma. A cultura é, por outro lado, a base de um potente vínculo social que nos aproxima das pessoas com quem compartilhamos as representações do mundo, os traços culturais em geral e os modos de comunicação, formando um genérico “nós cultural”. Se a concebemos como uma esfera bem delimitada em relação a outras, pode ser também um potente motivo da cisão que fazemos entre um “nós”, formado pelo que consideramos parecidos culturalmente, e um “eles”, aos quais nossas representações situam como “diferentes”.<sup>385</sup>

Dessa forma, a prática pedagógica, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem, precisa ter como desejo ação sociointerativa, que construa o conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento cultural/social. O discente não é mais o receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

Assim, através da teorização do símbolo presente na teoria de Jung, não só em torno da cultura, compreendendo as religiões, costumes e mitos, mas também as estruturas da psique humana é que se constrói o conceito de religião enquanto manifestação psicológica, experiência psíquica e característica simbólica. Neste sentido, ao se analisar as causas e consequências em relação à desigualdade de aprendizagem e acesso ao ambiente escolar à luz da religião sob a ótica de Jung é importante compreender que “qualquer que seja a natureza da

<sup>383</sup> SILVA, M. A. da. *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. Cad. CEDES, 2009, vol.29, n.78, p. 224.

<sup>384</sup> SILVA, 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.

<sup>385</sup> SACRISTÁN, 2002, p. 100.

religião, não resta a menor dúvida de que seu aspecto psíquico, empiricamente constatável, reside nessas manifestações do inconsciente”<sup>386</sup>.

Deste modo, a religião parece assumir nas considerações de Jung dois aspectos: (1) Posto de adjetivação de certos processos psíquicos, no qual ela se torna uma espécie de qualidade para certas imagens e símbolos, sentidos na esfera do eu (complexo do ego) como algo ameaçador e devastador que deva ser no mínimo, respeitado, cultuado ou temido devido seu aspecto transcendente e numinoso. (2) A condução religiosa para a vida, reconhecendo a importância de uma vivência religiosa, uma acurada atenção aos símbolos advindos do inconsciente coletivo. Uma postural vital para o equilíbrio psíquico<sup>387</sup>.

Se o processo ensino-aprendizagem é reconhecido pela eficiência da sociointeração, a presença de um indivíduo com possibilidades de desnudar seu inconsciente e seu mundo simbólico, ressaltada por Jung como uma postura necessária, certamente pode-se emergir ter um ambiente propenso à aprendizagem. “Jung afirmava que a intenção fundamental de seu pensamento era recuperar para uma consciência moderna a capacidade de compreensão simbólica”<sup>388</sup>.

Assim diante deste quadro de incertezas políticas e econômicas, a possibilidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional em se conhecerem e autoconhecerem é preciso compreender a profundidade da proposta de Jung ao estabelecer uma hermenêutica psicológica para a religião, inserindo-a como possibilidade de estudo quando abordada como uma experiência profunda e pessoal. Os conteúdos ditos espirituais são compreendidos como fatos, dados verídicos da experiência psíquica. “Assim, uma determinada ideia, como uma concepção religiosa qualquer, é considerada psicologicamente verdadeira porque existe de fato, de forma objetiva”<sup>389</sup>.

### 3.3 As políticas públicas e a responsabilidade governamental

Esta seção apresenta constituintes das Políticas Públicas da educação no Brasil e relaciona-os ao pensamento de Jung e a forma com que ele interage com a área educativa.

<sup>386</sup> JUNG, C. G. Obras Completas. Volume XII: *Psicologia e Alquimia*. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 41

<sup>387</sup> JUNG, C. G. Obras Completas. Volume XI/5: *Psicologia e Religião Oriental*. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2011.p. 57.

<sup>388</sup> BARRETO, M. H. *Símbolo e sabedoria prática: Carl Gustav Jung e o mal estar da modernidade*. 2006. 252f Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Filosofia. p. 75.

<sup>389</sup> GIOVANONI, H. *A importância do símbolo para a compreensão da religião e da arte segundo Carl Gustav Jung*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) Universidade Federal de Juiz de Fora, departamento de Ciência da Religião. Minas Gerais 2009. P. 45

A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado. A prática de declarar direitos significa dizer que todos os homens são portadores deste. A declaração de direitos inscreve-os no campo social e político<sup>390</sup>. A aprovação do Estado Democrático de Direito representou a conquista de lutas antes percorridas. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegou-se ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado<sup>391</sup>.

A Constituição Federal de 1988 é decisiva neste processo por reconhecer este direito, no Brasil. Antes, o Estado não tinha o dever de garantir educação de qualidade aos cidadãos, o ensino público era visto como assistência, um apoio àqueles que não tinham condições de pagar. A Lei Magna de 1988 representa, então, o marco destes direitos que em suas disposições transitórias (ADCT 60 modificado pela Emenda Constitucional 14/1996) dava o prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo. Em 1996 surgiu a nova LDB, que instituiu a Política Educacional Brasileira. Com a lei 9131/1995 originou-se o Conselho Nacional de Educação, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação que havia surgido com a LDB de 1961 e tinha sido extinto em 1994. Em 1990 organizou-se o SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Com a lei 9.424/96 foi organizado o FUNDEF - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (que depois de dez anos foi substituído pelo FUNDEB), forçando os Estados e Municípios a aplicarem anualmente um percentual mínimo de suas receitas (e desse montante, 60% pelo menos para o pagamento do pessoal do magistério)<sup>392</sup>.

A Educação escolar se organiza como um importante aspecto do desenvolvimento humano, já que ocupa tempo considerável no cotidiano dos sujeitos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 2º diz que: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As dificuldades da Educação no Estado brasileiro, certamente, ainda são oriundas da escola tradicional conteudista, pois, a análise em totalidade e a ausência de interação com a

<sup>390</sup> CHAUI, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) *Direitos humanos e medo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

<sup>391</sup> FÁVERO, O. (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras*: Campinas: Autores Associados, 1996. p. 89.

<sup>392</sup> BRANDÃO, C. da F. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 48.

subjetividade social e familiar dos sujeitos tem dificultado a aprendizagem significativa<sup>393</sup>. No entanto, o fato é que essa proposta de Educação não parece ter alcançado seus objetivos. Há anos essa temática vem sendo debatida, com infindas modificações legais, metodologias e currículos, mas atualmente ainda não houve grande avanço em ensino de qualidade que viesse a criar condições para o eficiente desenvolvimento das potencialidades humanas. Dentre as reformulações legais implantadas, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que alterou a nomenclatura dos períodos de ensino, aumentando um ano a mais ao Fundamental, além de exigir a formação superior para contratação de professores, colocando fim ao ciclo do “ensino normalista”<sup>394</sup>. Porém, ainda se revelam dados insatisfatórios quando o quesito é educação cidadã.

Assim sendo, ao se buscar compreender a ideia de Jung sobre as questões educacionais é possível verificar que o estudo sobre a tipologia dos sujeitos pode colaborar para se repensar as convivências no contexto escolar. A função da educação para este autor é mostrar a relevância dos professores no processo ensino aprendizagem e a importância de se investir na formação desses profissionais. O método junguiano acredita que a construção de ambiente estimulador contribua para desenvolvimento pleno dos discentes proporcionando um rico campo de experimentação. A escola é o segundo espaço coletivo de interações, assim contribui na formação da estrutura psicológica e, essa elaboração é composta de ações intermediárias e inconscientes dos adultos, por isto a busca por um relacionamento independente<sup>395</sup>.

Porém, no Brasil, os problemas destes sujeitos de direito na educação ainda persistem. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%, o que equivale a 11 milhões de analfabetos. A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país corresponde à queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. Isso significa que esse Direito não é cumprido de forma efetiva. Fatores econômicos, sociais e culturais influenciam para a persistência desses problemas<sup>396</sup>.

É necessário que o docente, se autocompreenda psiquicamente para não ser descarregar no aluno suas incertezas e frustrações. A formação de tal conhecimento certamente

<sup>393</sup> VERGUEIRO, P. V. Identidade do professor: uma pesquisa fundamentada na Psicologia Analítica. *Psicologia Revista*, 18 (2),203-229. 2009. [online].

<sup>394</sup> VELOSO, I. V. *Políticas Públicas da Educação no Brasil Desarticulação e Estagnação* (ou retrocesso). UEG. Edição. v. 4 n. 1 (2017): Universidade, Formação e Cidadania. Seção GT 2 - Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. 2017, p. 57.

<sup>395</sup> JUNG, C. G. A importância da Psicologia Analítica para a Educação. In: C. G. Jung. *O desenvolvimento da personalidade* (Frei V. do Amaral, Trad.). Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em 1928a/2012.

<sup>396</sup> IBGEDUCA. *Conheça o Brasil – População Educação*. [online].

influenciará na ideação psíquica da criança<sup>397</sup>. Assim sendo, o professor ao buscar formação sobre o desenvolvimento infantil, precisa ir ao encontro de seu próprio desenvolvimento. Em seus estudos, Jung ressalta a importância do processo interativo e relacional para a construção da capacidade de simbolização no homem,<sup>398</sup>. Convém retomar que na perspectiva analítica, a religião é o fator integrador e facilitador dos processos de autoconhecimento e gerador do estado numinoso que é a satisfação pessoal. Neste sentido, fica clara a atuação da religião na vida dos sujeitos educadores, não como algo externo, mas como vivo quanto a própria existência e agente propiciador do equilíbrio e da harmonia<sup>399</sup>. A psique é um sistema de autorregulação que eleva o equilíbrio entre incompatibilidades postas. E, conforme já se afirmou a dinâmica tipológica junguiana pode ser um instrumento colaborador no processo de interação entre professor e aluno, sendo que, se a busca pelo desenvolvimento psicológico for focada na relação atitudinal do sujeito, a energia psíquica se constrói<sup>400</sup>.

O pensamento de Jung interage à pedagogia, pois fundamenta a psique individual e a participação do sujeito na coletividade, ou seja, amplia as relações postas tanto com a subjetividade quanto com o mundo exterior<sup>401</sup>. A pedagogia moderna valoriza o pensamento conceitual, em detrimento do sentimento e da intuição. E, é neste conflito que os objetivos humanísticos da escola foram substituídos pela racionalização e domínio tecnológico<sup>402</sup>.

Então, é importante compreender o que Jung aponta sobre o pensamento religioso e a psicologia para relacioná-lo ao processo educativo. A função da religião é evitar dissociações neuróticas da psique, e no desenvolvimento da função transcendente, que permite o autoconhecimento, além de possibilitar uma terceira via a partir do embate entre o Ego e o Self. O Ego por sua vez, é o centro das ideias consciente e da identidade, e o Self, que não é totalmente consciente ou inconsciente, ordena toda a nossa psique, como um arquétipo do centro, que possui vida própria, e é a própria fonte de vida da psique, do qual não temos propriedade, portanto não demos origem a ele<sup>403</sup>.

Por exemplo, muitas racionalidades impostas pela lei, não considera o sujeito em sua essência social. Uma educação que não valoriza a experimentação e o contexto social tende a

<sup>397</sup> JUNG, 2012, p. 59.

<sup>398</sup> JUNG, 2012, p. 60.

<sup>399</sup> JUNG, 1978, p. 49.

<sup>400</sup> SHARP, D. *Tipos de personalidade: o modelo tipológico de Jung*. São Paulo: Cultrix, 1987. p. 59.

<sup>401</sup> TEIXEIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Jung e suas implicações para a Educação. *Revista Educação. Edição Especial: Jung Pensa a Educação*, Editora Segmento. 2006.

<sup>402</sup> TOLEDO, L. P. *Contribuições do pensamento junguiano nas práticas psicopedagógicas*. 2010 p. 11.

<sup>403</sup> YOUNG-EISENDRATH, P.; DAWSON, T. *Manual de Cambridge para Estudos Junguianos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 45.

promover saberes descontextualizado<sup>404</sup>. Por isto, é importante observar o desenvolvimento do processo simbólico atribuído por Jung ao compreender que a *psique* é criada por meio de símbolos fomentadores do humano, por meio dos elementos inconscientes que são responsáveis pela ação e adaptação do indivíduo no mundo<sup>405</sup>.

Não é bom que se aplique aos sujeitos o ideal de educação da personalidade, uma vez que isso é um trabalho que se desenvolve ao longo de toda a vida. Antes de se querer mudar qualquer coisa nas ações das crianças, é preciso, primeiramente, observar se não é algo que precisa ser mudado nas atitudes dos adultos<sup>406</sup>.

O estigma da descontinuidade nas políticas públicas impossibilitou a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental no Brasil. O mesmo não ocorreu com a Argentina, Chile e Uruguai que, na virada do século XIX para o XX, conseguiram eliminar esses problemas<sup>407</sup>. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo MEC junto ao Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, ambos estabeleceram ações e metas, a partir da projeção de melhoria, apontados pelo IDEB, objetivando reduzir as desigualdades nas redes de ensino e melhorar a qualidade da educação. Mantém-se a política de avaliação institucional, enfatizam indicadores de qualidade através da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da educação (IDEB) como forma de verificar o desempenho das redes públicas de ensino prevendo a qualidade da educação<sup>408</sup>.

