

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RICARDO ROVO DE SOUZA LIMA

**A RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO:
CONTRAPONTO DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE E A
PSICOLOGIA ANALÍTICA DE CARL JUNG**

Rio de Janeiro

2021

RICARDO ROVO DE SOUZA LIMA

**A RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO:
CONTRAPONTO DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE E A
PSICOLOGIA ANALÍTICA DE CARL JUNG**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Rio de Janeiro

2021

*À memória de meus pais e de todos os meus
antepassados.*

*À memória de meu sogro e amigo Kazuhiro Ito.
Ao amor e carinho de minha esposa Keiko Ito Rovo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grande Arquiteto do Universo pela minha existência e pela possibilidade que me foi dada de poder conhecer e estudar, um pouco mais, duas figuras humanas de imenso valor histórico – Paulo Freire e Carl Jung.

Agradeço à minha esposa e companheira, Keiko Rovo, pelo seu amor, carinho, atenção e paciência ao me ouvir falar incansavelmente sobre estes dois pensadores. Agradeço à Filó, Nino e Fellini que tornaram os momentos de escrita deste trabalho sempre prazerosos, por me visitarem constantemente em meu escritório, após suas “sonecas”.

Agradeço aos colegas de sala de aula pelo convívio sempre harmonioso ao longo destes anos.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em particular: Silvina Fernandez, Regina Céli, Luciene Cerdas, Núbia de Oliveira e José Cláudio Sooma.

Agradecimento especial ao Professor Dr. Reuber Scofano, pela sua simpatia, humildade, sabedoria e incentivo na redação deste trabalho.

“Raros são os camponeses que, ao serem ‘promovidos’ a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus amigos companheiros do que o patrão mesmo”.

Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*)

“O encontro de duas personalidades assemelha-se ao contato de duas substâncias químicas: se alguma reação ocorre, ambos sofrem uma transformação”.

Carl Gustav Jung (*A Prática da Psicoterapia*)

RESUMO

A presente monografia explora alguns aspectos da relação professor/aluno, utilizando alguns referenciais oferecidos pela Psicologia Analítica de Jung como contribuição à Pedagogia de Paulo Freire. O objetivo é construir um diálogo entre os enfoques da “Pedagogia do Oprimido” e a “Psicologia Analítica”, além de verificar as possibilidades de que suas abordagens possam seguir lado a lado, contribuindo para a prática educacional. A linha de problematização fundamenta-se na argumentação de que o enfoque dado ao processo de conscientização proposto por Paulo Freire, e aquele proposto por Carl Jung, pode configurar-se como tentativa positiva de unir os esforços da psicologia com a pedagogia e trazer contribuições significativas para a Educação, no que tange a relação professor/aluno. O estudo, de caráter exploratório qualitativo, baseia-se exclusivamente em fontes bibliográficas, onde estabelecemos um diálogo entre Jung e Freire, particularmente com o conceito de oprimido e individuação. Com isso foi possível concluir da necessidade do reconhecimento do padrão arquetípico inconsciente na situação pedagógica professor/aluno, sendo suas implicações elementos de favorecimento a questão ensino/aprendizagem. Os resultados apontam que ao integrar ambos os autores, ocorre um crescimento da psique individual e coletiva, na relação professor/aluno.

Palavras-chave: Psicologia Analítica. Processo de individuação. Pedagogia do Oprimido.

ABSTRACT

This monograph explores some aspects of the teacher / student relationship, using some references offered by Jung's Analytical Psychology as a contribution to Paulo Freire's Pedagogy. The objective is to build a dialogue between the approaches of "Pedagogy of the Oppressed" and "Analytical Psychology", in addition to verifying the possibilities that their approaches may go hand in hand, contributing to educational practice. The problematization line is based on the argument that the focus given to the awareness process proposed by Paulo Freire, and that proposed by Carl Jung, can be configured as a positive attempt to unite the efforts of psychology with pedagogy and bring significant contributions for Education, regarding the teacher / student relationship. The qualitative exploratory study is based exclusively on bibliographic sources, where we establish a dialogue between Jung and Freire, particularly with the concept of oppressed and individuation. With that, it was possible to conclude the need to recognize the unconscious archetypal pattern in the teacher / student pedagogical situation, its implications being elements of favoring the teaching / learning issue. The results show that when integrating both authors, there is an increase in the individual and collective psyche, in the teacher / student relationship.

Key-words: Analytical Psychology. Individuation process. Pedagogy of the Oppressed.

SUMÁRIO

INTROUÇÃO	08
CAPÍTULO 1: ELUCIDANDO CONCEITOS	11
1.1. No pensamento de Carl Jung	11
1.1.1. A consciência	12
1.1.2. O inconsciente	13
1.1.3 O inconsciente coletivo	14
1.1.4. O processo de individuação	16
1.2. No pensamento de Paulo Freire	18
1.2.1. A influência do “Mestre Brasileiro” – Álvaro Vieira Pinto	18
1.2.2. A concepção de homem	19
1.2.3. A conscientização	20
CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM PAULO FREIRE	22
2.1. Consciência ingênua <i>versus</i> Consciência crítica na Educação	22
2.2. Educação como forma de domínio: a educação bancária <i>versus</i> educação crítica .	24
2.2.1 A sombra do opressor “dentro” do oprimido	25
2.3. Professor: vocação ontológica, diálogo e sentimento de amor	26
CAPÍTULO 3: JUNG E O CARÁTER DA EDUCAÇÃO	28
3.1. Tipos de educação	29
3.2. Funções e tipos psicológicos na educação	30
3.3. O arquétipo professor / aprendiz	33
3.3.1. Quíron: curador / ferido	35
3.3.2. Sísifo: a repetição e a novidade	36
CAPÍTULO 4: FREIRE E JUNG - CONVERGÊNCIAS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

O estímulo para a realização deste trabalho, veio da admiração pessoal que tenho por estes dois grandes homens que marcaram a humanidade: o educador Paulo Freire (1921-1997) e o psiquiatra Carl Gustav Jung (1875 – 1961). Este último, em particular, aprofundei conhecimento na chamada Psicologia Analítica, por meio da realização do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com Especialização Profissional em Psicologia Junguiana, promovido pela Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo (FACIS), em parceria com o Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (IJEP). Já, o pensamento de Paulo Freire, passei a conhecer por meio de suas obras que eram indicadas pelos professores da Faculdade de Educação da UFRJ, ao longo das diversas disciplinas realizadas.

Segundo o dicionário Aurélio, “relação” significa “vínculo afetivo”. Ora, sabemos que toda relação humana é pautada tanto por fatores ditos conscientes quanto por aqueles denominados inconscientes. Portanto, dentro da relação professor/aluno também ocorrerá à interferência de fatores arquetípicos inconscientes. Reconhecê-los, facilitará o mecanismo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente melhorará a qualidade dessa relação.

A relação “professor/aluno” (ou vice-versa) pode ser analisada em vários contextos educacionais, como por exemplo: nas salas de aulas (onde ocorre a comunicação das disciplinas curriculares) e também na informalidade (dentro e fora das instituições de ensino - e em todos os níveis, sejam eles: infantil, fundamental, médio, universitário e até o de pós-graduação).

Paulo Freire registra em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, de forma excepcional, que: “*A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como ‘estão sendo’ no mundo ‘com que’ e ‘em que’ se acham*” (Freire, 1987, p.46). Portanto, a interação entre professor/aluno é que permite a ambos se descobrirem como “Ser no Mundo”, ocorrendo aí, a educação. Tal provocação pedagógica edifica e estimula no ser humano virtudes que validam sua humanidade e sua capacidade de ser com o outro.

Jung (1991a, p.53) concebe a educação como auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência. Para ele, a escola desempenha um papel importante na estruturação interna da criança em relação ao inconsciente dos pais, já que é o

primeiro ambiente que ela costuma encontrar fora da família. Passa, portanto, a criança a conhecer a si mesma cada vez mais, e ter em si a referência. Claro está que este é um objetivo bastante ambicioso para uma criança, mas indica tendência crescente de independência dela em relação à sua família.

Portanto, é muito importante que o professor esteja consciente desse seu papel. Esta atuação sobre a personalidade é, no mínimo, tão importante quanto às informações transmitidas, se não até mais, pelo menos em certos casos. Daí a relevância da chamada educação psíquica que, segundo Jung (1983), só pode ser transmitida pelo professor, pois conforme afirma:

(...) a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor. A finalidade dessa educação é conduzir a criança para o mundo mais amplo e dessa forma completar a educação dada pelos pais. (JUNG, 1983).

Por considerar que a maioria dos estudos sobre a relação professor/aluno foca o nível consciente de tal relação e que o “não reconhecer” a participação ativa do inconsciente no modo pelo qual a relação se estrutura, pode ser um fator gerador de complicações ou mal aproveitamento do ensino, é que o trabalho em questão se justifica, no sentido de ser uma reflexão sobre a presença do inconsciente na relação arquetípica professor/aluno. A consequência disso é uma redefinição destes papéis, objetivando uma melhoria na qualidade do ensino.

Professor e aluno possuem funcionamentos psíquicos particulares, segundo a teoria dos tipos psicológicos, de Jung, que consiste num sistema de combinações entre Atitudes (introversão e extroversão) e Funções (pensamento, sentimento, sensação e intuição). Em razão disto, o processo de ensino deve levar em consideração tanto as facilidades como as dificuldades de ambos. Um trabalho que busque ser criativo no sentido de exercitar as diferentes funções do ego (citadas acima) favorece o desenvolvimento global dos alunos, e exige que o professor esteja atento e trabalhando sobre a sua própria natureza.