É no PDE que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) induz à retomada da discussão sobre o sistema nacional e constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação Básica que promove a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação<sup>409</sup>. Na perspectiva da federação brasileira, as políticas de descentralização adotadas pela União interferem na gestão e nas opções dos entes subnacionais, em síntese, não deveriam descaracterizar a autonomia regulada dos entes subnacionais, mas “se efetivar por intermédio das relações de cooperação, onde a dinâmica nacional de garantia de direitos se firma como diretriz”<sup>410</sup>.

<sup>404</sup> BYINGTON, C. A. B. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica junguiana*. São Paulo: Religare. 2003.

<sup>405</sup> LAUFER, A. *Jung e a educação para a personalidade*. Educere. XII Congresso Nacional de Educação Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2015. p. 13311.

<sup>406</sup> JUNG, C. G. Da formação da personalidade. In: C. G. JUNG. *O desenvolvimento da personalidade* (Frei V. do Amaral, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1934), 2012. p. 79.

<sup>407</sup> SAVIANI, 2008, p. 213-231.

<sup>408</sup> CAMINI, L. *Política e gestão educacional brasileira: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas de Todos pela Educação (2007-2009)*. São Paulo: Outras Expressões, 2013.p. 46-47.

<sup>409</sup> SAVIANI, 2008, p. 213-231.

<sup>410</sup> DOURADO, L.F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.p. 767.

O campo político e educacional brasileiro sempre foi cercado de embates entre setor público e privado, principalmente, por ser marcado por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização. Perpassam por essas concepções os defensores do ensino público e privado, com distintas visões de planejamento, bem como as discussões sobre proposição e materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação<sup>411</sup>.

Assim, o trabalho de formação do profissional da educação precisa ser evidenciado. Formar um pedagogo ou psicopedagogo, por exemplo, precisa ser um processo que envolva não apenas as técnicas e procedimentos práticos, mas que se atente também para a pessoa do profissional que está se formando, sua personalidade e suas potencialidades<sup>412</sup>.

Educar significa “preparar o ser humano para o mundo, para ser capaz de enfrentar os desafios e viver no convívio com os outros seres humanos”. Assim sendo, o educador deve estimular seus educandos a assumir responsabilidade por eles próprios. Educar não pode ser pensado apenas em termos de intelecto, mas também em termos de sensibilidade<sup>413</sup>. Esses apontamentos interligam-se ao pensamento de Jung, pois revelam o resultado de uma educação simbólica possível. Para se exercer o padrão de alteridade neste tipo de ensino é primordial o exercício da imaginação. A vivência do docente neste processo criativo suscita a psique e provoca o autoconhecimento por uma possibilidade artística.

Desta forma, é importante que se forme educadores que ensinem com a totalidade de sua personalidade e não apenas com o cognitivo. Este educador instiga o ensino da arte e ciência em um Todo, alinhando-se em um método simbólico a serem apreendidos no nível do Self e não do Ego. Ainda no método simbólico Junguiano evidencia-se a figura do Mestre-aprendiz que provoca o exercício criativo da práxis pedagógica, em que no processo de interação professor e aluno possibilita-se a capacidade do aluno ensinar e do professor aprender<sup>414</sup>. Para uma melhor compreensão do contexto simbólicos dos sujeitos do processo educacional, a subseção seguinte apresenta informações significativas destes sob o olhar de autores representativos na compreensão do universo do processo educacional.

<sup>411</sup> DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L.F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 17.

<sup>412</sup> DOURADO, 2011, p. 18.

<sup>413</sup> PEREIRA, M. *Aprendendo a lidar com a diversidade: implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal, 2011. p. 99.

<sup>414</sup> BYNGTON, Carlos Amadeu Botelho. *A Construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Junguiana*. São Paulo: Religare, 2013. p. 198,199.

### 3.4 Importância simbólica dos dogmas religiosos e da irracionalidade das crenças nos sujeitos do processo.

A religião para Carl Gustav Jung foi, desde muito cedo, o centro de sua atenção e o alvo de seus estudos. O fascínio que ela exercia no psicólogo suíço revelava-se em suas obras o conjunto geral do pensamento deste autor. Vindo de uma tradição protestante, desde cedo, foi confrontado com o fenômeno religioso, principalmente em sua própria casa, em contar as inúmeras experiências com o transcendente narradas por ele em célebres trabalhos.

Jung, como todos os teóricos da Psicologia, entende a religião a partir da Psicologia e não pela Teologia ou pelo ramo confessional. Ele a compreende como uma experiência psicológica arquetípica que, por vezes, pode conduzir o indivíduo para atitudes deturpadas, infantis e neuróticas, brecando o processo de individuação. Compreende-se que a visão Junguiana sobre a religião está relacionada à experiência psicológica arquetípica, sabendo-se que esta pode se tornar uma experiência simbólica, quando o Ego assimila os conteúdos desta experiência. Entretanto, quando não há uma assimilação desses arquétipos pelo Ego, há uma paralisação de seu desenvolvimento, e o processo de individuação também fica paralisado<sup>415</sup>.

Para ele, na medida em que o fenômeno religioso apresenta aspecto psicológico, convém tratar o tema dentro de uma perspectiva empírica. Passa a observar os fenômenos e ausenta-se de abordagem metafísica ou filosófica. Jung não nega a validade de outras abordagens, mas não direcionou aplicação destes critérios<sup>416</sup>.

Jung esclarece que o termo religião não se refere a uma determinada profissão de fé religiosa: “Poderíamos, portanto, dizer que o termo ‘religião’ designa a atitude particular de uma consciência transformada pela experiência do numinoso”. Nesse sentido, ao se referir à religião, Jung não estabelece vínculo a qualquer credo ou igreja em particular, seu interesse está na atitude religiosa como função psíquica; é a experiência religiosa como processo psíquico e experiência arquetípica. Deste modo, Jung apropriou-se do conceito de Otto de numinoso para referir-se aos arquétipos<sup>417</sup>.

Os mitos, ritos, rituais e dogmas religiosos são vistos pela psicologia junguiana como experiências psicológicas arquetípicas e numinosas que podem se tornar simbólicas ou não. Tudo depende da atitude do Ego, em relação a estas experiências. Caso sejam simbólicas, facilitam a elaboração do Ego dos conteúdos arquetípicos. Assim, se o Ego se relacionar com

---

<sup>415</sup> JUNG, C. G. *Vida simbólica I*. Petrópolis: Vozes. (Obras completas de C. G. Jung v. XVIII/1), 1988. p. 139.

<sup>416</sup> JUNG, 1998, p. 1-2.

<sup>417</sup> JUNG, 1988, p. 4.

a religião, esta pode se tornar uma experiência simbólica facilitando a assimilação destes conteúdos, pois entenderá que os rituais e dogmas presentes permitirão o seu contato com experiências arquetípicas. Contudo se o Ego, ao entrar em contato com tais experiências não conseguir simbolizar, aí ocorrerá uma invasão arquetípica ocasionando sérios prejuízos à sua integridade, resultando em psicopatologias<sup>418</sup>.

A teoria Junguiana torna-se um possível indício para se compreender a religião como uma função psíquica, presente em diversas culturas. Enquanto forma de expressão simbólica, ela se mostra fundamental ao psicológico do indivíduo, levando-o ao processo de individuação, que para Jung é o caminho que o sujeito percorre para atingir seu autoconhecimento. A religião, enquanto for vivenciada pelo Ego como uma experiência arquetípica e simbólica, poderá tornar-se um caminho de possibilidade de individuação. Contudo, na condição de não ser vivenciada como uma experiência simbólica, ela poderá trazer sérios prejuízos à integridade psíquica daqueles que a vivenciam<sup>419</sup>.

A relativização do Ego possibilita um diálogo tanto com o mundo interno (encontro do Ego com o Si-mesmo) quanto com o mundo externo (o Outro, diferente dele). Já o relativismo permite que o Ego volte apenas para si (prepotência e individualismo do Ego), impedindo-o da amplificação de sua consciência e do diálogo com o Outro (tanto do mundo interno quanto do mundo externo). Mas, como é possível vincular a análise do processo de individuação, proposto por Jung, com as características do fundamentalismo religioso na contemporaneidade? O caminho que se aponta é pela análise da religião, identificando o fundamentalismo religioso como uma experiência psicológica que não conduz o indivíduo para o processo de individuação, já que não permite o diálogo com o Outro<sup>420</sup>.

Nesta direção, entendendo a religião – a partir do viés da psicologia junguiana – como uma experiência psicológica e arquetípica e assim simbólica, tudo depende da atitude do Ego em relação ao fenômeno. Ou seja, para a perspectiva junguiana, a atenção que se dá à religião é esta: a de abordá-la enquanto uma experiência arquetípica, que pode se tornar simbólica ao Ego, proporcionando assim, para àquele que a vivencia, uma possibilidade para a individuação. Contudo, pode também ser apenas uma experiência arquetípica em que não há um processo de simbolização, ocorrendo, assim, uma não individuação e, conseqüentemente,

---

<sup>418</sup> JUNG, 1988.

<sup>419</sup> JUNG, 1998.

<sup>420</sup> JUNG, 1998.

conduzir o indivíduo para um individualismo, podendo resultar em neuroses e psicopatologia para aquele que a vivencia <sup>421</sup>.

Práticas fundamentalistas evitam que o indivíduo tenha uma atitude crítica ante aos fatos, assim suas vontades e desejos pessoais são destituídos de si, tendo que seguir às regras e costumes. “Do ponto de vista psíquico e ideológico, favorece a consciência alienada e preconceituosa, raiz primeira de julgamentos superficiais e da intolerância para com o diferente” <sup>422</sup>.

Deste modo, podemos ponderar, portanto, que o fundamentalismo religioso provoca nas pessoas uma espécie de alienação, levando-as a uma diferenciação do mundo e a um engessamento que as inviabiliza de instaurarem um diálogo. “A pessoa refugia-se num mundo ilusório, bem distante do real. Sem dúvida, pode-se constatar que essa atitude gera problemas na vida do fiel diante das pressões e desafios da vida social, psicológica, e, evidentemente espiritual” <sup>423</sup>.

Conclui-se que o fundamentalismo leva ao fanatismo religioso, o que propicia um adoecimento psíquico. Conforme Leonardo Boff é possível identificar nos indivíduos que fazem partes de grupos fundamentalistas, características como forte poder de adesão e compromisso, disciplina, conformidade à determinada ideologia e fanatismo, chega-se a um estado de alienação, no qual, invariavelmente o conduz a um relativismo do Ego e conseqüentemente o não processo de individuação, pois não permite o contato do Ego com o Outro (diferente)<sup>424</sup>.

Ao se conceber a religião como uma experiência psicológica e simbólica e não pelo ramo institucional, como enfatiza Jung, não se deve deixar que as experiências do Ego, quando vinculados a ela, conduzam o indivíduo para um alargamento da sua consciência, ou seja, para uma relativização do próprio Ego. Contudo, a religião, quando não permite esta relativização, ou seja, que o Ego dialogue com o Outro, o diferente, conseqüentemente inviabiliza o processo de individuação. Deste modo, identificando que o processo de individuação ocorre por etapas que não são lineares, mas que ocorrem por circunvoluções nas quais o Ego vivencia experiências com conteúdos do inconsciente, podemos observar que

---

<sup>421</sup> JUNG, C. G. *O Eu e o inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 98.

<sup>422</sup> LIBÓRIO, L. A.; GUIMARÃES, V. R. Influências psicossociais e religiosas do fundamentalismo bíblico na saúde integral dos adeptos de uma Igreja. *Paralellus*, Recife, v. 6, n. 12, p. 217-236, jan./jun. 2015. p. 220.

<sup>423</sup> LIBÓRIO; GUIMARÃES, 2015, p. 222.

<sup>424</sup> BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 235.

alguns aspectos do fundamentalismo culminam na inviabilização do processo de individuação<sup>425</sup>.

Dentre esses aspectos, enfatiza-se a identificação do Ego com a Persona, o não encontro com a Sombra, o não encontro com o par Anima e Animus e o não contato com o Si mesmo. Ao se partir do pressuposto de que a Persona é um complexo funcional que surge por razões de adaptação do mundo externo e do ambiente, não é de se estranhar que seja natural que o Ego, no intuito de adaptação, se ajuste a regras e costumes vivenciados pelos membros de determinado grupo ou da religião em que o indivíduo se encontra inserido. Contudo, o que se torna problemático, aqui, é quando estes comportamentos e atitudes são bem diferentes daquele indivíduo, isto é, antagônicos em relação a elas, ocorrendo, assim, uma identificação total com a Persona (que se torna inconsciente e autônoma) que foi construída como forma de adaptação àquele ambiente<sup>426</sup>.

Em relação à Persona, há um risco de patologia se uma pessoa se identifica de forma demasiadamente íntima com sua persona. Isto implicaria uma falta de conscientização de um papel muito além do social. A identificação com a persona leva a uma forma de rigidez ou fragilidade psicológica; o inconsciente tenderá, antes, a irromper com ímpeto na consciência, que emerge de forma controlável. O Ego, quando identificado com a persona, é capaz somente de uma orientação externa e não percebe eventos internos e, daí, torna-se incapaz de responder a eles<sup>427</sup>.