Para a monografia foi levado em consideração os conceitos de desenvolvimento humano, bem como a idéia de homem, através da “vocação ontológica” de Freire, e o processo de “individualização”, de Jung, tornando-o pleno de sentido.

Utilizamos o método de revisão bibliográfica na construção deste trabalho que teve como objetivo básico construir um diálogo da relação Professor/Aluno to-

mando como base o conceito de oprimido na “Pedagogia do Oprimido” e o conceito de individuação na “Psicologia Analítica”, verificando as possibilidades de que suas abordagens possam seguir lado a lado, contribuindo para a prática educacional.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo são elucidados alguns conceitos que são caros na estrutura psíquica da Psicologia Analítica, descrevendo o processo de funcionamento psíquico do ser humano, abordando conceitos centrais do trabalho de Jung: a consciência, o ego, o inconsciente pessoal e coletivo, os complexos, os arquétipos, a persona, anima/animus, a sombra, o self e o processo de individuação. Além disso, registramos alguns pontos importantes para se compreender o pensamento do professor Paulo Freire e as influências que o marcaram.

O segundo capítulo, “*a pedagogia do oprimido em Paulo Freire*”, aborda a relação entre Consciência Ingênua *versus* Crítica na Educação, A educação bancária *versus* a educação problematizadora, a educação como forma de domínio, a sombra do opressor no oprimido e a vocação ontológica de “ser” professor.

Na terceira parte do trabalho, denominado “*Jung e o caráter da educação*” observamos os tipos de educação analisados por Jung, as funções e tipos psicológicos presentes na educação, o arquétipo “professor/aprendiz” e os mitos a ele relacionados (*Quíron e Sísifo*).

No último capítulo “*Freire e Jung - convergências*” procuramos identificar os pontos em comum entre os pensadores, no que tange a educação, em particular na relação “professor/aluno”.



CAPÍTULO 1: ELUCIDANDO CONCEITOS

Necessário se faz, ao longo deste capítulo, esclarecermos alguns conceitos que entendemos fundamentais e que nos nortearam ao longo da escrita do trabalho. Tais conceitos, no caso de Jung, estão relacionados a estrutura psíquica de sua Psicologia Analítica. Já, no caso do professor Paulo Freire, conceitos como “conscientização” e “educação bancária” serão relevantes para compreendermos melhor os pontos de “tangência” entre este autor e Jung.

1.1. No pensamento de Carl Jung

Carl Gustav Jung, nasceu a 26 de julho de 1875, em Kesswil, aldeia pertencente ao cantão da Turgovia, Suíça (SILVEIRA, 1981, p.11). Formou-se em medicina pela Universidade da Basileia, no ano de 1900, iniciando a seguir sua vida profissional no hospital psiquiátrico Burgholzi, em Zurique.

O modelo teórico da psique humana proposto por Jung foi baseado em seus estudos profundos de filosofia, história das religiões, antropologia e, também, em suas experiências pessoais. Até o instante de elaboração de seu modelo, a concepção do modelo psíquico era de um sistema composto por um consciente e um inconsciente.

A psique seria, portanto, até aquele momento, constituída de uma consciência e de um inconsciente pessoal. No inconsciente pessoal, estariam os conteúdos relacionados às experiências vividas pela pessoa.

O consciente era pensado como constituído de todos os conteúdos (idéias e afetos) passíveis de serem lembrados. Por sua vez, o inconsciente seria formado pelos conteúdos relacionados à história do indivíduo sem possibilidades de serem reconhecidos pela consciência. Para Jung: “*As únicas coisas do mundo que podemos experimentar diretamente são os conteúdos da consciência.*” (JUNG, 1991a, p. 284).

O conceito de psique sustenta a ideia primordial de Jung de que uma pessoa, em primeiro lugar, é um todo e não uma reunião de partes separadas onde cada uma das quais foi sendo acrescentada pela experiência e pelo aprendizado. Para

Jung, o que cabe ao homem fazer é desenvolver durante sua existência esse todo essencial, conduzindo-o ao maior grau possível de diferenciação e harmonia. De modo bastante claro, Jung rejeita as teorias psicanalíticas que se utilizavam do conceito de fragmentação da personalidade, pois elas consideravam que esta (personalidade) vai sendo adquirida aos poucos e que após alguns anos, apareceria um tipo qualquer de unidade coerente e organizada.

1.1.1. A consciência

Em Tipos Psicológicos (JUNG, 1991b) observamos que a consciência é definida como função ou atividade que mantém a relação entre conteúdos psíquicos e o ego, enquanto puderem ser entendidas pelo ego. As relações que não são proibidas pelo ego, são inconscientes.

Para Jung, a psique distingue-se da consciência. Segundo ele, a psique engloba a consciência e o inconsciente.

Consciência não é a mesma coisa que psique, pois a psique representa o conjunto de todos os conteúdos psíquicos; estes não estão todos necessariamente vinculados ao eu (ego), isto é, relacionados de tal forma com o eu que lhes caiba a qualidade de conscientes. Existe uma boa quantidade de complexos psíquicos que não estão necessariamente vinculados ao eu. (JUNG, 1991b, p. 401,402).

Um outro conceito abordado por Jung é o **Ego**. Este é um dos muitos complexos onde se manifestam pensamentos e sentimentos, possuindo livre arbítrio, somente, no campo da consciência, tendo a ilusão, frequentemente, de ser o centro da psique.

Segundo Jung:

Entendo o "eu" como um complexo de representações que constitui para mim o centro de meu campo de consciência e que me parece ter grande continuidade e identidade consigo mesmo. Por isso, falo também de complexo do eu. O complexo do eu é tanto um conteúdo quanto uma condição da consciência, pois um elemento psíquico me é consciente enquanto estiver relacionado com o complexo do eu. Enquanto eu for apenas o centro do meu campo consciente, não é idêntico ao todo da minha psique, mas apenas um complexo entre outros complexos. Por isso distingo entre *eu* e *si-mesmo*. O eu é o sujeito apenas da minha consciência, mas o *si-mesmo* é o sujeito do meu todo, também da psique inconsciente. Neste sentido o *si-mesmo* seria uma grandeza (ideal) que encerraria dentro dele o eu. (JUNG, 1991b, p. 406)

1.1.2. O inconsciente

O inconsciente é a totalidade dos fenômenos psíquicos, destituídos da qualidade de consciência. Ele é, segundo Jung: “*a fonte de todas as forças instintivas da psique e encerra as formas ou categorias que as regulam, quais sejam precisamente os arquétipos*” (JUNG, 1991a, p. 95).

Da mesma forma que Freud, Jung utiliza o termo inconsciente para descrever os conteúdos psíquicos que estão fora do campo de acesso ao ego, e também o utiliza para demarcar um lugar psíquico com funções próprias.

No que tange à natureza dos conteúdos que estão no consciente, Jung sugere uma classificação que separa um inconsciente pessoal, que envolve tudo o que foi adquirido da existência da pessoa; e a existência de outros conteúdos não originários das experiências pessoais, mas da possibilidade de uma estrutura cerebral que foi herdada. Neste último caso temos as conexões mitológicas. Tais conteúdos foram denominados de inconsciente coletivo.

Outros conceitos desenvolvidos por Jung são o **inconsciente pessoal** e os **complexos**. O inconsciente pessoal é a camada individual do inconsciente, também designada como psique subjetiva, que contém as memórias perdidas, idéias reprimidas dolorosas e conteúdos que ainda não estão “prontas” para a consciência.

Já, os complexos, segundo Jacobi (1990), Jung introduziu esta noção, partindo da teoria psicanalista definindo-o como “*um agrupamento de idéias de acento emocional do inconsciente*”.

O complexo é formado por uma série de associações que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, e que estão ligadas a este núcleo inicial, de acordo com as pré-disposições existentes no indivíduo, aliadas às vivências externas. Justamente tais associações é que fortalecem o complexo; isto faz com que ele fique carregado de energia psíquica, e caso não se torne consciente, terá cada vez mais autonomia, ocorrendo a possibilidade de surgir como uma “personalidade” própria e opor-se à vontade consciente.

1.1.3. O inconsciente coletivo.

Nas considerações de Jacobi:

O que provém do inconsciente coletivo jamais é material 'doente', doentio só pode ser o que vem do inconsciente pessoal e nele sofre uma transformação e recebe uma coloração específica, resultante da sua inclusão numa esfera de conflito individual (JACOBI, 1990).

Ele é uma camada estrutural da psique humana, também designada de psique objetiva, onde os arquétipos e os instintos juntos, o compõe. Segundo Jung (1991a, p. 322), o inconsciente coletivo "*não é individual, mas comum a todos os homens e mesmo a todos os animais, e constitui a verdadeira base do psiquismo individual*".

Sua composição é originada pelos mitos dos povos: "*toda a mitologia seria uma espécie de projeção do inconsciente coletivo*" (JUNG, 1991a, p. 325), ou seja, seus conteúdos são universais e aparecem regularmente. Ao tratar do inconsciente coletivo, Jung faz menção a diversos termos, tais como **arquétipos**, **persona**, **ânima/ânimus**, **sombra** e **self**, os quais iremos explorar seus significados.

Aos chamados **arquétipos**, podemos dizer que são sistemas, padrões potenciais inatos de pensamento, comportamento ou imaginação, encontrados nos seres humanos em todos os tempos e lugares. Não se trata de "ideias herdadas", mas da possibilidade herdada das idéias, se apresentando como imagens e idéias. São as imagens primordiais carregadas de energia, gravadas no inconsciente coletivo.