Infere-se que as atitudes religiosas fundamentalistas conduzem o fiel a dois movimentos que não proporcionam o diálogo com o Outro; tanto em nível interno quanto externo. No nível interno, o fundamentalismo religioso conduz o fiel, a partir de suas crenças e costumes, a não assimilação e elaboração de aspectos intrapsíquicos, de todas aquelas que contradizem o modelo religioso e moral. Esse fato pode implicar uma perda dentro de uma dimensão muito pessoal e no afastamento de uma perspectiva simbólica e arquetípica da religião. Portanto, ao se evitar o diálogo do Ego com o Outro, em nível interno, ocorre a partir de uma falta de relativização do Ego por não acolher o Outro (Si mesmo). Assim, os aspectos próprios da personalidade do fiel, que fogem às concepções morais propostas pelas práticas religiosas fundamentalistas, não são aceitos por ele; e, ao invés de integrar esses aspectos à

<sup>425</sup> JUNG, C.G. *Tipos psicológicos*. Tradução Lúcia Matilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 129.

<sup>426</sup> JUNG, C.G., 1991.

<sup>427</sup> SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, Alfred. *Dicionário crítico de análise junguiana*. Tradução Eva Lúcia Salmo. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 74.

sua consciência, nega-os e os reconhece como fatores ligados ao mal, ao diabo, de forma projetiva<sup>428</sup>.

Tal como observado, Jung faz uma análise da religião como uma experiência psicológica arquetípica e simbólica. Ele identifica que enquanto as religiões levarem o indivíduo ao autoconhecimento e à relativização do Ego, elas se tornarão um caminho propício para o desenvolvimento do Ego e do processo de individuação. Em contrapartida, quando não exercerem a função simbólica conduzirão o indivíduo a um relativismo do Ego (individualismo) e, conseqüentemente, à condição psíquica da não individuação, o que é totalmente prejudicial para a saúde psíquica do indivíduo <sup>429</sup>.

Portanto, traçou-se uma linha de raciocínio em que o fundamentalismo não proporciona o desenvolvimento do Ego daqueles fiéis que se relacionam com tais práticas religiosas, levando-os a um processo de alienação, relativismo do Ego e ao individualismo, pois não permite ao fiel um contato com o mundo interno e com o mundo externo. Deste modo, as formas de manifestação religiosa que incentivam a prática fundamentalista podem conduzir o indivíduo para atitudes deturpadas, infantilizadas e neurotizantes, impedindo, assim, o processo de individuação.

### 3.5 O entendimento religioso de Jung articulado no processo educacional

Segundo Jung, a religião é uma acurada e conscienciosa observação da existência ou dos efeitos dinâmicos não causados por um ato arbitrário, chamado por muitos de Deus, que se apodera e domina o sujeito humano, que é mais sua vítima do que seu criador<sup>430</sup>. É importante que o homem desenvolva uma atitude religiosa, independente do credo, pois a grande função da religião é evitar dissociações neuróticas da psique, o que se consegue através do desenvolvimento da função transcendente que permite o autoconhecimento, além de possibilitar uma terceira via a partir do embate entre o Ego e o Self. O Ego por sua vez, é o centro das ideias consciente e da identidade, e o Self, que não é totalmente consciente ou inconsciente, ordena toda a nossa psique, como um arquétipo do centro, que possui vida

---

<sup>428</sup> JUNG, C. G. *AION: Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Tradução Maria Luiza Appy. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 76.

<sup>429</sup> JUNG, 1986, p. 77.

<sup>430</sup> JUNG, 1978, p. 79.

própria, e é a própria fonte de vida da psique, do qual não temos propriedade, portanto não demos origem a ele <sup>431</sup>.

A perspectiva da religiosidade desenvolvida por Jung corrobora com visão mais nítida dos valores tradicionais e configura um novo sentido às formas cristalizadas e ultrapassadas de religião. Baseando-se no fato de que muitas neuroses têm um condicionamento religioso, Jung ressalta a necessidade da colaboração entre a Psicologia e a Teologia. Desta forma, a psicologia, ao estudar a estrutura psicológica da personalidade humana, deve verificar que a religião, além de fenômeno sociológico ou histórico, é também um assunto de grande importância para a compreensão do homem, assim como uma experiência integrante da realidade psíquica de grande número de indivíduos. "Essa realidade psíquica é a experiência de nosso próprio inconsciente, de todos os instintos, imagens, afetos e energias que circulam em nós, a todo tempo, desde nosso nascimento até nossa morte, ou além dela", assim como especulava Jung<sup>432</sup>.

Assim, neste intento, consideram-se os conteúdos psíquicos religiosos como produtos ilusórios, e invenções da nossa psique. Esses conteúdos ocorrem em toda parte, e em todas as épocas, de modo espontâneo, independente da migração ou da tradição, deste modo, não são ideias criadas pelo indivíduo, pois irrompem a consciência individual <sup>433</sup>.

Jung via a religião justamente como elo relevante entre consciente e o inconsciente. Toda essa experiência religiosa foi sendo cristalizada, transformando-se em uma instituição imutável, que, via de regra, não significa uma petrificação sem vida, pois pode representar uma experiência religiosa particular para inúmeras pessoas durante séculos, sem que haja a necessidade de serem modificadas. E de todo modo, qualquer mudança ou desenvolvimento dessas cristalizações da experiência divina são determinados por fatos originalmente experienciados, e pelos quais se estabelece um vínculo particular de conteúdo dogmático e de valor afetivo<sup>434</sup>.

Jung percebe a questão da religiosidade como uma função natural e inerente à realidade psíquica, podendo ser considerada até mesmo instintiva, um fenômeno genuíno. Sendo a religião mais propriamente uma atitude da psique do que um credo específico, onde o ele é uma forma codificada da experiência religiosa original. Para ele todas as religiões são válidas e verdadeiras, já que trazem consigo imagens simbólicas advindas do inconsciente, e

<sup>431</sup> YOUNG-EISENDRATH, P.; DAWSON, T. *Manual de Cambridge para Estudos Junguianos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

<sup>432</sup> YOUNG-EISENDRATH, Polly; DAWSON, T. 2002, p. 275.

<sup>433</sup> JUNG, C. G. *Psicologia e Religião*. Vozes, 1978, p. 101.

<sup>434</sup> JUNG, C. G. *Psicologia e Religião*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 103.

elaboram seus dogmas de modo a realizar conexões com as estruturas básicas da vida psíquica. As organizações ou sistemas são símbolos que capacitam o homem a estabelecer uma posição espiritual que se contrapõe à natureza instintiva original, uma atitude cultural em face da mera instintividade. Esta tem sido a função de todas as religiões<sup>435</sup>.

Byington afirma que o simbólico em Jung reflete na pedagogia e ocorre com mais facilidade no ensino pré-escolar e fundamental, devido à pouca idade dos alunos. Dá-se a relação direta das funções didáticas com as funções parentais, o que propicia aos docentes uma prática lúdica, imaginativa e afetiva, permitindo que se soltem mais nos níveis subjetivo, intuitivo e afetivo. Enquanto nas universidades, o ensino adulto ainda está muito identificado com o padrão patriarcal e mostra-se mais racionalista e dissociado do emocional, o ensino infantil revela-se no imaginário dos sujeitos. É importante e necessário que se absorvam, em todos os níveis educativos, novos métodos com noção simbólica e arquetípica para que se construa uma relação emocional aluno-professor participativa e construtivista<sup>436</sup>.

A sociedade pós-moderna enfrenta desafios ao integrar a pluralidade de opiniões, manifestações culturais, culturas, religiões em busca de um ponto comum. Talvez, a falha esteja atrelada à tese da indiferença, insensibilidade de sujeitos desconectados. Certamente, estas contradições sociais levam os sujeitos alunos a absorverem inúmeras ideologias e manifestações de intolerância, seja no seio familiar, seja no convívio comunitário, aliadas aos desvios de caráter, conduta ou mesmo oriundas das novas patologias, enfim, isto revela alunos necessitados de experiências significantes ao seu projeto de vida.

Esse embate gera desgaste para os envolvidos diretamente (educadores e educandos) e para os coadjuvantes (escola e famílias). Encontrar o equilíbrio, possibilitar conexões vivenciais, reais, concretas é um dos desafios feitos diretamente na sala de aula e na experiência além da sala de aula. Nesse ponto, recorre-se a Boff em uma reflexão que se coloca diante desse desafio: Como construir uma plataforma comum sobre a qual todos possam se assentar e se entender? Para viver como humanos, os homens e as mulheres precisam criar certos consensos, coordenar certas ações, coibir certas práticas e elaborar expectativas e projetos coletivos. Sempre houve tal fato desde os primórdios da construção das comunidades humanas<sup>437</sup>.

Segundo Sérgio Brandão, a incapacidade de se refletir sobre as ações são sinais claros de uma sociedade líquida. Adultos são preparados para a indecisão e são pessoas apáticas e

---

<sup>435</sup> JUNG, 1978, p. 57.

<sup>436</sup> BYINGTON, C., 2003, p. 67.

<sup>437</sup> BOFF, Leonardo. *Ethos mundial*: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2003

acostumadas às coisas que se põem à sociedade<sup>438</sup>. O autor sintetiza que “para cada coisa que penso aparece um braço esticado dizendo “por aí não! Por onde, então? Será que o caminho para ser adulto é esse mesmo: o caminho da dúvida, da indecisão? Então eu fico igual àquele relógio da biblioteca, sem saber para que lado mexer os meus ponteiros<sup>439</sup>”.

Os adjetivos “líquido” e moderno” aplicados à sociedade indicam as condições sob as quais agem seus membros num tempo mais curto do que o necessário para a consolidação de hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade se alimenta e se revigora mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquida-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo<sup>440</sup>.

Ao se analisar o conceito de identidade em Jung e Bauman percebe-se uma relação de sentido evidente, para Jung, “No fundo a Persona nada tem de “real”. Trata-se de um compromisso firmado entre o indivíduo e a sociedade na qual ele está inserido, para a formação de “alguém parece ser”, sendo esta identidade aceita, em detrimento do real “eu”. “Em relação à individualidade essencial da pessoa, representam algo de secundário, apenas uma imagem de compromisso na qual os outros podem ter uma quota maior do que o indivíduo em questão”<sup>441</sup>.

Bauman reforça a tese ao dizer que as identidades líquidas são construídas devido a rapidez da mudança e do consumo das informações que, por sua vez, formarão a persona desejada, em detrimento da sólida formação de uma personalidade, cujo tempo e os fatores para tal construção é longínquo e profundo. Assim, a persona é uma faceta adquirida para melhor aparentar-se, ou no caso, para demonstrar uma identidade que se pretende<sup>442</sup>.

Há, então, a sensação de pertencimento pelo reconhecimento de identidades semelhantes, mesmo com contextos sociais e históricos diferenciados. Esta sensação é nata ao homem. “Identificar-se com: significa dar abrigo longe da influência ou dominação, um sentimento de liberdade, pertencimento que amenize a sensação de solidão ou abandono”<sup>443</sup>.

O artigo *Religiões, Educação e Direitos Humanos: uma tríade possível?* Visibiliza que o século XXI apresenta desafios para as escolas na formação, já que apresentam percepções de mundo diferente com autonomia e valores evidenciados, e argumenta que no contexto do neoliberalismo e das muitas ideologias pós-modernas, o educador além de ser crítico precisa

<sup>438</sup> BRANDÃO, Sérgio Vieira. *A ciência das diferenças*. A diversidade cultural no ambiente escolar. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 26.

<sup>439</sup> BRANDÃO, 2005, p. 26.

<sup>440</sup> BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007. p. 7.

<sup>441</sup> JUNG, C. G. *O Eu e o Inconsciente*. Petrópolis: Editora Vozes, 1979. p. 99.

<sup>442</sup> BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

<sup>443</sup> BAUMAN, 2004, p. 37.

evidenciar temáticas interdisciplinares com a religião. O século XX também acirrou a questão religiosa que divide povos, culturas, opiniões e, claro, não ficou de fora da sala de aula<sup>444</sup>.

Ainda de acordo com os autores, as religiões buscam defender elementos, como a promoção do bem, a defesa da verdade e dos valores presentes em seu bojo. Entretanto, tem-se – em cada religião – muitos pontos de vista que, por sua vez, criam segmentos dentro das mesmas. Existe diversidade de adesão e esta pluralidade vivencial provoca esvaziamento e para muitos discentes, nada mais é do que uma formalidade ou de absoluto descaso.

Assim, cabem alguns pontos defendidos por estes autores, já que tecem sobre a recuperação do sentido da escola como formadora e humanizadora, e não somente uma instância no processo de educação de um indivíduo. Precisa-se, portanto, escolher entre o seu papel central de formadora-humanizadora ou de ser mais uma no chamado mercado educacional.

Neste sentido, justifica-se trazer Jung para o foco transdisciplinar entre religião e educação, pois ele coaduna com a sua afirmação de que a religião é “um equilíbrio entre o eu e o não-eu psíquico, uma *religio*, ou seja, um levar em conta escrupulosamente a presença das forças inconscientes, que não podemos negligenciar sem correr perigo”<sup>445</sup>.

Aqui é possível perceber o ponto chave que permite a vinculação da religião no modelo da psicologia junguiana. Não é por acaso que Jung toma emprestado o termo *religare* de Cícero. Este parece significar, para ele, a possibilidade de utilizar o conceito de inconsciente para se referir aos fenômenos percebidos como ocultos, transcendentais, atribuindo-lhes um lugar na esfera psíquica. O termo *religare* permite uma leitura mais ampla para a religião, sem tomar partido de um contexto necessariamente cristão, além de possibilitar a vinculação com a teoria dos arquétipos e do inconsciente coletivo<sup>446</sup>.

Sabe-se que, para o pensamento junguiano, o importante é a promoção da vontade de se crescer e vir a ser adultos determinados. Sendo assim, a individualização deve ser o objetivo da educação. Nós somos seres fragmentados, milhares de subpersonalidades possivelmente estão unidas. Vivemos dentro de redes de conversações que podem ser externas e/ou internas. Nós nunca estamos sozinhos.

Neste sentido, registra-se que pedagogia simbólica junguiana acontece com mais facilidade no ensino pré-escolar e fundamental, quando, devido a pouca idade dos alunos, acontece a superposição direta das funções didáticas com as funções parentais, o que propicia

---

<sup>444</sup> TONDELLO, C. T.; LIPINSKY, D. S.; GUILHERME, M. S. Religiões, Educação e Direitos Humanos: uma tríade possível? *Revista Educação*, ANEC. [online].

<sup>445</sup> JUNG, Carl Gustav. *Obras Completas*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. XVI/2, p. 80, § 395-396.

<sup>446</sup> JUNG, 2011, v. XVI/2, p. 80, § 395-396.

aos professores uma prática lúdica, imaginativa e afetiva, permitindo que esses profissionais se soltem mais nos níveis subjetivo, intuitivo e afetivo. Valem ressaltar que esses períodos de ensino são, na maioria das vezes, ministradas por mulheres, geralmente mais abertas ao padrão matriarcal. É interessante ressaltar que em todos os níveis educativos, os novos métodos que valorizam a noção simbólica e arquetípica são importantes para que se construa uma relação emocional aluno-professor participativa e construtivista <sup>447</sup>.

Ao identificarmos a educação e a religião, portadoras de um sistema forte de utilização de imagens como símbolo e como práticas simbólicas, porque sociais, consideramos ser o imaginário um potente referencial teórico para entendermos suas fronteiras na formação do sujeito individual e coletivo. Como bem nos diz José Carlos de Paula Carvalho todas as práticas sociais são sempre simbólicas, uma vez que são manifestações de um universo imaginário numa práxis, por intermédio de um sistema sociocultural e de suas instituições. Para que a construção do imaginário se efetive e se coloque entre as fronteiras, a religião e a educação são formas de pensar que se complementam e ordenam na cultura, um modo de ser e estar no mundo. No entanto, estas áreas como várias outras se encontram em situação de crise <sup>448</sup>.

No cenário global atual, muito provavelmente, a palavra mais ouvida por todos nós tem sido *crise* e ela se materializa em seus âmbitos individual e coletivo, por vezes concreta e ainda inventada e apresentam-se em todas as ordens e naturezas: pessoais, de caráter, históricas, imaginárias, midiática, política, educacional, econômica, religiosa, planetária. Edgar Morin afirma que o ser humano é um ser crítico, incompleto, contra ditatorial e plural. Se por um lado a crise é vista como algo difícil de superar, trabalhosa, desestabilizadora, por outro, ela retira sujeitos e coletividades do lugar e exige um deslocamento, uma busca de solução, o reequilíbrio e, por isso mesmo, ela é positiva <sup>449</sup>.

O aspecto interdisciplinar das áreas de conhecimento citadas, ao fomentar a transdisciplinaridade, tem contribuído para compreensão essencial do imaginário educacional e religioso. Tal abordagem se iniciou nos anos de 1930 numa tentativa de romper com o paradigma tradicional e estabelecer uma relação possível entre os saberes. É interessante lembrar que o movimento interdisciplinar surgiu na segunda metade do século XX, a partir da década de 60 <sup>450</sup>.

---

<sup>447</sup> BYINGTON, C. A. B. 2003, p. 79.

<sup>448</sup> PAULA CARVALHO, José Carlos. *Antropologia das organizações e educação*. Um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990. p. 27.

<sup>449</sup> MORIN, E. *O método IV*. As ideias. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002. p. 71.

<sup>450</sup> MORIN, 2002, p. 72.

Segundo Durand, “o imaginário não é uma disciplina, mas um tecido conjuntivo entre as disciplinas, o reflexo – ou a reflexão? que acrescenta ao banal significante e significados, o apelo do sentido”<sup>451</sup>. Como a educação e a religião estão interligadas na teoria e no método em perspectivas inter, multi, pluri, transdisciplinares, na complexidade, no campo do imaginário, elas possuem elementos comuns que se interpenetram em uma formação do indivíduo que repetem seus princípios. Com este não lugar no campo disciplinar, marcado por outras abordagens e aberto a novas perspectivas, o imaginário exige aprofundamentos e investigações dialógicas <sup>452</sup>.

Quanto ao campo do imaginário religioso, o caráter de representação ganha força tendo em vista que os outros elementos que o constituem são formados a partir da educação, ou melhor dizendo, das práticas educativas, que a complementam mediante esse pensar por imagens. Daí que a representação do real é compreendida através de imagens que foram constituídas mediante o sentido conferido às coisas. O imaginário permite entender representações coletivas que a sociedade produz, uma vez que os significados atribuídos ao real entrelaçam-se com as estruturas simbólicas. No campo educacional, percebe-se que os estudos sobre imaginário e educação vêm ganhando cada vez mais força em nosso país, impulsionados pelos grupos de estudos, ainda em número reduzido, mas com produções de qualidade significativa, percebidas não só nas dissertações e teses, mas também nos eventos científicos e nas publicações <sup>453</sup>.

Nesta perspectiva, a subseção seguinte, aborda a função transcendente como resultado da união de conteúdos conscientes e inconscientes, levando Jung a aprofundar-se no estudo das religiões, permitindo assim, o desenvolvimento psicológico humano por meio da experiência religiosa e a interação com o pensamento de teóricos brasileiros sobre a escola cidadã.

### 3.6 A função transcendente e a escola cidadã

Aqui são descritos os desafios da escola e sua concepção cidadã, com base em elementos da abordagem da pedagogia libertadora de Paulo Freire, célebre educador brasileiro; e também de Demerval Saviani que reflete sobre uma educação construtora de

---

<sup>451</sup> DURAND, G. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 231.

<sup>452</sup> DURAND, 1996, p. 222.

<sup>453</sup> FERREIRA, A. C. *O imaginário religioso e modos de vida urbana: experiência da juventude católica em Belo Horizonte-Minas Gerais, anos 80*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo. 2002. p. 29.

cidadãos conscientes e comprometidos com a mudança social. Para tanto, serão tratados temas como o diálogo, a democracia, a práxis pedagógica, o exercício do poder, além do paralelo entre o pensamento religioso junguiano.

Para se melhor refletir acerca da formação do cidadão, é importante conceber que o processo de humanização é oriundo da linguagem, do pensamento, dos sentimentos, da arte, da moral e de tudo quanto à civilização levou milênios a conquistar – nada passou para o organismo do recém-nascido; cumpre-lhe adquiri-lo pela educação<sup>454</sup>. Saviani diz que o homem é o único ser que precisa adaptar a natureza a si, de acordo com suas necessidades. E é através do trabalho que o homem age sobre a natureza <sup>455</sup>.

Em 1789 a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Existem diversas concepções de cidadania: a liberal ou neoliberal, a progressista ou socialista democrática. “Cidadania e autonomia são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há frequentemente consenso”. A consciência social dos seres humanos vai se compondo e decompondo do nascimento até a morte, mesmo que gradativamente. A realidade do sujeito se transforma por meio da participação crítica dele na vida social <sup>456</sup>.

Segundo Vieira, uma das principais características do mundo contemporâneo é a globalização econômica, bem como o desenvolvimento de novas formas de solidariedade entre os cidadãos, configurando uma tendência para a construção de uma sociedade civil global como contraponto à tendência de relativo enfraquecimento do Estado nacional <sup>457</sup>.

As associações, movimentos sociais, grupos organizados ou informais e até os indivíduos se multiplicam, movidos pela inspiração e pelo consenso de responsabilidade em participar ativamente na construção de uma identidade cidadã, desterritorializada e mais cosmopolita<sup>458</sup>.

A Escola Cidadã é a que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. É a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da

<sup>454</sup> BAGGIO, A. *Pedagogia da hominização: indicativos antropológicos*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 2, n. 1, dez. 1995. p. 102.

<sup>455</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 49.

<sup>456</sup> GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-41.

<sup>457</sup> VIEIRA, L. *Cidadania e globalização*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 66.

<sup>458</sup> OLIVEIRA, O. M. de. A era da globalização e a emergente cidadania mundial. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, O. M. de (Org). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 533.

cidadania praticada nela. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É todo espaço que, brigando para ser ele mesmo, luta para que os educadores também sejam eles mesmos na relação com os educados. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É espaço de produção comum do saber, da liberdade e da democracia<sup>459</sup>.

A Escola Cidadã seria bem visível na obra de Jung: a verdadeira educação psíquica só pode ser transmitida pela personalidade do professor, pois o que conta é aquilo que ele verdadeiramente é. É preciso que o educar também passe pelo processo de educação, mas o foco, porém, deve ser o outro. A educação está voltada para o si-mesmo, isto é, o autoconhecimento<sup>460</sup>. “A matéria do ensino se assemelha ao mineral indispensável, mas é o calor que constitui o elemento vital que faz crescer a planta e também a alma da criança”<sup>461</sup>.

Freire descarta a postura ingênua sobre educação: se ela não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante, a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, ela é o desmonte da classe dominante<sup>462</sup>.

Em contrapartida, a teoria tradicional, trabalha com o método pedagógico expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos são: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação. Geralmente, inicia-se se retomando a aula anterior, corrigindo o tema (preparação); apresenta-se o assunto novo (apresentação) que o aluno deve assimilar (assimilação) a partir de seu conhecimento anterior (comparação). Daí ocorre a ampliação dos conhecimentos para outros fenômenos semelhantes (generalização) e o exercício (aplicação) que se faz um pouco na aula e de tema de casa para ver se ele aprendeu a lição<sup>463</sup>.

A educação bancária, tradicional, não se transforma em libertadora sem que venha acompanhada de reflexões sobre a prática pedagógica e de alguns pressupostos teóricos. É a questão das práxis pedagógicas: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível à superação da contradição opressor-oprimido”<sup>464</sup>. Nesse sentido, romper com essa escola, representa rever as verdades

<sup>459</sup> GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie (Org.). Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, S. Municipal de Educação, 2002. p. 11-17.

<sup>460</sup> JUNG, 2008b, p. 137.

<sup>461</sup> JUNG, 2008b, p. 149.

<sup>462</sup> FREIRE, 1996. p. 126.

<sup>463</sup> SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34. ed. Campinas: Autores associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5). p. 43-44.

<sup>464</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 a. p. 42.

consideradas absolutas, e abrir possibilidades à pergunta cedendo lugar à curiosidade e a elementos por descobrir<sup>465</sup>.

Segundo Byington, na escola tradicional é perceptível que o processo simbólico está vinculado à ideia de desenvolvimento cognitivo. Entretanto, “o símbolo estruturante já está expressando o Self e patrocinando a formação e a diferenciação da identidade do Ego e do Outro a partir da indiferenciação”. Nesse caso, o componente arquetípico do símbolo mostra a não necessidade de orientar o ensino exclusivamente pela via racional, podendo ele ser elemento formador do desenvolvimento do ego por meio das variadas formas com que a inteligência pode se expressar<sup>466</sup>.

Talvez, por isso, Jung valorizou suas experiências e as utilizou como fazer teórico fundamentando vivências e estudos. Rememorou um fato em sua infância e que, por vezes, observa-se acontecer em escolas contemporâneas<sup>467</sup>. O psicólogo tinha uma inaptidão que o levou a ser expulso das aulas de desenho. Embora tivesse habilidades espontâneas para a arte do desenho, somente conseguia desenhar aquilo que surgia de sua imaginação. Naquela época, porém, eram apresentados aos alunos modelos que deveriam ser copiados, não havendo espaço para suas produções criativas, tal acontecimento colocou um fim em seu curso de desenho<sup>468</sup>.

Indagar é exercitar a dialogicidade da educação libertadora e conscientizadora, pois proporciona a apreensão dos *temas geradores* e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos<sup>469</sup>. Nesse método, a aprendizagem desenvolve no professor a consciência e o reconhecimento de suas limitações no saber, ao mesmo tempo em que o leva a considerar o saber do aluno. Isso impede a “alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”<sup>470</sup>.

As relações de dominação podem estar dentro da proposta pedagógica verticalizada, revelando a relação opressor-oprimido. Freire, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, fala sobre a reelaboração do mundo pelo oprimido nos Círculos de Cultura: “ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente

---

<sup>465</sup> FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985. p. 46.

<sup>466</sup> BYINGTON, 2003, p. 26

<sup>467</sup> JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões* (D. F. da Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Originalmente publicado em 1961), 1963.

<sup>468</sup> JUNG, 1963.

<sup>469</sup> FREIRE, 2005 a. p. 101.