Segundo Jung (1991):

O conceito de arquétipo deriva da observação reiterada de que os mitos e os contos da literatura universal encerram temas bem definidos que reaparecem sempre e por toda parte. Encontramos esses mesmos temas nas fantasias, nos sonhos, nas idéias delirantes e ilusões dos indivíduos que vivem atualmente. A essas imagens e correspondências típicas, denomino representações arquetípicas. Quanto mais nítidas, mais são acompanhadas de tonalidades afetivas vívidas ... Elas nos impressionam, nos influenciam, nos fascinam. Tem sua origem no arquétipo que, em si mesmo, escapa à representação, forma preexistente e inconsciente que parece fazer parte da estrutura psíquica herdada e pode, portanto, manifestar-se espontaneamente sempre e por toda parte. (JUNG, 1991b, p. 406)

Outro conceito fundamental é a **persona**. Segundo Whitmont (1998, p.31), persona é a "*máscara que usamos para o jogo da vida*". É o arquétipo que frequen-

temente se confunde com o Ego e com o Self. Ela é um “eu” aparente que se usa para mostrar o mundo exterior, constituído de aspectos considerados ideais.

Para Jung, a persona é “*aquilo que na realidade não somos, mas aquilo que tanto nós, como os outros, pensamos que somos*” (SHARP, 1997, p. 119).

Ela é um arquétipo que está associado ao desempenho dos “papéis”, ao desempenho nos cargos públicos e privados, logo tendo uma grande aproximação com o mundo do magistério. A formação de uma persona adequada, no sentido coletivo/social, significa um verdadeiro auto-sacrifício que força o “eu” a identificar-se com a persona.

Para Jung:

A persona é um complicado sistema de relação entre consciência individual e a sociedade; é uma espécie de máscara destinada, por um lado, a produzir um determinado efeito sobre os outros e por outro lado a ocultar a verdadeira natureza do indivíduo (JUNG, 1991c, p. 305).

Importante registrar que o inconsciente possui um determinado elemento complementar que aparece de forma diferenciada tanto no homem quanto na mulher. Esse elemento, conforme Jung, no homem recebe o nome de **ânima** e na mulher, **ânimus**.

A ânimus é o que de feminino completa o inconsciente masculino. É a imagem arquetípica coletiva que o homem possui da mulher, representando a herança de toda a vivência, ao longo da história humana.

Segundo Von Franz:

“Anima é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem – os humores e sentimentos instáveis, as intuições proféticas, a receptividade ao irracional, a capacidade de amar, a sensibilidade à natureza e, por fim, mas nem por isso menos importante, o relacionamento com o inconsciente” (FRANZ, 2008, p.207-308).

Outro conceito amplamente utilizado na Psicologia Profunda de Jung é a **sombra**. Segundo Whitmont (2016, p. 44), sombra é “*tudo aquilo que foi reprimido durante o desenvolvimento da personalidade por não se adequar ao ideal do ego*”.

De certa maneira a sombra possui um caráter assustador, pois revela-nos quem de fato nós somos – daí o gasto excessivo de energia para mantê-la oculta. Ela é formada através de características existentes em nós, que gostaríamos de esquecer.

Para Jung,

A sombra constitui um problema de ordem moral que desafia a personalidade do eu como um todo, pois ninguém é capaz de tomar consciência desta realidade sem despender energias morais. Mas nesta tomada de consciência da sombra trata-se de reconhecer os aspectos obscuros da personalidade, tais como existem na realidade. (JUNG, 1991d, p. 14).

Entretanto, na sombra existe (também) o potencial positivo. É ela que nos dá a dimensão humana da parte não vivida de nossa personalidade, portanto tal movimento dinâmico pode conter o mal, mas também o bom.

Um último conceito que entendemos pertinente abordar é o **self**. Ele é o arquétipo da totalidade da psique consciente e inconsciente, responsável por toda a organização e estruturação dela.

Sua natureza não é cognoscível, da mesma forma que outros arquétipos. Entretanto, suas imagens manifestam-se nos mitos e nas lendas. O Self possui dois aspectos segundo Jung. O primeiro deles são os “padrões de comportamento inatos”, isto é, experiências vitais não antecipadas, mas acumuladas. O segundo aspecto corresponde à divindade da psique, que é Imago Dei.

Segundo Jung (apud HARDING, 1985, p. 17) “[...] quando visto de dentro, isto é, a partir do reino da psique subjetiva, o arquétipo apresenta-se como numinoso, isto é, aparece como uma experiência de importância fundamental”.

1.1.4. O processo de individuação

O desenvolvimento psicológico, através do qual o indivíduo vai se aproximando cada vez mais de sua singularidade e totalidade, é chamado de “processo de individuação”.

Tal processo tem por objetivo estimular o sujeito a despertar o que há de melhor e “revelar” o que há em sua sombra, não só nele, como também nos outros. Neste processo, o sujeito é forçado a experimentar a tensão dos opostos. Entretanto, para que o processo de individuação se desenvolva, é de suma importância que o ego participe de forma motivadora nesta jornada, pois sem o autoconhecimento não será possível o desenvolvimento de uma personalidade distinta e persistente.

Jung cita em “Tipos Psicológicos” que:

A individuação é um processo de diferenciação que tem por meta o desenvolvimento da personalidade individual. Assim como o indivíduo não é um ser isolado, mas supõe uma relação coletiva com sua existência, do mesmo modo o processo de individuação não leva ao isolamento, mas a um relacionamento coletivo mais intenso e geral (JUNG, 1991b).

Podemos inferir que o processo de individuação é o processo através do qual os conteúdos da psique se relacionam com o ego e assimilados pela consciência; logo, individualizar-se significa a realização de si mesmo (self) ao longo da vida.

O inconsciente está em constante movimento com o objetivo de agrupar e reagrupar fantasias inconscientemente. Conforme Edinger (1972):

“cada experiência humana, na medida em que é conscientemente vivida, aumenta a soma total da consciência no universo. Esse fato proporciona sentido a todas as experiências e dá a cada indivíduo um papel no drama mundial da criação” (EDINGER, 1972, p. 32).

Quanto a isso Jung (1991) diz que:

a inconsciência nunca pode valer como desculpa perante o tribunal da natureza e do destino. Ao contrário, grandes castigos pesam sobre ela e é por isso que toda a natureza inconsciente anseia pela luz da consciência, à qual, se contrapõe (JUNG, 1991e, p. 745).

Isto é: quando temos uma unilateralidade de ação da consciência, não adequada ao inconsciente, o mesmo torna-se “perigoso”. Para superar tal questão, necessário se faz reconhecer a importância dos conteúdos do inconsciente, pois, a partir do momento que seus conteúdos são assimilados o “perigo” diminui, considerando ter ocorrido uma diminuição da dissociação de personalidade.

Para a Psicologia Analítica de Jung, o desenvolvimento psicológico ocorre como uma espécie de processo de compensação entre consciente e inconsciente, sendo este “caminho de compensação e totalidade” muito árduo e trabalhoso. Ou seja, não haverá “totalidade” enquanto um lado reprimir o outro.

Sobre o confronto do consciente com o inconsciente, na busca desta totalidade, Jung registra: “é o velho jogo do martelo e da bigorna: entre os dois, o homem, como o ferro, é forjado num todo indestrutível, num indivíduo. Isso em termos toscos, é o que eu entendo por processo de individuação” (JUNG, 1988, p. 233).

1.2. No pensamento de Paulo Freire

O educador Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire, nasceu em Recife, no ano de 1921. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada não só para a escolarização como também para a formação da consciência política. Para Freire, o aluno deveria se libertar das algemas da educação alienante e tecnicista, utilizando-se de uma prática dialética com a realidade. Ou seja: ele próprio criaria sua educação.

1.2.1. A influência do “Mestre Brasileiro” – Álvaro Vieira Pinto

Segundo Álvaro Vieira Pinto, pensador que Paulo Freire denominava como “Mestre Brasileiro”, a “*educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*” (PINTO, 2000, p.29).

Portanto, a partir desta afirmação podemos deduzir que o “caráter ideológico” da educação está relacionada a consciência de outros seres humanos, geralmente com interesses diversos e detentores dos meios materiais/intelectuais. Assim, o aluno recebe, de forma passiva, as matrizes que constituem sua consciência, não retirando de si mesmo tais fundamentos e levando-o a crer com isso que elas são originalmente suas, o que não é verdade (PINTO, 2000).

Neste mecanismo de ensino/aprendizagem, talvez sejam as nossas ideias sobre a relação “professor/aluno” que devem mudar. Possivelmente a nossa fantasia de que o professor “sabe tudo” e o aluno seja um mero “depositário” deste saber, nos conduz à frustração (só vista muito tempo depois dos bancos escolares), ou mesmo à nossa condenação como o mito de Sísifo (que abordaremos mais adiante), fazendo também com que o educador deixe de perceber a qualidade de “culto” adquirida por ele e que o torna um ser inacabado/incompleto.

Quanto ao educador, Vieira Pinto (2000, p.115) registra: “*É evidente que o educador tem um avanço na escala de conhecimentos sobre o educando, mas isso não significa necessariamente maior consciência da realidade*”.

E, quanto ao educando, complementa:

“...está privado do saber que vai adquirir, mas não da consciência de sua situação, de julgamento de si e da qualidade do professor que lhe dará a instrução...deste modo pode ser mais culto que seu professor. Compete a este,

ser capaz de reconhecer tal possibilidade, de julgá-la normal e se beneficiar dela pelo encontro com a consciência do aluno” (PINTO, 2000, p.116).