<sup>470</sup> FREIRE, 2005 a. p. 67.

para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos”<sup>471</sup>.

Na obra *Educação e Democracia*, Saviani aborda os caminhos da educação, defende a ideia que a escola deve incitar os alunos a transformar a sua realidade, e despertar neles o senso crítico, a conscientização, e mostrar que a realidade social é constituída nas relações de poder<sup>472</sup>. Nesse sentido, para Saviani, a Escola Nova (década de 30) pregou uma falsa democracia na construção da escola pública, usou como máscara o argumento da democracia em sala de aula<sup>473</sup>. A escola não deve ser pensada como algo externo ao contexto histórico-social, tampouco ela pode ser compensatória dos problemas e responsabilidades sociais, conforme afirma Saviani:

Própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade<sup>474</sup>.

É necessário que os objetivos da educação estejam claros e precisos, urge educar para que os homens sobrevivam, comuniquem-se e transformem-se. Desta forma, a função social e política da escola residem na sua função de socialização do conhecimento<sup>475</sup>.

Assim, vale retomar o pensamento de Perrenoud quando ele compara educar para a cidadania com um ensino que passa por experiências de vida e da relação de saberes formativos. Se a escola proporciona a aprendizagem para este fim, o primeiro momento, portanto, é tornar possível, entre alunos e os estudantes universitários, o exercício da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social. É cabível evidenciar que para organizar uma sociedade democrática, é preciso vivenciar a democracia<sup>476</sup>.

<sup>471</sup> FREIRE, 2005 a. p. 18.

<sup>472</sup> SAVIANI, D. *Educação e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p 65.

<sup>473</sup> SAVIANI, 2009, p. 42.

<sup>474</sup> SAVIANI, 2009, p. 29.

<sup>475</sup> SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 16.

<sup>476</sup> PERRENOUD, F. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre. Artmed, 2005. p. 19-43.

Ainda que persistam desafios na realidade brasileira, convém insistir que todos podem contribuir para uma cidadania ativa já que “A democracia não é apenas um regime político e uma forma de governo: é um modo de vida”<sup>477</sup>.

Esta construção cidadã deve ocorrer na relação do aluno e o educador, pois esta reflete na eficiência ou não do ensino-aprendizagem. Nesse caso, Jung destaca como as crianças são influenciáveis aos modelos que elas têm ao seu redor, sejam de familiares ou de pessoas do convívio comum:

A criança tem uma psique extremamente influenciável e dependente, que se movimenta por completo no âmbito nebuloso da psique dos pais, do qual só relativamente tarde consegue libertar-se [...] O professor, não deveria jamais ser descarregado diretamente sobre o aluno, como lamentavelmente talvez aconteça. Tal conhecimento deve em primeiro lugar ajudar o professor a conseguir uma atitude mais compreensiva em relação à vida psíquica da criança. Este conhecimento está destinado às pessoas adultas e não às crianças, que por enquanto necessitam apenas de coisas elementares.<sup>478</sup>

É fundamental que o professor realize em si mesmo e em sua vida aquilo que ensina, pois os resultados que alcançar estará relacionado ao quanto ele estiver envolvido na educação de si mesmo<sup>479</sup>.

A escola exerce importante papel, ela complementa a educação dada pelos pais, que, por sua vez, costumam ser parciais na educação dos filhos, enquanto a escola é parte do mundo onde a criança poderá ir se desprendendo deles. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante é que ela não seja somente conteudista, mas sim contribua para a formação crítica do sujeito de direito<sup>480</sup>. O que importa é que o espaço escolar promova a liberdade de uma identidade consciente na conquista do eu de verdade, com autonomia e sem opressão<sup>481</sup>.

Quando isto acontece, isto é, a escola consegue este lugar, o absoluto se transforma na pessoa interior e o transcendente na imanência total<sup>482</sup>. Experiências como esta implicam em renovação, possibilitando o sentido. A experiência se transforma em fato e a questão religiosa adquire uma conotação espontânea, pois a alma é reencontrada, oferecendo significação aos mitos, símbolos, formas e provas básicas<sup>483</sup>.

<sup>477</sup> BENEVIDES, M.V. de M. Cidadania Ativa e Democracia no Brasil. *Rev. Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v.4, n.6, jan./jun. 2016. p. 21.

<sup>478</sup> JUNG, 2008b, p. 54.

<sup>479</sup> JUNG, 2012, p. 47

<sup>480</sup> JUNG, 1928a, 2012, p 99.

<sup>481</sup> JUNG, 1934, 2012, p. 65.

<sup>482</sup> HILLMAN, J. *Uma busca interior em psicologia da religião*. Tradução Aracéli Martins Elman. São Paulo: Paulus, 1985. p. 47.

<sup>483</sup> HILLMAN, 1985, p. 65-67.

Ocasiona-se um novo estado de consciência, após profunda transformação religiosa. Neste novo estado, a consciência não mudou; o que mudou foi apenas a consciência de alguma coisa, nisto consiste uma experiência de transformação. É como virar a página de um livro, vê-se com os mesmos olhos, mas a figura é diferente<sup>484</sup>.

Jung trata, portanto, a questão religiosa dentro de uma perspectiva que se limita a observar fenômenos. Este tipo de postura, no entanto, não exclui a possibilidade de se fazer reflexões que vão além de um simples acúmulo e classificação do material proporcionado pela experiência. Para Jung a experiência constitui um processo de assimilação, e neste sentido ela demanda a presença de uma consideração reflexiva.

Neste caso, a tendência é projetar estes elementos inconscientes, ou as sombras, em outras pessoas. Resistências ligadas às projeções, muitas vezes impedem que consciente e inconsciente sejam integrados à personalidade. Como não é o sujeito quem projeta, e sim o inconsciente, essas resistências incidem num esforço moral que vai além dos limites habituais do indivíduo. Conscientizar-se da sombra é reconhecer os aspectos obscuros da personalidade, sendo que, este ato, é a base indispensável para qualquer tipo de autoconhecimento<sup>485</sup>.

Para Otto, quando o indivíduo passa por uma experiência de caráter *numinoso*, é tomado por um sentimento confesso de dependência, que ele denomina de sentimento de criatura: “o sentimento da criatura que afunda e desvanece em sua nulidade perante o que está acima de toda criatura”<sup>486</sup>. Segundo Gerardus van der Leeuw<sup>487</sup> a atitude do homem diante dessa experiência é, em princípio, um estranhamento que Otto propôs identificar como *numinoso* e, posteriormente, uma fé. Jung enfatiza que a fé implica, potencialmente, no sacrifício do intelecto, mas nunca no sacrifício de sentimentos<sup>488</sup>. Está-se diante da tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos, a própria escola cidadã<sup>489</sup>.

Ainda, ao se compreender a experiência de caráter *numinoso* a partir da reflexão do processo de individuação analisado sob o viés da religião, entende-se que a transformação ou desenvolvimento psíquico é de ordem pessoal e profunda. Assim, pode ocorrer com qualquer indivíduo, de qualquer cultura ou segmento religioso<sup>490</sup>. É esse saber sistematizado que deve

<sup>484</sup> JUNG, C.G. *Psicologia e Religião Oriental* Tradução Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 9. ed. Petrópolis: Vozes.1971/2013. p. 86.

<sup>485</sup> JUNG, 1976/1998, p. 6-7.

<sup>486</sup> OTTO, R. *O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Tradução Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 1917/2017. p. 41.

<sup>487</sup> VAN DER LEEUW, G. § 110. Religião. In: VAN DER LEEUW, Gerardus *Fenomenologia de la Religión*. México e Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1964. p. 651-652.

<sup>488</sup> JUNG, 1971/2013, p. 13.

<sup>489</sup> FREIRE, 2005 a. p. 101.

<sup>490</sup> JUNG, 1971/2013, p. 13.

humanizar o cidadão e oportunizá-lo a atingir o nível mais alto das funções superiores, o qual é considerado um conhecimento clássico, isto é, aquele que passa a formar a concepção de mundo de cada sujeito <sup>491</sup>.

Através da persona, a pessoa pode se esconder, camuflando a sua real personalidade. Talvez, conforme sugere Jung, uma das melhores maneiras para compreender essas irrupções seria atentar para as conversões religiosas. Ainda que, em alguns casos, a mudança ou a predisposição a ela sejam produzidas por fatores externos, estes nem sempre explicam suficientemente a mudança de personalidade, porque tal mudança é proveniente de conteúdos internos e subjetivos <sup>492</sup>.

O mito religioso é considerado por Jung uma das mais importantes aquisições do homem por oferecer a segurança aos sujeitos no contexto universal. Quando observado do ponto de vista do realismo não apresenta nenhuma verdade concreta, mas torna-se verdadeiro por ser uma das conquistas da humanidade. A psicologia enquanto ciência precisa não apresentar-se de quaisquer afirmações metafísicas. Porém, a verdade psicológica não exclui a verdade metafísica, porém se apropria da psique e seus conteúdos enquanto objeto de pesquisa por reconhecer a eficácia de ambos quando se trata de realidades efetivas <sup>493</sup>.

Assim, o estudante ao conscientizar-se da sombra passa a reconhecer os aspectos obscuros da personalidade, e reflete o autoconhecimento. Este momento é a própria experiência de transcendência que o levou a um novo entendimento, e uma nova missão <sup>494</sup>. A educação cidadã se revela neste contexto do Cristo arquetípico e na educação para personalidade. Logo, para Jung, “poderíamos, portanto, dizer que o termo religião designa a atitude particular de uma consciência transformada pela experiência do *numinoso*” <sup>495</sup> e esta se projeta na educação cidadã brasileira de Paulo Freire e outros atores,

O tema *A função Transcedente e a Escola Cidadã* apontam para a linguagem possível entre o ser humano e algo que está para além dele. Entretanto, é relevante a compreensão desta relação entre fenômeno religioso/fenômeno psíquico e educação, pois se entende que a transformação do sujeito aluno ocorre pela valorização de sua psique, mas faz-se necessário reconhecer que tanto o mundo físico e psíquico, quanto corpo e espírito, podem ser compreendidos e apercebidos com os sentidos e o mundo invisível do inconsciente <sup>496</sup>.

<sup>491</sup> SAVIANI, 2009, p. 42.

<sup>492</sup> JUNG, 1971/1990, p. 50-51.

<sup>493</sup> JUNG, C.G. *Símbolos da Transformação*. Tradução Eva Stern. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973/1995. p. 220.

<sup>494</sup> JUNG, 1971/1900.

<sup>495</sup> JUNG, 1971/2012a, p. 21.

<sup>496</sup> DORST, 2015, p. 18.

### 3.7 O indivíduo aluno e o fenômeno religioso

Com base nos apontamentos construídos neste capítulo, em torno das considerações do sujeito aluno na realidade brasileira, da importância simbólica dos dogmas religiosos e irracionalidade das crenças, do pensamento religioso de Jung articulado no processo educacional e da função transcendente visível na escola cidadã, esta subseção, busca-se compreender o fenômeno religioso junguiano refletido no sujeito aluno, pois para Jung a instância que porta a imagem da divindade no ser humano é o self que é o princípio que ordena e regula a personalidade refletindo o potencial individual e promovendo encontros, sonhos e sincronicidades que levam a desenvolver a vida e encontrar significados.

No self projetamos a divindade. Nossos deuses ou deus interior. E os rituais religiosos são uma forma de nos relacionarmos com o self dentro de uma ritualística simbólica de proteção, mostrando que estamos lidando com o sagrado e o transcendente. O self promove também a função transcendente que tem como objetivo unir o ego ao inconsciente, ou seja, o homem a deus. A função psicológica “transcendente” resulta da união dos conteúdos do consciente e do inconsciente<sup>497</sup>.

O que caracteriza a religiosidade é, assim, a atitude particular de uma consciência transformada pela experiência do numinoso<sup>498</sup>. Como apontado, a experiência subjetiva e consciente tem importância fundamental em tal acepção. Em outros termos, a vida religiosa é a vida do observador cuidadoso. Tal conceito, naturalmente, é certamente amplo, abrange não somente as religiões instituídas como também formas mais *pessoais* de religiosidade. Pode-se encontrar tal ideia de *religio* também em outros autores clássicos<sup>499</sup>.

Conforme exposto, a escola é o segundo espaço coletivo de interações constituindo a estrutura psicológica dos sujeitos e, com ações intermediárias e inconscientes dos adultos o que provoca o relacionamento independente<sup>500</sup>. Mesmo sabendo que no Brasil os problemas em torno do analfabetismo ainda persistem, pois, esse direito não vem sendo cumprido de forma efetiva, já que fatores econômicos, sociais e culturais influenciam, é preciso dar a devida importância a esta fragilidade para se alcançar relacionamentos independentes<sup>501</sup>.

<sup>497</sup> JUNG, C.G. *A Natureza da Psique*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

<sup>498</sup> Jung, C. G. *Psicologia e religião*. In: Obras completas de C. G. Jung, (V. 11i). Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em inglês em 1938/1990, p. 10.

<sup>499</sup> JUNG, C. G. *A vida simbólica*. In: Obras completas de C. G. Jung, (V. 18ii). Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão em 1971/2000, § 567.

<sup>500</sup> JUNG, 1928a/2012.