1.2.2. A concepção de homem

Segundo Freire (1982a, p.39), “*o homem não está no mundo, mas com o mundo*”. Logo, sendo um ser social, sua tomada de consciência e transformação do meio ocorre em sociedade. Considerando que para o autor, a escola possui a função social de transformar a realidade, necessário se faz que haja uma prática educacional problematizadora, através do diálogo. Tal diálogo, conforme Gadotti (1996, p.80) “*consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação*”.

Conforme exposto por Ribeiro (2018, p. 17) “*a existência humana não pode ser muda, silenciosa e nem pode nutrir-se de palavras inautênticas; existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo*”. Claro está que este “existir humanamente”, numa sociedade como a nossa, é tarefa árdua, visto que a relação entre os que oprimem e os que são oprimidos, não possibilita a estes últimos a se “*perceberem como possuidores de uma identidade cultural de importância no mundo*” (Ribeiro, 2018).

A capacidade do indivíduo refletir e transformar a sua realidade é o que Paulo Freire denomina de *práxis*, pois se este indivíduo se movimentar no mundo de forma “domesticada”, conforme explica Ribeiro (2018), estará mais próximo dos animais:

Se os homens se orientam no mundo de forma domesticada, é assim que interpretam o mundo que os cercam, é assim que vão estabelecer suas relações, sem nada mudar, distanciando-se de sua essência humana criada, aproximando-se cada vez mais dos animais (RIBEIRO, 2018, p. 17).

Observamos que Freire (1987), sobre esta questão, registra:

(...) se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p. 121).

Ou seja: a forma como o homem decodifica a sua realidade social é fator determinante na sua relação com o mundo e suas significações, daí urge a importância de interferir e agir (e recriar) de forma constante para transformá-la.

1.2.3. A conscientização

É importante registrar que para Freire todo o ato educativo é político, e, portanto, nunca neutro. Para ele, conforme afirma Gadotti (1996, p.80) alunos e professores são transformados em pensadores críticos, a partir do momento em que há o processo de conscientização.

De acordo com Ribeiro (2018):

A conscientização é um processo histórico que se desenvolve pela tomada de consciência, possibilitando ao homem sua emancipação e integração ao mundo real. Ela tem como fundamento a ação-reflexão dos indivíduos e é um compromisso histórico-político-social através do qual as pessoas podem assumir o papel singular de ressignificar e reconstruir o mundo dentro de uma relação dialética e dialógica (RIBEIRO, 2018, p.18).

Ou, nas palavras do próprio Paulo Freire (1980):

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação (FREIRE, 1980, p. 16).

Ou seja, a realidade só pode ser alterada se o homem tiver consciência da sua mutabilidade, já que está em constante transformação e conseqüentemente sendo sempre um ser inacabado. Tal conscientização é o alicerce de uma educação crítica, que permite ao aluno “*comprometer-se com a transformação do meio em que está inserido e com sua própria transformação*” (RIBEIRO, 2018, p. 18).

Ribeiro (2018), também aponta que:

Inicialmente, o homem ocupa uma posição ingênua diante da realidade observada, e ao adotar uma posição crítica chega à conscientização. A conscientização desmascara a essência fenomênica do objeto, trazendo ao homem a possibilidade de apreender e analisar de fato a realidade que para ele se apresenta. Quanto mais consciente o homem se torna, mais se aproxima da realidade da qual faz parte enquanto sujeito histórico (RIBEIRO, 2018, p. 19).

É importante registrar que quando Paulo Freire faz menção de que a opressão só pode ser superada por meio da conscientização (onde a educação seria o instrumento ideal para tal) ele está se referindo a uma tomada de consciência “crítica”, e não ao que ele denomina de consciência “ingênua”.

Freire distingue uma consciência, de outra em sua obra “Educação como prática de liberdade”, onde registra:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais... A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 1982b, p.138).

Para que a conscientização ocorra, necessário se faz um diálogo entre a consciência crítica do oprimido e a realidade. Logo, o processo educativo não deve ser feito para o homem, mas sim com ele.

CAPÍTULO 2:

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM PAULO FREIRE

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez em 1968, Freire estabelece uma nova forma de relação entre professor, aluno e sociedade. A obra registra que é primordial que o homem se reconheça no mundo por meio de uma educação problematizadora, capaz de fazer com que ele se perceba como um ser incompleto e histórico.

2.1. Consciência ingênua *versus* Consciência crítica na educação

Álvaro Vieira Pinto, professor que, conforme abordamos no Capítulo 1, teve grande influência sobre Paulo Freire, em sua aula inaugural do Curso Regular do Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB) em 14 de maio de 1956, registrou:

A rigor, não se tem o direito de chamar as massas de incultas, mas antes lhes conviria o epíteto de pré-cultas, no sentido de que são uma consciência potencial em expectativa. Quando o processo do desenvolvimento nacional, em todos os setores, dá a indivíduos existentes no seio da massa a oportunidade de superação, ocorre a súbita tomada de consciência da sua situação e, através dela, da realidade brasileira em geral. Esse indivíduo converte-se de ser meramente sensitivo, figurante mudo no drama social, no qual só tinha atuação mecânica, em ser expressivo, em centro de forças vivas, em exigência consciente. Fazendo o descobrimento da própria voz, o homem do povo vai utilizá-la naturalmente para exprimir a miséria de sua condição e reclamar contra ele (PINTO, 1959, p. 18 e 19).

O trecho acima, retirado de *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*, é o cerne do pensamento de Paulo Freire na definição dada por ele aos “tipos de consciência” existentes na relação homem/mundo, lembrando que a consciência do mundo implica o mundo da consciência. Destarte, registramos que Vieira Pinto (2000) nos fornece a noção de consciência como sendo *representação da realidade exterior, do objeto, do mundo e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência*.

Conforme elucidado por Oliveira e Carvalho (2007):

Não se pode conceber a consciência espacialmente, como um receptáculo vazio presente no homem que deve ser preenchido. A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade. Não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade, criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007, p. 221).

Ou seja: a consciência é sempre consciência de alguma coisa, já que nela há intencionalidade. Claro está que ela não se volta somente em direção ao “externo”. Possui também a capacidade de “observar” a si mesma e *ser consciente de sua consciência* (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007).

Paulo Freire faz a distinção da consciência em dois “níveis”, denominados de “consciência intransitiva” e “consciência transitiva”. A primeira é aquela que não ultrapassa os limites do biológico fazendo com que o homem não atue em nível histórico. Nesta etapa, ele não consegue identificar a verdadeira origem dos fatos.

Entretanto, Freire lembra que:

(...) o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência (FREIRE, 1987).

Já, a segunda, “consciência transitiva”, ultrapassa as formas vegetativas da vida, sendo o homem capaz de comprometer-se e tendo a possibilidade de dialogar com o mundo. Ela possui três “vertentes”: a consciência ingênua, fanática e crítica.

Denomina-se consciência transitiva ingênua aquela que se julga o ponto de partida absoluto, acreditando que suas ideias são originárias dela mesma e que não possuem qualquer relação com ideias anteriores. Conforme Oliveira e Carvalho (2007): “*é a consciência típica do ‘homem massa’ que não consegue estabelecer uma progressão intensiva no diálogo com o mundo e com os homens*”. Observamos, portanto, que se trata de uma consciência que não investiga, e que se acomoda nas “explicações fabulosas” da realidade, tendo base de argumentação muito frágil.

De outro lado tem-se a “consciência transitiva fanática”. Nesta, a tomada de decisão se baseia na emoção, se caracterizando por seu aspecto místico. Oliveira e Carvalho (2007) alertam que este estado de consciência é mais grave e profundo que o estado do homem de consciência intransitiva, e complementam que “*a massificação, isto é, a consciência fanática, é uma distorção da consciência transitiva que deveria evoluir para ser transitiva crítica*”.

Por fim, temos a “consciência crítica” que percebe a causalidade dos fatos. É caracterizada pela capacidade de interpretação dos problemas de forma profunda.

Segundo Pinto (2000) “*refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive. É, pois, por essência, histórica*”.

Paulo Freire (1981), observando no âmbito da pedagogia, registra a importância da consciência crítica:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias” (FREIRE, 1981, p. 61).

2.2. Educação como forma de domínio: a educação bancária *versus* educação crítica

É importante registrar que o objetivo de Paulo Freire com sua teoria educacional é a de emancipar o indivíduo oprimido, impossibilitado de “ser mais” em função de uma estrutura escolar desumanizante – educação bancária. Nesta, o professor é aquele que sabe, sendo os seus alunos meros “receptáculos”, não sendo permitido a eles uma postura ativa.

Com isto, esvazia-se o diálogo, justamente pelo caráter autoritário que lhe é peculiar. Conforme Ribeiro (2018) “*a concepção bancária estimula a ingenuidade e não a criticidade*”.

Para que este processo de desumanização não ocorra, necessário se faz um processo educacional que permita a construção de uma consciência crítica. Somente nesta concepção o educando é visto como “sabedor” e “desconhecedor”, sendo ele “sujeito” da educação, jamais “objeto” dela. É propriamente a consciência ingênua de educação que rebaixa o educando à condição de “objeto”, conduzindo-o a pensar (ou a se conceber) como sendo um ser passivo, observando o professor como aquele responsável por aquilo que passou a “saber”.

De acordo com Oliveira e Carvalho (2007):

Educação e conscientização são, portanto, uma contribuição à transição como ações culturais libertadoras e como rupturas das práticas domesticadoras da educação bancária. São dois momentos de um mesmo processo em que a educação politiza e a política educa (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007).

2.2.1. A sombra do opressor “dentro” do oprimido

Na epígrafe desta monografia cito uma frase de Paulo Freire que está relacionado a este subtópico: *“Raros são os camponeses que, ao serem ‘promovidos’ a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus amigos companheiros do que o patrão mesmo”*. Ou seja: observa-se que cada indivíduo possui em si uma polaridade que o pode designar como “opressor” ou “oprimido”, dependendo do momento/situação em que se encontra. Transita de um polo para outro sem sair do modelo de autoritarismo.

A superação desta polaridade, segundo Freire, só se dará quando houver uma consciência transitória crítica:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia (FREIRE, 1987).

Esta concepção de Freire possui enorme relação com a filosofia de Hegel, na Dialética do Senhor e do Escravo, onde o primeiro reduz a potencialidade do segundo de se tornar consciente de si mesmo:

O que o escravo faz é justamente o agir do senhor, para o qual somente é o ser-para-si, a essência: ele é a pura potência negativa para a qual a coisa é nada, e é também o puro agir essencial nessa relação (HEGEL, 1992, p. 131, apud TRINDADE, 2018, p. 173).

Ratifica-se com isso a não existência de criticidade na educação bancária, que por meio de seu lado opressor não permite o educando (e o próprio educador) de “ser mais”, fato este que levou a Freire questionar/afirmar: *“o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação”* (FREIRE, 1987).

2.3. Professor: vocação ontológica, diálogo e sentimento de amor

A superação do modelo de educação que impossibilita a criatividade do educador e do educando está no que Freire (1987), chama de “ser mais”. Segundo Trindade (2018):

Este termo é utilizado por Freire como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. Amorosidade significa a prática do amor na relação professor e aluno e o comprometimento com a essência de cada um. Essa prática na Educação levaria à consciência de ambos, como pessoas mais amáveis e menos opressoras (TRINDADE, p.171).

Para Freire (1987) o ato de ensinar não corresponde a transferência de conhecimento de um indivíduo “A” para outro “B”, mas sim a um processo que envolve o “diálogo”:

O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou a sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 1999, p.118).

Além disso, ele nos alerta que este diálogo não deve ser concebido de forma “vertical” e que ele (diálogo) só existirá (no sentido amplo) se houver um profundo amor ao mundo e aos homens (FREIRE, 1982b apud TONIOLO, 2010)

É que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1982b apud TONIOLO, 2010, p. 63).

Com isso, inferimos que esta relação amorosa do saber entre educador e educando (e vice-versa) faz com que o processo educativo seja pautado no respeito e comprometimento de uma para com o outro; e isso não significa que este processo não seja conduzido com autoridade, não devendo jamais ser confundido com “autoritarismo”.

Tal autoridade apregoada por Paulo Freire não está relacionada a um autoritarismo que acanhe o outro a se manifestar, inibindo-o de participações efetivas nas discussões, reflexões e atividades propostas; pois neste tipo de relação (se assim fosse) não há qualquer oportunidade para os questionamentos do educando, necessários para a busca pelo saber (TONIOLO, 2010).

CAPÍTULO 3:

JUNG E O CARÁTER DA EDUCAÇÃO

Apesar de Jung não ter desenvolvido uma teoria da educação, seu pensamento pode muito bem ser adequado a ela, já que pode ser aplicado nas relações estabelecidas com a subjetividade (psique individual) e com o mundo exterior (indivíduo no coletivo).

Considerar o aluno em sua totalidade não é um dos pontos fortes do modelo de “educação tradicional”, que além de não valorizar a sua subjetividade, oferece conteúdos que são “distantes” da realidade dele (aluno). Isto porque há um privilégio do “pensamento” em oposição, por exemplo, ao “sentimento” e a “intuição”. Esta “luta” entre um e outro é resultado da superação dos ideais mais nobres, que caberia as escolas (ideais humanísticos), pela necessidade de formar indivíduos capazes de “dominar” a tecnologia.

Portanto, conforme Byington (2011) desconsiderar a vivência e a experimentação em detrimento do racionalismo na educação leva a um aprendizado superficial e que não é assimilado de forma adequada. Ou seja: o aluno passa a decorar o que foi “ensinado” – atitude esta que é oposta ao que se esperaria de uma relação ensino/aprendizagem ideal. Nota-se, portanto, que a função do professor em todo este processo é de suma importância, o que inclusive, levou Jung a dizer:

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 (JUNG, 1983, p. 60).

É por isso que a relação entre educador e educando pode ser considerada arquetípica, já que ambos a vivem de forma intensa em suas emoções e seus efeitos podem ser marcados positivamente (ou não) na vida de cada um. Portanto, é importante lembrarmos, conforme Almeida (2018), que:

(...) o conceito de arquétipo é derivado da constante observação de que mitos e contos da literatura universal encerram reiteradamente, temas definidos que se repetem com inegável frequência (...) Tais imagens têm sua ori-

gem no arquétipo, o qual, por sua vez, foge a representação, pois ele é em si uma estrutura fundante do inconsciente, fazendo parte, portanto, da estrutura psíquica herdada da espécie (ALMEIDA, 2018, p. 64).

3.1. Tipos de educação

Da mesma forma como atitudes comportamentais de enfrentamento devem ser utilizadas na psicoterapia, com o intuito de trazer à tona, conteúdos inconscientes para que possamos nos conhecer, necessário é que o professor aplique em sua vida aquilo que ensina. Haverá uma relação direta dos resultados que irá obter com o nível de comprometimento que tenha com a sua própria educação.

Para Jung (1983) existem três tipos de educação que podem ser consideradas tanto para pais, quanto para educadores. A educação por meio do exemplo; a coletiva e a individual. A primeira é aquela que ocorre no âmbito do inconsciente da criança (com a psique de seus pais), e de forma “natural”. É a primeira forma de educação a qual todos nós fomos submetidos. Furlanetto (2004) registra que esta forma de aprender (inconsciente) sempre irá acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida.

A segunda educação, a coletiva, é aquela ligada às regras, métodos e princípios. Sabemos que as normas coletivas são essenciais para o convívio em sociedade e que um dos objetivos da educação seria o de tornar o indivíduo útil a ela. Entretanto, como bem observado por Targino (2014):

assume uma postura ambígua em relação à educação coletiva consciente, por vezes alertando quanto ao perigo da uniformização derivada deste tipo de educação, que dependendo da força do que o autor chama de 'índole individual' pode gerar uma total supressão da singularidade em favor das normas coletivas, resultando em indivíduos adaptados à sociedade, cedendo à pressão do grupo (...) ele também enfatiza a importância deste tipo de educação e coloca que para a maioria dos indivíduos ela é suficiente (TARGINO, 2014, p. 34).

Por fim, temos a educação individual que é destinada para aqueles que não se adaptam à educação coletiva. Conforme Targino (2014) “*nesta modalidade todas as regras, normas, conteúdos e métodos coletivos devem ser tomados como segundo plano em favor do desenvolvimento singular do indivíduo*”.

Targino em sua Dissertação de Mestrado aponta o fato de que Jung entende que educação individual e coletiva são diametralmente opostas (e até “irreconciliáveis”). Entretanto, ela, assim como Saiani (2000) discordam e entendem que ambas são “complementares”, pois *“todos, não apenas as crianças que têm resistência à educação coletiva, podem se beneficiar de uma educação em que suas particularidades (...) são levados em consideração no planejamento (...)”* (TARGINO, 2014, p. 35).

3.2. Funções e tipos psicológicos na educação

Possivelmente o livro Tipos Psicológicos, de Jung, seja um de seus trabalhos de maior relevância. Conforme Burity (2019), a tipologia elaborada por ele se baseia:

em processos que pertencem a estruturas e funções mais básicas e elementares do funcionamento psíquico e pode ser rastreada em quase todas as dimensões humanas: adaptação, motivação, relações interpessoais, desempenho profissional, tomada de decisão, resolução de conflitos, fontes de satisfação etc. Portanto, é uma disposição geral que se observa nos indivíduos, como a psique está preparada para agir ou reagir numa determinada situação (BURITY, 2019, p. 7).

Neste seu trabalho ele define as funções psicológicas (total de 4) como sendo: Pensamento; Sentimento (funções racionais); Sensação e Intuição (funções irracionais). Todas elas estão articuladas com o que ele denominou de “atitudes” psicológicas – extroversão e introversão.

Portanto, a combinação das funções psicológicas com as atitudes compõe oito Tipos Psicológicos, conforme representação abaixo:



É importante registrar que as atitudes Extroversão e Introversão referem-se a

fluxos de energia para o mundo externo ou interno. Ou seja, “*na extroversão a energia psíquica está voltada para fora*” (motivação para o externo), “*na introversão, a energia se volta para o interior*” (domínio da subjetividade) (BURITY, 2019).

Na realidade, o tipo psicológico é o resultado de um processo unilateral e hierárquico das funções (variando de indivíduo para indivíduo). Destarte, observamos que Von Franz (1971) aponta que em cada par de função (racional ou irracional) haverá uma função superior e outra inferior (oposta a primeira). Ou seja, se por exemplo um indivíduo for do “tipo sensação introvertida”, terá como função inferior o “tipo intuição extrovertida”. Isto também ocorre com o “eixo da racionalidade” (pensamento/sentimento) – se um indivíduo for “tipo sentimento extrovertido”, sua função inferior será “tipo pensamento introvertido”.