<sup>501</sup> TEIXEIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Jung e suas implicações para a Educação. *Revista Educação. Edição Especial: Jung Pensa a Educação*, Editora Segmento. 2006. p. 39

Sendo assim, conhecer e praticar alguns conceitos da obra de Jung permite entender a escola mais que espaço de se ensinar a ler e escrever, e sim como uma grande contribuidora no processo de individualização do aluno<sup>502</sup>. O pensamento aborda a psique individual e a participação do sujeito na coletividade, ou seja, amplia a subjetividade e o mundo exterior<sup>503</sup>. E, já foi pontuado no presente trabalho que o foco humanístico da escola deve substituir a racionalização tecnológica<sup>504</sup>.

As práticas pedagógicas apoiadas no livro didático com docente ocupando o centro do ensino aprendizagem traz o modelo tradicional focado na abstração e conceituação, porém, a sociedade pós-moderna prioriza a percepção e o concreto e isto coloca em cheque determinadas ações no seio da escola<sup>505</sup>. Surge neste contexto, a importância de conhecer a constatação empírica de Jung, ao observar que a experiência psicológica do self e a experiência religiosa possuem uma base comum, algo que se vive como unidade abrangente e total<sup>506</sup>.

Assim, Jung propõe uma função religiosa natural do self<sup>507</sup>, de natureza irracional, manifesta na experiência individual como uma vivência da totalidade, que coloca como manifestas experiências imediatas do eu interior e processos vivos no inconsciente<sup>508</sup>, que são caracteristicamente numinosas. Empiricamente, a experiência religiosa se caracteriza como uma experiência do numinoso – o indivíduo se percebe no numinoso, que a ele comunica uma vivência intuitiva da totalidade<sup>509</sup>. Estes conceitos têm implicações fundamentais na teoria de Jung, já que se assemelham ao conceito de individualização. Tal conceito representa a meta, o fim último da personalidade, em forma de processo: “tornar-se um ser único, na medida em que por ‘individualidade’ entendermos nossa singularidade mais última e incomparável, significa também a autonomia do nosso próprio si-mesmo”<sup>510</sup>.

Retomar a metáfora da Sombra como integrador do inconsciente na personalidade reprimida, revelando os aspectos obscurecidos e o desejo de passar uma imagem aceitável que é a própria persona<sup>511</sup>, e reforça a premissa de que ela precisa ser rompida em um contexto de

<sup>502</sup> JUNG, 2012.

<sup>503</sup> TEIXEIRA, 2006, p. 39.

<sup>504</sup> TOLEDO, L. P. *Contribuições do pensamento junguiano nas práticas psicopedagógicas*. 2010 p. 11.

<sup>505</sup> PEREZ-GOMES A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*, Porto Alegre, Artmed, 2001.

<sup>506</sup> FREY-ROHN, L. *De Freud a Jung*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1991, p. 268.

<sup>507</sup> JUNG, C. G. *Psicologia e alquimia*. In: Obras completas de C. G. Jung, (V. 12). Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão em 1944/1994, § 14.

<sup>508</sup> FREY-ROHN, 1991, p. 268.

<sup>509</sup> JUNG, 1944/1994, § 14.

<sup>510</sup> JUNG, C. G. *O eu e o inconsciente*. In: Obras completas de C. G. Jung, (V. 7ii). Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão em 1928/1981, § 266.

<sup>511</sup> WHITMONT, 2000, p. 102.

aprendizagem significativa no espaço da escola. Impedir a sombra é ir além do Self Individual e transindividual<sup>512</sup>, e de certa forma, o fenômeno religioso na abordagem da teoria psicológica junguiana, consistente reconhecer a função da religião na vida da pessoa humana, quanto aos seus aspectos psicológicos e enquanto experiência para o desempenho psíquico. Isto requer estudo, formação para que os atores da educação consigam estabelecer este elo de proximidade consigo mesmo e com os alunos. Assim, o indivíduo aluno passa a ser o protagonista a ser analisado, porque cada criança se lança sobre o mundo ao seu redor de maneira única. É claro que este compromisso não é apenas dos docentes.

Nesse sentido, a meta de vida envolve uma experiência numinosa, logo, religiosa e revela-se como imagens da divindade. O funcionamento da função religiosa provém desta meta, “uma fidelidade, uma entrega ou uma submissão a um fator superior ou a um princípio ‘convicente’”<sup>513</sup>, por meio da preservação consciente de uma atitude de *religio*. A partir destes conceitos teóricos, reforça-se que a dinâmica psíquica que embasa a experiência religiosa é possível através da relação com a psicoterapia analítica que para Jung constitui-se nas disputas de materiais inconscientes, a fim de que haja uma assimilação destes pela consciência. Tal confronto com o *substrato escuro do eu* pode chegar a um ponto em que imagens de cunho arquetípico emergem, com toda a carga numinosa que lhes é característica, o que é por definição uma experiência religiosa<sup>514</sup>. As propostas pedagógicas no seio da escola ao utilizarem técnicas com possibilidades de emergirem indivíduo em suas potencialidades arquetípicas podem construir sujeitos conscientes.

A integração de tais imagens, através da atitude de *religio*, tem dois efeitos principais: sentido à experiência e à própria vida, e produz fé e esperança, “a pístis na capacidade de auto sustentação do self”<sup>515</sup>. O confronto “é a experiência primordial do divino como tremendum e do significado como redenção”<sup>516</sup>. Desta forma, o aspecto religioso da psique é o próprio objetivo da terapia: “a aproximação ao numinoso é a verdadeira terapia, visto que se nos atemos às experiências numinosas, somos libertos do mal patológico. Até mesmo a própria doença adquire um caráter numinoso”<sup>517</sup>. Isto porque as imagens arquetípicas trazem em si, por suas características, um fator organizador e curador, talvez pela questão do sentido e significado inerentes a elas. Jung reforça que o professor ao ensinar o respeito precisa ir além

<sup>512</sup> BYINGTON, C. A. B. *Psicologia simbólica junguiana: a viagem de humanização do cosmos em busca da iluminação*. São Paulo: Linear, 2008.

<sup>513</sup> JUNG, C. G. *Cartas de C.G. Jung*, (V. III, 1956-1961). Petrópolis: Vozes. 2003. p. 193.

<sup>514</sup> JUNG. 2003.

<sup>515</sup> JUNG. 2003.

<sup>516</sup> JAFFÉ, A. *O mito do significado na obra de C. G. Jung*. São Paulo: Cultrix. 1995. p. 62.

<sup>517</sup> JUNG, C. G. *C. G. Jung Letters*, Princeton: Princeton University Press. V. 1, 1973. p. 377.

do conceito e sim manifestar este princípio em suas ações, pois assim refletirá o sentido para o aluno<sup>518</sup>. Jung internaliza o símbolo do Mestre-aprendiz na proposição criativa da prática pedagógica que possibilita a capacidade do aluno ensinar e do professor aprender<sup>519</sup>.

Assim, o capítulo terceiro apresentou considerações e reflexões sobre o entendimento religioso de Jung articulado no processo educacional brasileiro, demonstrando episódios em direção à efetivação de uma educação libertadora potencializando o fazer dialógico defendido por Paulo Freire, educador brasileiro, que explana sobre os aspectos políticos e sociais da educação brasileira. Quando se relaciona a educação ao fenômeno religioso de Jung, sua concepção histórica, seus elementos na contribuição no processo educacional, Jung considera o homem uma totalidade, regido por particularidades que se complementam, incorporam e se compensam (racional-irracional, personalidade-persona, introversão-extroversão, anima-animus.). Para ele, a reciprocidade entre esses componentes é motivada pela energia psíquica, e o ser busca adaptar-se ao meio e construir-se sobre o Si-mesmo. A psique é a plenitude de fenômenos psíquicos (consciente e inconsciente), e ambos conduzem o homem no seu processo de educação. Por outro lado, ainda foi abordado sobre a escola e como ela passou a funcionar como o lugar onde uns aprendem e outros ensinam, o que veio a demonstrar que a instituição que temos hoje provém da hierarquização e da desigualdade econômica gerada pelos que se apoderaram do capital produzido pela sociedade de consumo.

A história da educação, portanto, se constituiu da extensão das desigualdades econômicas. Logo, os estilos cognitivos identificados na tipologia padrão de Jung tornam-se importantes para a compreensão de sujeitos oriundos destas circulares desigualdades construídas pelo social. A educação pensada por Jung garante o desenvolvimento pleno dos sujeitos, pois objetiva entender o psiquismo destes na relação educacional, através de experiências. A escola, para Jung, é considerada o segundo espaço social, o primeiro é a família. Por isso, o processo educacional é permanente e essa elaboração é composta de intermediários inconscientes dos adultos em seu entorno, em um relacionamento cada vez mais interdependente.

---

<sup>518</sup> CARVALHO, 2013, p. 55.

<sup>519</sup> BYNGTON, 2013, p. 198,199.

## CONCLUSÃO

A religião acompanha o homem em sua jornada espiritual desde os tempos primórdios até a atualidade. Nesse sentido, não é incomum a verificação das implicações desta com as ciências que orientam a vida humana, notadamente com a psicologia analítica.

Esta pesquisa analisou o fenômeno religioso na visão de Carl Gustav Jung que tem influxo direto na formação e transformação da pessoa humana, e em especial no processo educacional, compreendendo as relações entre docente, discente, contribuindo para um aperfeiçoamento dos indivíduos e a melhoria nas práticas pedagógicas públicas.

Nesta ideação, o primeiro capítulo trouxe à evidência o conceito de religião sob a perspectiva junguiana, sua origem e formação como conteúdo psíquico referente à experiência religiosa, ou seja, à experiência do sagrado, que vem a possibilitar a compreensão do homem na dimensão do inconsciente, além dos reflexos sobre os instintos, imagens, afetos e energias presentes no ciclo da vida humana. A pesquisa demonstrou a construção cristã do conceito de religião, eis que, embora Jung não entenda a religião a partir de um conceito teológico, ele utilizou a construção cristã nas exemplificações de sua teoria. Inclusive, porque foi criado no seio de uma família tradicional cristã, sendo seu pai pastor protestante. Para Jung, a religião é autocontrole entre o eu e o não eu psíquico, uma *religio*, ou seja, um levar em conta presença das forças inconscientes, que não podemos negligenciar sem correr perigo. Então o psicólogo para conceituar religião, adota os conceitos de Otto e Cícero, afirmando que ela nos incute zelo e reverência a uma ordem superior, divina que possibilita a compreensão de manifestações e fenômenos anímicos arquetípicos e religiosos numerosos. Assim, passa-se a entender a religião sob a perspectiva psicológica, ou seja, enxerga os fenômenos religiosos pelo viés da psicologia, principalmente ao se destacar a influência do inconsciente, marcando que o pensamento na Psicologia profunda está explícito no inconsciente coletivo, juntamente com o inconsciente pessoal. Nesse sentido, o fenômeno religioso de Jung afirma que além do inconsciente pessoal, um nível mais profundo da mente inconsciente, existe o inconsciente coletivo, que tem o caráter impessoal e universal, e, que por essa mesma razão, é idêntico em todos nós. O inconsciente coletivo não depende da história pessoal do indivíduo, não se trata de algo que adquirimos ao longo da vida, mas de um elemento suprapessoal que nos precede no tempo e contém as imagens primordiais de nossa vida ancestral.

O estudo apresentou que para a psicologia junguiana, a personalidade é denominada *psique* abrangendo todos os pensamentos, sentimentos e comportamentos, tanto os conscientes como os inconscientes e, funciona como um guia que regula e adapta o sujeito ao

ambiente social e físico. Nesse sentido, ela seria composta de várias esferas concêntricas: a categoria mais superficial representaria a consciência, enquanto as outras, mais internas, seriam os níveis mais profundos do inconsciente, até atingir o centro. Entre essas camadas, nominadas de sistemas dinâmicos, haveria uma constante interação e mudança. Na esfera situada na porção externa desse conjunto, representado a consciência, orbita o Ego, o centro coordenador. Numa esfera intermediária, fica o inconsciente pessoal, constituído dos complexos, compreendido como um agrupamento de ideias que são dotadas de carga afetiva que toca a consciência. Nas esferas mais interiores permanece o inconsciente coletivo, constituído dos arquétipos, que são padrões determinantes dos comportamentos que regem nossa existência e independem de cultura, de lugar ou de época histórica. A personalidade, consciente e inconsciente, incluindo o Ego, os complexos e os arquétipos, é regulada pelo Si mesmo, e mantêm todas essas estruturas funcionando de forma unida e coerente. Ademais, a teoria junguiana passa obrigatoriamente pela tríade: símbolos, arquétipos e inconsciente coletivo, que estão intrinsecamente ligados.

A coletividade do inconsciente, o nascimento do indivíduo, como uma herança inconsciente psíquica, herdada de tempos imemoriais, é o resultado de longas pesquisas de Jung na área da Antropologia e dos estudos das religiões comparadas aos símbolos, sobretudo, religiosos. Para Jung, os símbolos são produtos do inconsciente humano que se utiliza de imagens para expressar uma linguagem, a linguagem da alma. O exemplo da cruz é essencial na explicação do conceito junguiano, pois, a simbologia da cruz aparece não só no Cristianismo, mas também na cultura grega, germânica e pré-colombiana, que estão distantes entre si, e que, possivelmente, não tiveram nenhum contato ou intercâmbio cultural.