Em resumo: As funções racionais (Pensamento/Sentimento) são aquelas relacionadas a “avaliação” e “*fornecem uma estrutura racional às percepções, constituindo duas maneiras diferentes de processar a realidade*”. Já as funções irracionais (Sensação/Intuição), são “*duas maneiras diferentes de captar a realidade, sendo funções perceptíveis*” (BURITY, 2019).

Estendendo esta tipologia para a relação professor / aluno, baseado em Lessa (2008), montamos o quadro esquemático abaixo que pode “orientar o professor” na melhoria desta relação:

Aluno com predominância na função	Característica Professor ou Aluno
PENSAMENTO	Objetivos
	Críticos
	Impessoais
	Racionais na tomada de decisão
SENTIMENTO	Lógica da razão
	Sensíveis aos problemas de outros
	Dificuldade para lidar com conflitos
	Lógica do coração
SENSAÇÃO	Levam as críticas para o lado pessoal
	Realistas
	Detalhistas
	Centrados no presente
INTUIÇÃO	Preferem tarefas práticas
	Valorizam a inspiração
	Valorizam os pressentimentos
	Pouco práticos
	Curiosos

As funções psicológicas, que aliadas as “atitudes”, caracterizam os tipos que observamos na página anterior, são funções arquetípicas existentes em todos nós, apesar de cada tipo ter certa capacidade estruturante mais desenvolvida que outras (Byington, 2003 apud Burity, 2019, p.12)

É necessário registrar que Jung jamais teve o intuito de “classificar” os indivíduos com sua tipologia, até mesmo porque uma função não é “melhor” (ou “pior”) que outra – pode ser que uma determinada função seja melhor em algum momento de nossas vidas, mas todas elas são importantes (e necessárias) em nossa “jornada”, cabendo a cada um de nós desenvolvê-las. O seu trabalho serve para orientar a comunicação entre as pessoas, considerando os vários tipos individuais psicológicos possíveis (Saiani, 2000).

Trazendo todo o conceito exposto acima para a “educação”, em particular para a relação “professor/aluno” observamos o quão é importante o professor conhecer cada um de seus alunos, além é claro, de também se conhecer, posto que isso (em muito) facilitaria o processo “ensino/aprendizagem”. Ou seja: o professor conhecer sua tipologia, bem como a de seus alunos, seria fundamental.

No mínimo, se atentarmos para os valores sociais impostos, podemos verificar que o nosso modelo educacional, indubitavelmente, valoriza em demasia a função pensamento, colocando em segundo plano as demais funções. Aliado a este fato, conforme nos alerta Burity (2019), em nossa cultura ocidental:

(...) é feita uma leitura distorcida das funções, pois se confunde pensamento com inteligência, sentimento com sentimentalismo, intuição com desorganização e sensação com falta de imaginação, além de facilitar uma melhor adaptação dos que apresentam uma atitude extrovertida, com função pensamento (BYINGTON, 2011 apud BURITY, 2019, p. 9).

A identificação/observação, por parte do professor, de sua tipologia (e de seus alunos), nos permite inferir que as mudanças que ocorreriam na relação de ambos e também no seu trabalho seriam de enorme valia, pois, conforme aponta Burity (2019):

boa parte das transferências positivas e negativas que recebe de alunos ou até de turmas está relacionada com sua tipologia e muitos problemas de aprendizado também seriam selecionados devido à dificuldade dos diferentes alunos em se adaptar a um único modelo (BURITY, 2019, p. 9).

Nesta observação, o professor além de poder potencializar a função principal (do aluno) poderia também ajudar a fortalecer os elementos mais enfraquecidos de cada um deles. Os alunos seriam estimulados a experimentarem “*um ambiente onde possam utilizar todas as outras funções para o bom desenvolvimento de sua personalidade*”, de tal forma que as quatro funções contribuam de forma igual (ANJOS, 2013, p. 87).

3.3. O arquétipo professor / aprendiz

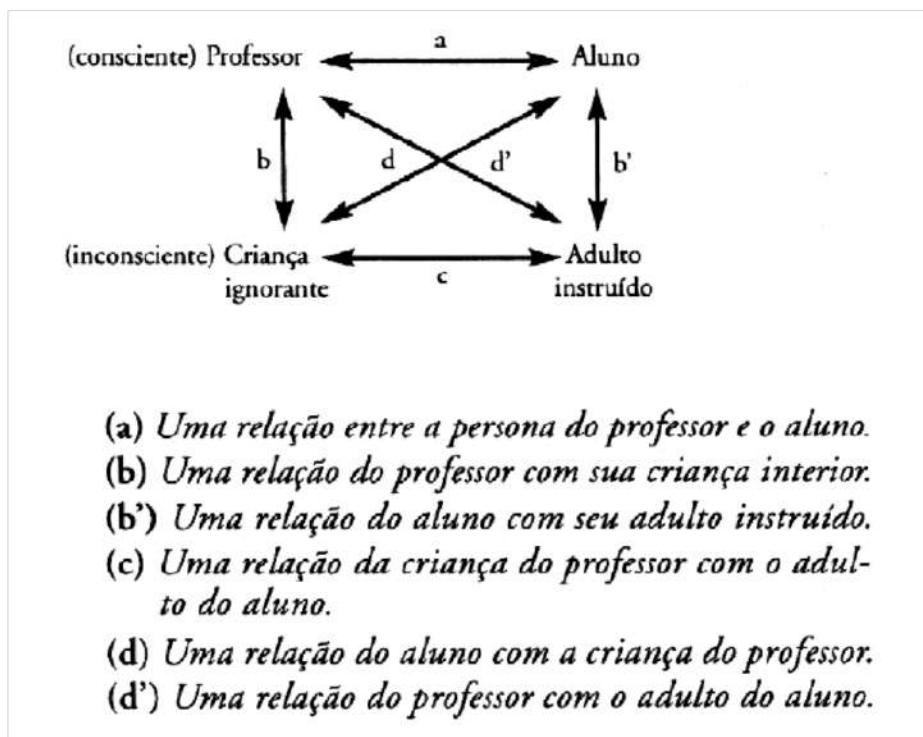
Conforme observamos no capítulo 1, o arquétipo é um potencial dado hereditariamente que nos atribui certa maneira de apreensão e vivência das experiências pelas quais passamos (TARGINO, 2014).

Guggebü-Craig (1978) registra que:

O bom professor sente-se fascinado pelo arquétipo adulto instruído-criança ignorante. Um bom professor deve, por assim dizer, estimular o adulto instruído na criança, assim como deve o médico ativar o princípio interior de cura no paciente. Mas isso só pode ocorrer se o professor não perder contato com sua própria infantilidade. Em termos práticos, isso significa, por exemplo, que, ao ensinar, ele não deve perder a espontaneidade. Seu trabalho consiste não apenas em transmitir conhecimento, mas também em despertar a vontade de aprender nas crianças – o que só será possível se a criança espontânea e ávida de conhecimento estiver viva dentro dele (GUGGENBÜL-CRAIG, 1978).

Esta sua afirmação se baseia em estudos a respeito do arquétipo que está relacionado a algumas profissões, sendo a de professor uma delas. Portanto, o professor teria uma plenitude de sua ação, à medida que mais se conscientizasse do polo criança/aluno em si. Tal conscientização faria com que houvesse no aluno o “outro” polo – o seu lado professor - “*de quem possui um saber e deseja saber*” (OSTETTO, 2016). Ou também, conforme registrado por Wenth (1996), “*o aluno procura um professor exterior, mas ao mesmo tempo se constela o professor intrapsíquico*”.

De forma esquemática Saiani (2000), representa o funcionamento deste arquétipo:



Observa-se que além da relação consciente (a), existente entre professor e aluno, e que implica que este último precisa do primeiro para aprender, há também a necessidade de constelação dos conteúdos inconscientes (do professor e do aluno), para que ocorra um aprendizado dinâmico. Ou seja: (b) representa o contato do professor com a sua criança ignorante (interna) e caso isso não ocorra, conforme exposto por Craig (apud Saiani), há uma cisão do arquétipo, que segundo ele está ligado aos “*modernos regimes escolares e planos pedagógicos*”.

A infantilidade do professor é reprimida e então projetada sobre o aluno. Quando isso ocorre, o processo de aprendizagem é bloqueado. As crianças continuam sendo crianças e nelas já não mais constela o adulto instruído. O professor fica cada vez mais sabido, e as crianças cada vez mais ignorantes. Esse tipo de professor, que cindiu e afastou o pólo infantil do arquétipo, passará então a queixar-se de que os alunos de antes tinham muito mais vontade de aprender. Seu contato com as crianças dá-se apenas por meio do poder e da disciplina. Ao mesmo tempo, ele se torna uma pessoa triste e amarga. O entusiasmo novo e infantil morreu nele. As crianças são seus inimigos, representando o polo cindido no arquétipo no plano interior, cuja reunificação ele tenta promover por meio do poder (CRAIG apud SAIANI, 2000, p.115).

Mas, a cisão arquetípica também pode ocorrer caso inexista (b') e que implica na recusa do aluno em aprender. É importante registrar que as diagonais (d) e (d') são as comunicações entre o professor consciente e o professor inconsciente do

aluno, e do aluno consciente com a criança aprendiz (inconsciente) do professor, respectivamente, responsável pelo aprendizado de ambos.