Para Jung, o Cristo representa o ser que viveu a individuação, sendo considerado o ápice do desenvolvimento; o máximo da particularização e alargamento da consciência, nunca visto. Na sua trajetória o mestre suportou e contrastou a obscuridade, libertando-se ao final com honra e glória. Não se padronizou, embora fizesse parte da sociedade. Nesse sentido, a individuação convive com o ser político e as experiências sociais, donde se percebe a possibilidade da vivência totalizada.

Nessa abordagem junguiana, o capítulo 1 demonstrou conceitos da teoria, tendo em vista a primordial importância para o entendimento da referida teoria psicológica: a ideia de símbolo, individuação, Si-mesmo, inconsciente pessoal, coletivo, arquétipos e o Cristo junguiano, exemplo máximo de individuação. Segundo Jung, Ele é o arquétipo do Selbst, a analogia mais próxima e apropriada do Si mesmo, um valor coletivo, efetivo e subsistente, que também conviveu com sua sombra, a representação do mal na psique. Mas, que, se

relacionando com o bem, forma um complexo de opostos dentro do arquétipo central. Os conceitos junguianos em referência norteiam o liame entre a experiência religiosa e a psíquica.

O segundo capítulo acentuou as ideias em torno da educação sob o olhar de C. G. Jung, e as contribuições deste psicólogo no contexto escolar, bem como a abordagem no processo educativo sob a perspectiva do professor e a reflexão sobre a qualidade na formação desses profissionais. Mesmo que Jung não tenha desenvolvido teoria voltada à educação, suas ideias podem ser adequadas à Pedagogia, pois traz o conhecimento da psique individual e a contribuição do sujeito no coletivo, isto é, a visão ampara tanto a subjetividade quanto o mundo exterior. Quando o sujeito está no processo pedagógico, o arquétipo do professor-aluno se forma: o aluno procura um professor exterior, mas se revela o professor intrapsíquico. O mesmo com relação ao professor: ao ensinar para o aluno exterior também se forma em aluno *intrapsíquico*. A princípio, o aluno está inconsciente da *parte* professor e o vivencia através da pessoa dele, formando-se assim um elo pedagógico. O docente é o responsável pela transmissão dos conhecimentos, além de ser o mediador da construção pedagógica favorável à aprendizagem. Espera-se que o docente perceba seu *lado* aluno até para poder estar sempre aprendendo, formando-se e exercitando a empatia, colocando-se no lugar do aluno e, assim, tornando-se capaz de ser o elo norteador entre o ensino e aprendizagem.

A aplicação da concepção junguiana na educação traz à tona que quanto maior for o reconhecimento de que os arquétipos influenciam na relação educador-educando melhor será a qualidade desta, pois, a consciência do docente sobre si e o mundo que o cerca, neste processo, contribui para a redefinição dos papéis o que fomenta a sociointeração necessária. Esta ação constitui a personalidade, e apresenta-se interna ou subjetiva, e é bom salientar que não compete somente ao educador promover a educação do outro, e que a criança não é o único sujeito que deva ser educado. Educar é uma tarefa sujeita a erros, e talvez a criança já seja educada, mas deixa de sê-lo no durante a ação educativa. Desta forma, o docente deve ser tranquilo e conhecedor de suas limitações, e cuidar da postura emergencial do momento. O próprio educador deve ter sido educado antes e ter experimentado em si se são eficientes ou não as verdades psicológicas que aprendeu em sua escola, pois ao persistir com inteligência e empatia revelará ser um bom professor.

Nessa interação, é importante considerar o contexto cultural e social dos sujeitos na construção do processo pedagógicos no seio da escola. A humanização deve estar atrelada à educação e aos educadores e esta percepção está intrínseca nos ensinamentos de Jesus como

mestre aprendiz. Jung diz que o educador não pode apenas ser o portador da cultura, mas deve promovê-la intensamente. Não se pode estatizar, precisa cuidar da educação de si próprio. E, para isto exige-se o autoconhecimento como fundamento indispensável. Trata-se, portanto, do reconhecimento da participação ativa do inconsciente na determinação das relações. Tratando-se de professor-aluno, conclui-se que o fator preponderante para o sucesso na relação ensino-aprendizagem está personalidade do professor. Tal pensamento revela que a experiência acadêmica deve estar regada à reflexão na ação até provocar mudança de comportamento, pois, para tornar-se professor, há que abandonar algumas crenças, há que inverter rumos, promover novas formas de pensar, ir além do para além dos automatismos cotidianos, entrar em contato com a criança que em si e neles habita.

O capítulo segundo permitiu ainda entender as contribuições de Jung em torno do perfil do aluno e do professor. Jung, em sua teoria, visibiliza a constituição do ser humano que transcende tudo o que é racional. Por isso, que o autor valoriza as imagens, linguagem primordial do inconsciente. A psicologia analítica traz pressupostos relevantes que podem ser aplicados à educação. Os resultados também demonstraram a importância da escola na formação da consciência individual, por ser o primeiro espaço que a criança frequenta fora do ambiente familiar. O processo transferencial e as interferências dos conteúdos inconscientes envolvidos na relação educador-aluno sugerem a necessidade de atuação sobre a personalidade do professor, no sentido de desenvolver, não somente o aspecto cognitivo, mas, principalmente, a afetividade e a sensibilidade, a fim de evitar influências negativas na transmissão do conhecimento.

O terceiro capítulo propôs reflexões sobre o entendimento religioso de Jung articulado no processo educacional brasileiro, retomando episódios em direção à efetivação de uma educação libertadora potencializando o fazer dialógico defendido por Paulo Freire, educador brasileiro, que explana sobre os aspectos políticos e sociais da educação brasileira. Ao ancorar ao fenômeno religioso de Jung, sua concepção histórica, seus elementos na contribuição ao processo educacional, Jung considera o homem uma totalidade, regido por particularidades que se complementam, incorporam e se compensam (racional-irracional, personalidade-persona, introversão-extroversão, anima-animus.). Para ele, a reciprocidade entre esses componentes é motivada pela energia psíquica, e o ser busca adaptar-se ao meio e construir-se sobre o Si-mesmo. Essa movimentação, denominada individuação, nada mais é do que a educação de si mesmo. A *psique* é a plenitude de fenômenos psíquicos (consciência e inconsciente), e ambos conduzem o homem no seu processo de educação. Por outro lado, o capítulo 3, ainda, abordou sobre a escola e como ela passou a funcionar como o lugar onde

uns aprendem e outros ensinam. Isso revela que a instituição que temos hoje provém da hierarquização e da desigualdade econômica gerada pelos que se apoderaram do capital produzido pela sociedade de consumo.

A história da educação, portanto, se constituiu da extensão das desigualdades econômicas. Logo, os estilos cognitivos identificados na tipologia padrão de Jung tornam-se importantes para a compreensão de sujeitos oriundos destas circulares desigualdades construídas pelo social. A educação pensada por Jung garante o desenvolvimento pleno dos sujeitos, pois objetiva entender o psiquismo destes na relação educacional, através de experiências. A escola, para Jung, é considerada o segundo espaço social, o primeiro é a família. Por isso, o processo educacional é permanente e essa elaboração é composta de intermediários inconscientes dos adultos em seu entorno, em um relacionamento cada vez mais interdependente.

Ademais, o conceito de educação traz certa semelhança com o de individuação. Acredita-se que essa metamorfose por qual passa a humanidade é um processo de autoconhecimento, de autoconstrução. A contribuição que a teoria de Carl Gustav Jung traz para a Educação está no valor que ele atribui ao ser humano simbólico e aos seus processos de simbolização. Esse atributo de criar símbolos é o que sistematiza e torna o animal *homo sapiens*, humano. Quando este autor afirma, em textos variados que o inconsciente é o responsável pelas escolhas e ações, assim como a adaptação no mundo, equipara esse processo de adaptação ao mundo à Educação. A educação contemporânea trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Não nega os conteúdos. Pelo contrário, explora a mudança deles, para torná-los essencialmente significativos para o estudante.

A Educação escolar se organiza como um importante aspecto do desenvolvimento humano, já que ocupa tempo considerável no cotidiano dos sujeitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) traz em seu bojo que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Todavia, as dificuldades da Educação no Estado brasileiro, certamente, ainda são oriundas da escola tradicional conteudista, pois, a análise em totalidade e a ausência de interação com a subjetividade social e familiar dos sujeitos tem dificultado a aprendizagem significativa. Nesse sentido, o fato é que a proposta de Educação libertadora parece ter alcançado seus objetivos. Há anos essa temática vem sendo debatida, com infindas modificações legais, metodologias e currículos,

mas, atualmente ainda não houve grande avanço em ensino de qualidade que viesse a criar condições para o eficiente desenvolvimento das potencialidades humanas.

A pesquisa levou ao entendimento que o docente deve se autocompreender psiquicamente para não ser descarregar no aluno suas incertezas e frustrações. A formação de tal conhecimento certamente tem influxo na ideação psíquica da criança. Assim sendo, o professor ao buscar formação sobre o desenvolvimento infantil, precisa ser amparado pelos sistemas de ensino em seu processo de formação psicológica. Em seus estudos, Jung ressaltou a importância do processo interativo e relacional para a construção da capacidade de simbolização no homem.

Na verdade, a religião na perspectiva analítica é o fator integrador e facilitador dos processos de autoconhecimento e gerador do estado numinoso que é a satisfação pessoal. Nesse sentido, fica clara a atuação da religião na vida dos sujeitos educadores, não como algo externo, mas vivo em sua existência de agente propiciador do equilíbrio e da harmonia. A *psique* é um sistema de autorregulação que eleva o equilíbrio entre incompatibilidades postas e a dinâmica tipológica junguiana pode ser um instrumento colaborador no processo de interação entre professor e aluno, sendo que, se a busca pelo desenvolvimento psicológico deve estar focada na relação atitudinal do sujeito, a energia psíquica se constrói. Assim, quando o capítulo 2 transcorreu sobre a trajetória histórica, política e social da Educação Brasileira, interpretou-se a realidade e capturaram indícios da representação social sobre a educação no intuito de conceber a aplicação do fenômeno religioso à luz do pensamento de Carl Gustav Jung, a visão simbólica dos dogmas culturais e religiosos que podem suscitar o desejo de sujeitos inseridos na práxis pedagógica em se aprofundar na teoria junguiana e tê-la como provocadora de mudanças de um fazer mais amoroso e significativo.

Enfim, a pesquisa efetuada abordou temática relevante no campo das relações no processo educacional, que inclusive pode trazer melhorias na prática educativa pública, no que concerne ao processo relacional aluno e professor. A teoria Junguiana supre as carências do atendimento geralmente dado às crianças em meio escolar, na medida em que fornece uma visão de homem que o abrange na sua integralidade. Jung oferece um modelo da *psique* que contrapõe à consciência, o plano de um inconsciente coletivo abarcando memórias profundas de toda a humanidade, de tudo o que antecedeu o momento atual, de tudo o que existe, e conteúdos que ainda não fazem parte do universo consciente do homem. É do inconsciente que surge a consciência dos sujeitos. O Ego constitui o centro desta consciência e, no entanto, não se deve, na infância, desprezar a atuação do Self, centro regulador da *psique*, da personalidade total que ainda está em estado embrionário na criança. O Self, através de uma

sutil vingança, já conduz o pequeno ser em meio a memórias ou outros elementos atuantes do inconsciente coletivo. O educador, ao considerar a atuação dessas memórias, poderá compreender os comportamentos menos previsíveis dos educandos, em vez de podá-los, e assim acolher a alma destes.

Neste contexto de ideias junguianas, o presente estudo revela que é possível promover avanços qualitativos no processo educacional brasileiro, a partir da religião sob o olhar da psicologia analítica de Carl Gustav Jung em que Poder Público nos âmbitos federal, estadual e municipal pode enredar-se de estratégias formativas que valorizem a carreira do professor com formação em serviço pautadas em prioridades corrigindo percursos, introduzindo novas ações e formulações legislativas oriundas de pesquisa socioemocional que norteiem ação terapêutica no campo da inteligência emocional no trabalho.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: ANPOCS; Scritta, 1997.
- AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. v. I. 2. ed. São Paulo: Serviço de Educação Fundação Calouste Gubenkian, 1996.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- AUGÉ, M. *Não lugares, uma introdução à antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- AZEVEDO, Cristiane. *A procura do conceito de religio: entre religere e religare. Religare: Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba*. v. 8, n. 2, mar. 2010.
- BAGGIO, A. *Pedagogia da hominização: indicativos antropológicos*. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 102, dez. 1995.
- BARRETO, M. H. *Símbolo e sabedoria prática: Carl Gustav Jung e o malestar da modernidade*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BARRETO, Everaldo. *A experiência religiosa, o sagrado e o profano*. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/colunas/a-experiencia-religiosa-o-sagrado-e-o-profano>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa e Educação*, São Paulo, n. 1, 1964.
- BENEVIDES, M.V. de M. *Cidadania Ativa e Democracia no Brasil*. *Rev. Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v. 4, n. 6, jan./jun. 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, C. da F. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. 1998. Brasília: Senado Federal/subsecretaria de Edições Técnicas. Disponível em: <https://bityli.com/rvWII>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o FUNDEB, de que trata o art. 60 da Qualidade e Políticas Públicas na Educação*. Capítulo 11 124 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Disponível em: <https://bityli.com/TA64R>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, p. 07.