A linha (c), conforme registrado por Saiani (2000), é responsável pela criação do fator intangível, denominado “atmosfera simpática” e de responsabilidade do professor: “*A atmosfera é de responsabilidade do professor. Criar a atmosfera de espontaneidade de uma feliz indústria é o segredo essencial e talvez único do sucesso de ensinar*” (READ apud SAIANI, 2000, p. 117).

Para melhor compreendermos o processo ensino/aprendizagem baseado no modelo acima exposto, nos deteremos na análise dos arquétipos representados por Quíron e Sísifo.

3.3.1. Quíron: curador / ferido

Na mitologia grega, Quíron (em grego Kneiron) era um centauro de grande conhecimento e discernimento. Seu nome, possivelmente, segundo Brandão (1996) significa aquele que “trabalha com as mãos”, ou cirurgião.

Quíron compreendia na plenitude os seus pacientes, já que ele próprio era um médico ferido, acometido de uma mal incurável. Portanto, seu próprio ferimento o possibilitava de “*acolher a dor do outro e de encaminhar a cura*” (Ostetto, 2016).

Conforme Jung (apud Ostetto, 2016, p.206) “*o fator de cura é a personalidade do médico*”. Portanto, considerando a importância do inconsciente na relação ensino/aprendizagem, urge a necessidade do professor se autoconhecer. Destarte, registramos que isto não se refere a aquisição de conhecimentos teórico/técnicos, mas sim do conhecimento resultado ao autoconhecimento do professor.

Vergueiro (2009) citando Guggebul-Craig, aponta para o fato que há paralelos entre o arquétipo do professor e do curador/ferido, pois:

(...) este último tem a função de educador de heróis na mitologia grega. É portanto, ao mesmo tempo médico e professor. Também há aproximação pela valorização do ideal profissional, em ambas as profissões. Ao mesmo tempo, ambos praticam a *opus contra naturam*, promovendo ampliação da consciência. Neste sentido, ambos têm sua profissão ligada ao desenvolvimento do ser individual e da independência conquistada através da ampliação da consciência. São ambos, também, vistos como seres destacados da maioria. Quíron luta contra a natureza, coloca-se contra a morte e, como educador de heróis participa da ampliação da consciência (VERGUEIRO, 2009, p. 216).

Observamos que o estudo deste mito nos remete à Carlos Byington, que em sua obra “A Construção amorosa do saber”, registra que “*a afetividade aproxima o eu do outro; e a agressividade afasta*”, isto porque a construção do saber se dá por meio de vivência relacional entre professor e aluno, que em alguns momentos se identificam e em outros, se diferenciam.

3.3.2. Sísifo: a repetição e a novidade

O mito de Sísifo é uma imagem de algumas possibilidades de relação com o processo ensino/aprendizagem. Sísifo, conforme Brandão (1996) era originário da cidade grega de Corinto. Foi um rei que desafiou os deuses e até a morte.

A narrativa mítica começa quando Zeus observou a filha de Asopo (rei dos rios), chamada Egina. Quando Asopo desejou saber do destino de Egina, ninguém, por medo da reação de Zeus, atreveu-se a falar.

Na cidade de Corinto não havia em seu entorno uma fonte de água doce, o que acarretava que o povo tinha que buscar a água em regiões distantes. Observando naquele episódio uma grande oportunidade, Sísifo conversou com Asopo para que o mesmo criasse uma fonte de água dentro da cidade, em troca de informações a respeito de Egina.

Asopo atendeu ao pedido de Sísifo e foi atrás de Zeus que lhe devolveu a filha. Sabendo que Sísifo foi aquele quem ousou em dar as informações, pediu a Hades (seu irmão e senhor do inferno), que por sua vez chamou Tânatos (a morte) para buscar o “delator”.

A morte, que geralmente era recebida com terror pelas pessoas, ficou impressionada ao ser recebida por Sísifo, que a convidou para conversar e beber. Passado certo tempo, Sísifo ofereceu à Tânatos, que já tinha confiança nele, um par de algemas, colocando-as. Ficou claro, após este ato, que a morte havia ficado prisioneira de Sísifo.

Tal fato abalou todo o universo, considerando que a partir daquele momento, ninguém morreria, fossem pessoas, plantas e animais. Em função deste “transtorno universal”, Zeus mandou Ares (deus da guerra) buscá-lo e levá-lo ao inferno, o que foi feito com sucesso. Além disso, Ares também libertou a morte.

Mas antes, Sísifo havia combinado com sua esposa para não realizar os ritos fúnebres de seu corpo conforme exigido pelos deuses. Portanto, ao chegar no inferno, reclamou a Hades o fato de sua esposa não ter seguido os ritos como deveria. Hades, considerando o fato, o autorizou a voltar ao “mundo dos vivos” por três dias, e após retornar ao inferno.

Sísifo, é claro, não cumpre o prometido e para resolver a questão de uma vez por todas, Zeus envia Hermes (mensageiro dos deuses) para capturar a alma de Sísifo e levá-la até Hades. Depois, Hermes enterrou o cadáver com os ritos necessários.

Já no inferno, Sísifo recebe o seu castigo, ou seja: rolaria por toda a eternidade uma pedra montanha acima, para ver em seguida a mesma voltar ao ponto de origem e ter que repetir todo o processo.

O mito de Sísifo traz uma dicotomia que podemos inferir na relação ensino/aprendizagem pois nos transmite a ideia de que o trabalho do professor também não é sempre “o mesmo”, isto porque a cada ano escolar as turmas são compostas por indivíduos com histórias de vida e peculiaridades únicas, fazendo com que sua rotina nunca seja a mesma, independentemente se sua proposta de trabalho tiver sempre o mesmo conteúdo. Isto porque o professor se modifica, muda de concepção, da mesma forma que cada nova geração de alunos traz novos conteúdos.

De acordo com Vergueiro (2009) este mito destaca a *“capacidade que o ser humano possui em percorrer os mesmos trajetos repetidamente para construir algo”* – no caso, o conhecimento.

CAPÍTULO 4: FREIRE E JUNG - CONVERGÊNCIAS

Tanto para Paulo Freire, quanto para Carl Jung, conscientização e liberdade de escolha são duas vertentes indissociáveis do mesmo fenômeno da experiência humana como totalidade da existência. Para ambos, “conhecer a si mesmo”, significa conhecer o mundo.

Conforme apresentado nos capítulos 2 e 3, as teorias de ambos os autores trazem muitos pontos em comum, apesar de seus enfoques serem diferentes.

É patente, por exemplo, que no livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire é capaz de observar aspectos de caráter psicológico daquele que sofre a opressão e constata que este indivíduo possui dentro de si, o seu oposto (a polaridade do opressor), que só poderá ser superada quando nele “se formar” uma consciência transitória crítica.

Em contrapartida, se tomarmos como base a obra de Jung, “O Desenvolvimento da Personalidade”, observamos que este confronto dos opostos (e que traz à tona o que está no inconsciente) é feito por meio de uma função denominada “transcendente”, que funciona como uma espécie de “ponte” entre o consciente e o inconsciente, e que permite ao indivíduo a reflexão de diversos pontos antagônicos (tal processo é doloroso em alguns casos).

Se por um lado a Psicologia Analítica Profunda de Jung (1983) registra, que a importância do se “auto conhecer”, é necessária para que o indivíduo tenha o “seu fazer no mundo”, Freire entende que este indivíduo ao tomar consciência (no caso a consciência crítica), ele possa ser capaz de entender o coletivo e *“através de uma prática de cidadania e ação política, realize transformações e encontre também um ganho individual, achando seu sentido de vida”* (CATTAPRETA et al, 2016, p.90).

Em certa medida, para ambos os autores, o indivíduo só será verdadeiramente livre (no sentido mais profundo da palavra) quando tiver tomado consciência, elaborando e entendendo sua polaridade (fazendo deste entendimento sua prática cotidiana).

Outro conceito abordado por ambos, é a “sombra”. Observamos que em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire cita:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão

desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia (FREIRE, 1987).

Em Jung, conforme vimos no capítulo 1, a “sombra” é formada através de características existentes em nós que gostaríamos de esquecer. Lá estão as *“potencialidades não desenvolvidas pela consciência”* (CATTAPRETA et al, 2016, p.92).

Se “fundirmos” este conceito de Jung no “opressor/oprimido” de Freire, podemos inferir que todo “oprimido” tem em sua sombra, o seu lado (sua polaridade) “opressora”, que poderia, segundo Jung, em algum momento de sua vida “surpreendê-lo” e fazendo com que ele pudesse ser mais opressor do que aqueles que o oprimem (ou oprimiram).

A “liberdade” também é tema caro e recorrente nas obras destes dois autores. Entretanto, ambos registram o imenso esforço para consegui-la. Para Freire, por exemplo, tal liberdade está associada a *“reflexão-ação dos seres humanos sobre o mundo”*, sem a qual não se supera a contradição “opressor/oprimido” (CATTAPRETA et al, 2016, p.92).

Em Jung, a liberdade do indivíduo está associada ao “processo de individuação”, que *“se inicia por uma separação do indivíduo da consciência coletiva e, após encontrar a singularidade de seu sentido na vida, retorna para o coletivo mais consciente e disposto a dar sua contribuição social e existencial”* (CATTAPRETA et al, 2016, p.93). Sobre este ponto podemos observar que na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), o próprio conceito de “vocação ontológica” (que consiste na busca de humanização) pode se aproximar (e muito) do “processo de individuação”, de Jung.

Outro ponto de tangência entre os autores trata do “poder” na educação. Para Freire, na “educação bancária” (capítulo 2) ocorre uma relação de poder, verticalizada, onde o professor é quem sabe e o aluno é apenas um receptáculo vazio, inexistindo nesta relação o diálogo e o amor. Se observarmos a obra “Psicologia do Inconsciente”, de Jung (2005), encontramos a seguinte consideração: *“onde impera o amor, não existe vontade de poder; e onde o poder tem precedência, aí falta amor. Um é a sobra do outro”*.

O conceito de “símbolo” também é utilizado por ambos. Para Jung (1991h) é a melhor expressão que se possa utilizar para algo que não se conhece ou que seja inconsciente. Apesar de Freire não se utilizar de uma definição como a supracitada,

ele o faz por uma aproximação à tentativa de “reduzir” a professora à “tia”, quando informa:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a prática em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, 2013).

Por fim, registro mais um ponto em comum entre os dois pensadores: em Jung, quando falamos no arquétipo “professor / aprendiz” (capítulo 3) observamos a importância do professor em se dedicar ao seu “autoconhecimento” e da necessidade deste em conhecer os “tipos psicológicos” (seu e dos alunos – com quem também aprenderia), o que dinamizaria o processo de ensino/aprendizagem. Esta analogia podemos fazer com Freire onde, para ele, o professor é um “ser inacabado”. Tais afirmações, são vistas nas seguintes citações:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados (FREIRE, 1996).

Talvez os senhores se admirem de que eu esteja falando da educação dos educadores. Devo declarar-lhes que, de acordo com a minha opinião, ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar a escola, ainda que conclua o curso superior (JUNG, 1983).

Faz-se necessário registrar que para ambos os autores, a *práxis* é algo que deve estar ligada às suas teorias, com o risco de não serem bem utilizadas, caso isso não ocorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Procuramos ao longo deste trabalho demonstrar que se a relação professor/aluno – relação fundamental para que o processo educacional de realize - for baseada na *Pedagogia do Oprimido* e na *Psicologia Analítica*, além de possibilitar o autoconhecimento de cada um destes “atores”, também influenciará sobremaneira no processo ensino/aprendizagem de ambos, possibilitando de forma plena, a “humanização” da sociedade.

Independentemente de partirem de pontos de origens diferentes, suas teorias demonstram que é possível haver a transformação individual e coletiva por meio da *conscientização*.

Para Jung, no assunto “educação”, esta conscientização se dá por meio do “processo de individuação” do professor - promovedor em uma sala de aula de um ambiente favorável ao aprendizado. Para isso, deverá ele nesta sua “descoberta” utilizar-se de conteúdos que, lamentavelmente, não fazem parte de sua formação acadêmica, como por exemplo, a Teoria Tipológica Junguiana, que o permite conhecer não só a sua personalidade (defrontando-se com sua “sombra”), como também a de seus alunos.

Ensinar e aprender são ações que quando não estão centradas “no professor” e “no aluno”, implica que não ocorra nestes dois “atores” uma polarização, determinando um aspecto positivo no arquétipo professor/aprendiz, conforme exemplificamos nos mitos de *Quíron* e *Sísifo*, no capítulo 3 deste trabalho.

Diferentemente de propostas cartesianas de ensino, denominadas por Freire como “educação bancária”, este autor estabelece em sua “teoria do oprimido” que a tomada de consciência é a essência para a superação da contradição “opressor/oprimido” – polaridade esta existente em todos aqueles que transitam no estágio da “consciência ingênua” - e que o ato educativo (que também é ato político) deve ser pautado no diálogo amoroso, entre professor e aluno.

Para ele, a educação conscientizadora é fundamental para “libertação do homem”, sendo ela responsável pela transformação do mundo e criadora de uma nova história, não permitindo que haja a cristalização de modelos idealizados pelos opressores.

No diálogo que procuramos manter entre estes dois seres humanos de gran-

de envergadura, percebemos que ambos fazem uso da prática e da observação, mostrando-nos que quando professor e aluno tomam conhecimento de suas subjetividades, deixam, neste momento, de serem “atores secundários” do modo de vida que lhes foi imposto, transformando a si próprios e conseqüentemente o mundo.

Claro está, que para aqueles que se dispuserem a fazer uso das teorias propostas na “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, e da “Psicologia Analítica”, de Carl Jung, devem estar preparados para se despojarem da vaidade e arrogância e terem grande humildade revendo suas práticas pedagógicas e a vontade de se autoconhecer – requisitos básicos no processo ensino/aprendizagem, já que somente um professor que esteja em processo de aprendizagem é capaz de acender a “chama” do “aprender” em seus alunos.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Nilma Figueiredo de. **O Imaginário na Psicologia Analítica de C.G. Jung**. In: Introdução aos Pensadores do Imaginário. Org. AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de & SCOFANO, Reuber Gerbassi. São Paulo: Alínea, 2018.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **A Teoria dos Tipos Psicológicos de Jung e sua Contribuição para a Relação Professor-Aluno**. Revista Científica do Unisalesiano – Lins – SP, ano 4., n. 8, jan/jun, 2013.
- CATTA-PRETA, Marisa Vicente; SILVA, Any Carolina; SANTOS, Alcielle dos. **Diálogos entre Freire e Jung: O Encontro da Psicologia Analítica e da Pedagogia do Oprimido na Prática Educacional**. In: 95 Anos de Paulo Freire. Org. TAVARES, Elisabeth dos Santos. Santos: CEUBAN, 2016.
- CAMARGO, Daisy. **Jung e Morin: Convergências na Crítica do Sujeito Moderno e suas Implicações na Educação**. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, 2006.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BURITY, Paula Krempel Marques; MARTINS, Priscila; SILVEIRA, Suely Teodora da. **C.G. Jung e Educação: Aproximações e Contribuições da Tipologia Junguiana para o Processo Educativo**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 14(4), São João del-Rei, outubro-dezembro, 2019.
- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A Construção Amorosa do Saber: O Fundamento e a Finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo: Linear B, 2011.
- EDINGER, Edward. **Ego e Arquétipo**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FURLENETTO, Ecleide Cunico. **Formação Contínua de Professores: Aspectos Simbólicos**. Psicol. educ. [online]. 2004, n.19, pp. 39-53. ISSN 1414-6975.
- GADOTTI, Moacir. **A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho**. In: GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GUGGENBÜL-CRAIG, A. **O Abuso do Poder na Psicoterapia e na Medicina, Serviço Social, Sacerdócio e Magistério**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1978.

HARDING, Mary Esther. **Os Mitos da Mulher**. São Paulo: Paulinas, 1985.

LESSA, E. **A contribuição da tipologia de Jung no processo de aprendizagem**.

Disponível em: <<http://www.elvinalessa.com.br>>. Acesso em: 05/05/2021.

JACOBI, Jolande. **Complexo, Arquétipo e Símbolo**. São Paulo: Cultrix, 1990.

JUNG, Carl Gustav. **Aion - Estudos Sobre o Simbolismo de Si-Mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1991a.

_____. **A Natureza da Psique**. Petrópolis: Vozes, 1991d.

_____. **O Eu e o Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1991e.

_____. **Resposta à Jó**. Petrópolis: Vozes, 1991g.

_____. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991h.

_____. **Psicologia e Religião Ocidental e Oriental**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **A Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, P. C., & CARVALHO, P. (2007). **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. *Paidéia*, 17(37), 219-230.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 195–210, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643535>. Acesso em: 28 maio 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1959 – 2ª ed.

RIBEIRO, Andrea da Silva. **Conscientização e Emancipação em Paulo Freire**. In: *SINERGIA – Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Vol. 19 – nº 1*. São Paulo: 2018, p. 16-20.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a Educação: Uma Análise da Relação Professor/Aluno**. São Paulo: Escrituras Ed., 2000.

SHARP, Daryl. **Léxico Junguiano - Dicionário de Termos e Conceitos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: Vida e Obra**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TARGINO, Renata Fernandez. **A Educação e o Professor Polivalente: Considerações a partir de Carl G. Jung e Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

TONIOLO, Jozé Medianeira dos Santos de Andrade. **Diálogo e Amorosidade em Paulo Freire: Dos Princípios às Atitudes na Formação de Professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Santa Maria - RS, 2010.

TRINDADE, Marcos Aurélio. **O conceito de “ser mais” em Paulo Freire e a relação professor-aluno**. REVISTA COMFILOTEC – ANO 4 | VOL. 7 | 2018 - ISSN: 2446-5569, p. 170-181.

VERGUEIRO, Paola Vieitas. **Identidade de Professor: Uma Pesquisa Fundamentada na Psicologia Analítica**. Revista Psic. São Paulo, vol. 18, n.2, 203-209, 2009.

VON FRANZ, Marie-Louise. **O Processo de Individuação**. In O Homem e Seus Símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 207-308.

VON FRANZ, Marie-Louise. **A Função Inferior**. In: FRANZ, M. L. V.; HILLMAN, J. **A tipologia de Jung**. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 11-106.

WENTH, Renata Cunha. **Psicologia Analítica e Educação – Visão Arquetípica da Relação Professor – Aluno**. In: www.symbolon.com.br/artigos/psicoanalitica.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

WHITMONT, Edward. **Persona: máscara que usamos para o jogo da vida**. In: DOWNING, Christiane (org.). Espelhos do Self. São Paulo: Cultrix, 1998.

_____. **A Evolução da Sombra**. In: ZWEIG, Connie; ABRAMS, Jeremiah (orgs). Ao Encontro da Sombra. São Paulo: Cultrix, 2016.