BYINGTON, C. A. B. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.

BYINGTON, C. A. B. *Psicologia simbólica junguiana: a viagem de humanização do cosmos em busca da iluminação*. São Paulo: Linear, 2008.

CALLUF, E. *Sonhos, complexos e personalidade: a psicologia analítica de C. G. Jung*. 1. ed. São Paulo: Editora MestreJou, 1969.

CANDAU, V. M. *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMINI, L. *Política e gestão educacional brasileira: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas de Todos pela Educação (2007-2009)*. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CARVALHO, Ana Margarida de. *Que importa a fúria do mar? Alfragide*: Teorema, 2013.

CASTRO, M. L. O. de. *A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: André Quincé, 1998.

CHAU, K.; BAUMANN, M.; CHAU, N. Socioeconomic inequities patterns of multi-morbidity in early adolescence. *International Journal for Equity in Health*, Toronto: International Society for Equity in Health - ISEqH; London: *BioMed Central*, v. 12, n. 65. p. 1-12, ago. 2013. Disponível em: <http://equityhealthj.biomedcentral.com/articles/10.1186/1475-9276-12-65>. Acesso em: jul. 2016.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) *Direitos humanos e medo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAVES, M. E. *Educação e Psicanálise*. Disponível em: [http://www.cpmg.org.br/artigos/educacao\\_psicanalise.pdf](http://www.cpmg.org.br/artigos/educacao_psicanalise.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.

CLARK, J. J. *Em busca de Jung: indagações históricas e filosóficas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

CLONINGER, Susan C. *Teorias da personalidade*. Tradução de Claudia Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRUZ, Raimundo José Barros. *Rudolf Otto e Edmund Husserl: considerações acerca das origens do método da Fenomenologia da Religião*. *HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 7, n. 15, p. 122-141, 2009.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, 2008. Disponível em: <https://url.gratis/2YkUw>. Acesso em: 04 out. 2020

DERRIDA, Jacques e VATTIMO, Gianni (org.). *A Religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DOS ANJOS, R. E.; FIORITI, A. A função religiosa em Jung e o desenvolvimento da personalidade Universitário. *Revista Científica do Unisalesiano*, Lins, ano 3, n. 6, p. 93, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/universitaria/artigos/no6/artigo14.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

DOURADO, L. F. *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*, 2005.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia; Belo Horizonte: Editora UFG; Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

DUPUIS, J. *Introdução a Cristologia*. São Paulo: Loyola, 2004.

DURRAND, G. *Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.

DURKHEIM, E. Representações individuais e representações coletivas. In: *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

DURKHEIM, E. *Introdução ao pensamento sociológico*. São Paulo: Centauro, 2001.

DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DYER, D. *Pensamentos de Jung Sobre Deus*. São Paulo: Madras, 2003.

EDINGER, E. F. *Ego e arquétipo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

EDUCAÇÃO. Home Notícias Educação brasileira avançou, mas desigualdade de aprendizagem ainda é latente. *Revista Educação*. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/03/educacao-brasileira-desigualdade>. Acesso em: 08 nov. 2020.

ELIADE, M. *História das Crenças e das Ideias Religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FÁVERO, O. (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FARRIS, J. R. Psicologia e religião. *Revista caminhando*, v. 7, n. 1, p. 23-37, 2002. Edição on-line 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/Caminhando/article/viewFile/1485/1510>. Acesso em: 21 mai. 2020.

FERREIRA, F. A. *Fracasso e evasão escolar*. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/2kZ4L>. Acesso em: 20 mai. 2016.

FIGUEREDO, L. C. *Revisitando as psicologias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FREY-ROHN, L. *De Freud a Jung*. México: Fondo de Cultura Económica. 1991.

FREZZA, M., MARASCHIN, C., & SANTOS, N. S. Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 313-323, 2009.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998a.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988b.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. *In: Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie (Org.). Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, S. Municipal de Educação, 2002.

GAILLARD, C. *Jung e a vida simbólica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. *In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.) Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIOVANONI, H. *A importância do símbolo para a compreensão da religião e da arte segundo Carl Gustav Jung*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Departamento de Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRINBERG, P. *Jung, o Homem Criativo*. São Paulo: FTD, 1997.

GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROWING up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: health behaviour in schoolaged children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Copenhagen: *World Health Organization - WHO*, Regional Office for Europe, 2016. 276 p. (Health policy for children and adolescents, n. 7). Disponível em: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>. Acesso em: jul. 2020.

HARADA, H. *Cristologia e Psicologia de C. G. Jung*. Revista Eclesiástica Brasileira, v. 31, fasc. 121, mar. 1971.

HALL, C. S.; NORDBY, V. J. *Introdução à Psicologia Junguiana*. São Paulo: Cultrix, 2000.

HALL, J. A. *A Experiência Junguiana: análise e individuação*. São Paulo: Cultrix, 2003.

HALL, J. A. *Jung e a Interpretação dos Sonhos*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

HAWKINS J. D.; CATALANO R. F.; MILLER, J. Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, Washington, DC: American Psychological Association - APA, v. 112, n. 1, p. 64-105, July 1992.

HOBSBWAN, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOPCKE, R. *Guia para a Obra Completa de C.G. Jung*. Petrópolis: Vozes, 2011.

INSTITUTO BRASIEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2019*. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 08 nov. 2020.

IBGEDUCA. *Conheça o Brasil – População Educação*. Disponível em: <https://bityli.com/xkGPR>. Acesso em: 07 out. 2020.

IDEB. INEP. MEC. *Resumo técnico – Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2019/resumo\\_tecnico\\_ideb\\_2019\\_versao\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf). Acesso em: 25 out. 2020.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*, Vozes: Petrópolis, 1970.

JAFFÉ, A. *O mito do significado na obra de C.G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1983.

JUNG, C. G. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

\_\_\_\_\_. *C. G. Jung Letters*, Princeton: Princeton University Press, 1973.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e Religião*. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e religião*. In: *Obras completas de C. G. Jung*. v. 11i. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e alquimia*. In: *Obras completas de C. G. Jung*. v. 12. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Símbolos da Transformação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 220.

\_\_\_\_\_. *O eu e o inconsciente*. In: *Obras completas de C. G. Jung*. v. 7ii. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. *A vida simbólica*. In: *Obras completas de C. G. Jung*. v. 18ii. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cartas de C.G. Jung*. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento da Personalidade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento da personalidade*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *A Natureza da Psique*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

\_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Volume XI: *Psicologia e Religião*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Volume XII: *Psicologia e Alquimia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- \_\_\_\_\_. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Religião Ocidental e Oriental*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Volume XI: Psicologia e Religião Oriental. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos da Psicologia Analítica. In: JUNG C. G. *Avida simbólica*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. A importância da Psicologia Analítica para a Educação. In: JUNG C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Da formação da personalidade. In: JUNG C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Espiritualidade e Transcendência*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Cartas*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O Dogma e símbolos naturais*. Obras Completas. v. 11. 2. ed. Princeton University Press, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Obras Completas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Memórias, Sonhos e Reflexões*. 13 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A Vida Simbólica*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e religião*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Resposta a Jó*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Escritos diversos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KAST, V. *A dinâmica dos Símbolos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- KERÉNYI, Karl. *La religión Antiga*. Madrid: Revista de Occidente, 1972.
- LAUFER, A. Jung e a educação para a personalidade. *EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23819\\_11805](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23819_11805). Acesso em: 11 de dez. 2020.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação ANDE*, 1983.

LOPES, J. T. A página da educação. *João Teixeira Lopes em entrevista*. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=107&doc=8559&mid=2> . Acesso em: 15 out. 2020.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MALTA, D. C. et al. Tendências dos fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescents, pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE 2009 e 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Saúde Coletiva - Abrasco, v. 17, supl. 1, p. 77-91, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/pXbjl>. Acesso em: jul. 2020.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia. In: *Uma escola para a inclusão social*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

MEKSENAS, P. *Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MIRCEA, E. *O Sagrado e o profano*. Editora: Livros do Brasil, 2001.

MICHAEL, P. *Freud e Jung sobre a Religião*. São Paulo: Loyola, 2001.

NAGY, Marilyn. *Questões filosóficas na psicologia de C. G. Jung*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28. jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, C. de. A pesquisa sobre a municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade; FELIX, Maria de Fátima. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, M. R.; JUNGES, J. Roque. Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 17, n. 3, p. 469-476, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300016&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300016&script=sci_arttext). Acesso em: 22 mai. 2020.

OLIVEIRA, O. M. de. A era da globalização e a emergente cidadania mundial. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OTTO, R. *O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com racional*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

PACHECO, E.; ARAÚJO, C. H. *Boa escola: evidências do Saeb*. Brasília, DF: INEP, 2004.

PALMER, R. H. C. et al. Developmental epidemiology of drug use and abuse in adolescence and young adulthood: evidence of generalized risk. *Drug and Alcohol Dependence*, Limerick: Elsevier Scientific Publishers Ireland; Philadelphia: College on Problems of Drug Dependence - CPDD, v. 102, n. 1-3, p. 78–87, June 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2746112/>. Acesso em: jul. 2020.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, M. *Aprendendo a lidar com a diversidade: implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal, 2011.

PEREZ-GOMES A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*, Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERRENOUD, F. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre. Artmed, 2005.

PIERI, Paolo Francesco. *Dicionário Junguiano*. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2002.

PIEPER, F. *Religião: limites e horizontes de um conceito*. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/viewFile/9056/6836>. Acesso em: 20 mai. 2020.

PIMENTA, S, G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELA, B. O. S. de. *O Conceito de Religião de Carl Gustav Jung*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacilegens/files/2014/01/10-1-5.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá - UEM, Departamento de Psicologia, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>. Acesso em: jul. 2016.

RIES, J. *Mito e Rito: as inconstantes do Sagrado*. Petrópolis: Vozes, 2020.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdades de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: vol 54, n.1, 2011.

RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas, Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604>. Acesso em: 17 dez. 2020.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. *Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina*, PR, 2010.

ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=107&doc=8559&mid=2>. Acesso em: 07 nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAIANI, C. *Jung e a Educação: Uma análise da relação professor/aluno*. 3. ed. São Paulo: Ingraf, 2000.

SAVIANI, D. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 7ª ed. Campinas Autores associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34. ed. Campinas: São Paulo; Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosóficas*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>. Acesso em: 12 set. 2020

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. Campinas: Autores associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 2, junho de 2008.

\_\_\_\_\_. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trab. Educ. Saúde*, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação e democracia. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHARP, D. *Léxico Junguiano*: Dicionário de Termos e Conceitos. São Paulo: Cultrix, 1996.

SHARP, D. *Tipos de personalidade*: o modelo tipológico de Jung. São Paulo: Cultrix, 1987.

SILVA, E. M. da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania, *Revista de Estudos da Religião*. n. 2. 2004. Disponível em: [https://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2004/t\\_silva.htm](https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/t_silva.htm). Acesso em: 18 mai. 2020.

SILVA, M. A. da. *Qualidade social da educação pública*: algumas aproximações. Cad. CEDES, v. 29, n. 78, 2009.

SILVA, P. V. C.; COSTA JUNIOR, A. L. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento. Escola de Saúde e Biociências*, v. 29, n. 64, p. 41-50, jan./mar. 2011. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=4525&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=4525&dd99=pdf). Acesso em: jul. 2020.

SILVA, R. R; DEIS, S. *Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional*: psicologia em estudo. Maringá, v. 14, p. 557-564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000300017>. Acesso em: 20 mai.2020.

SILVEIRA, N. *Jung, vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SILVEIRA, N. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio*: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TEIXEIRA, M. C. O pensamento pedagógico de Jung e suas implicações para a Educação. *Revista Educação*. Edição Especial Jung Pensa a Educação, Editora Segmento Teixeira, 2006.

TOGNI, A. C; SOARES; M. J. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44, 2007.

TOLEDO, L. P. *Contribuições do pensamento junguiano nas práticas psicopedagógicas*. 2010.

VELOSO, I. V. *Políticas Públicas da Educação no Brasil Desarticulação e Estagnação (ou retrocesso)*. UEG. Edição. v. 4 n. 1, 2017 Universidade, Formação e Cidadania. Seção GT 2 - Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. 2017.

VERGUEIRO, P. V. Identidade do professor: uma pesquisa fundamentada na Psicologia Analítica. *Psicologia Revista*, v. 18, n. 2, p. 203-229, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/4372/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WENTH, R. C. *Psicologia Analítica e Educação: Visão Arquetípica da Relação Professor-Aluno*. 2003.

WENTH, R. C. *Psicologia Analítica e Educação: Visão Arquetípica da Relação Professor-Aluno*. 2003. Disponível em: <http://www.symbolon.com.br/artigos/psicoanalitica.htm>. Acesso em: 13 dez. 2020.

WINCKEL, E. *Do inconsciente a Deus*. São Paulo: Paulinas, 1985.

YOUNG-EISENDRATH, P; TERENCE, Dawson. *Manual de Cambridge para Estudos Jungianos*/Organizado por trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.