



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS
REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA ANALÍTICA**

**SUBJECTIVITY AND TEACHERS' EDUCATION: REFLECTIONS
AFTER ANALYTICAL PSYCHOLOGY**

GASPARELLO, Vânia Medeiros
vania.mg@uol.com.br

RESUMO

Este artigo explora alguns aspectos da psicologia analítica de Jung que podem contribuir para se pensar uma formação dos professores que tenha como preocupação, também, a dimensão subjetiva do docente e dos alunos. Inicialmente são ressaltadas a importância e atualidade da obra de Jung, um autor pouco conhecido na literatura educacional, relacionando seu pensamento com as abordagens inter e transdisciplinares em educação. Defende a ideia de que sua teoria contribui na busca de caminhos de *transformação do sujeito* na sociedade ocidental. Os conceitos de processo de individuação, padrões de comportamento arquetípicos, linguagem simbólica, inconsciente pessoal e coletivo, funções da consciência, são os mais valorizados nessa tentativa de reflexão sobre a dimensão subjetiva na formação/transformação do professor e do aluno no ambiente educativo.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Palavras-chave: Subjetividade. Formação do Professor. Transformação. Processo de Individuação. Linguagem Simbólica.

ABSTRACT

This essay deals with some aspects of Jung's analytical psychology that may contribute to the reflection upon teachers' formation, in ways that consider teachers' and students' subjective dimension as well. It begins by emphasizing the state-of-the-art importance of Jung's work, an author seldom mentioned in educational literature, and by connecting his ideas with inter- and transdisciplinary approaches in education. The essay also claims that Jung's theory has contributed to seek subject *transformation* in Western society. Concepts such as individuation, archetypical behavior patterns, symbolic language, personal and collective unconscious, conscience function, are most valued when it comes to reflecting upon the subjective dimension of teachers' and students' formation/transformation within the educational environment.

Key words: Subjectivity. Teachers' Formation. Transformation. Individuation Process. Symbolic Language.

Tenho atuado como docente na formação de professores há cerca de dez anos e na pesquisa realizada na tese de doutorado, a minha preocupação se voltou mais para a questão da subjetividade, principalmente a partir do diálogo com a obra de Jung (1875-1961), um autor pouco conhecido e explorado no campo da educação.

Considero que este interesse recente pela psicologia analítica, veio suprir uma lacuna que sentia em relação a minha própria formação, em Ciências Sociais, e aos paradigmas dominantes na literatura educacional. Paradigmas estes que valorizam a problemática social da educação e percebem o sujeito como um ser histórico, social e racional.

Embora vários campos das ciências humanas, incluindo a educação, atualmente já apresentem pesquisas em uma perspectiva microsocial, e a supervalorização da racionalidade humana tenha sido bastante questionada por diferentes teorias, a questão da subjetividade ainda tem sido pouco discutida.

A psicologia da educação, a meu ver, tem priorizado temáticas epistemológicas ligadas ao campo educativo, procurando responder ao como o sujeito aprende na escola. Dessa forma, questiona, por exemplo, se esse sujeito aluno é um sujeito universal e/ou histórico, ou também se



pergunta qual o papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento e na aprendizagem etc.

Um outro aspecto que posso ressaltar é que a psicologia da educação tem valorizado estudos sobre o sujeito criança e adolescente, com pouca literatura em relação ao sujeito adulto, seja enquanto aluno e/ou professor. Apesar de considerar todas essas discussões apontadas acima como fundamentais para a formação do docente, entendo que o estudo da psicologia analítica pode contribuir para redimensionar problemáticas atuantes no campo educativo e que muito contribuiu para a minha pesquisa no doutorado.

Neste texto, procuro refletir sobre algumas concepções da abordagem junguiana que acredito sejam importantes para ampliarmos nossa discussão em relação à subjetividade. Portanto, neste momento, tive como objetivo começar a refletir sobre a possibilidade de alguns aspectos da psicologia analítica contribuírem para orientar uma formação de professores que tenha como preocupação, também, a dimensão subjetiva do docente e dos alunos.

Devido à obra de Jung ser pouco conhecida no campo educativo, considere importante situar brevemente alguns dados da sua biografia (SILVEIRA, 2001). Carl Gustav Jung foi um psicólogo suíço que teve uma vida longa e muito ativa, tanto no plano teórico quanto prático, escrevendo vários artigos e livros, participando de várias conferências, ao mesmo tempo em que atuava clinicamente e assumia cargos públicos na sua área.

Era filho de um pastor protestante, teve formação em medicina e se especializou em psiquiatria. Foi casado com Emma Rauschenbach, filha de um rico industrial, com quem teve cinco filhos. Trabalhou muitos anos em uma famosa clínica psiquiátrica de Zurique, além de atender pacientes em seu consultório particular. Em 1907, iniciou uma forte relação com Freud e, em 1910, é eleito o primeiro presidente da Associação Internacional de Psicanálise.

No ano de 1913, as diferenças teóricas entre Freud e Jung se tornam mais evidentes e a relação entre eles é rompida. Em 1933, tornou-se presidente da Sociedade Médica Geral de Psicoterapia. Foi também professor de psicologia da Universidade de Basileia, embora tenha lecionado apenas um ano, devido a problemas de saúde. No ano de 1948, ocorreu a fundação do Instituto Carl Gustav Jung em Zurique, uma instituição que existe até hoje. Em 1961, perto de completar 86 anos, morre em sua residência.

Pode-se perceber, portanto, que a vida e a obra de Jung não teve relação direta com o campo educativo. Embora tenha sido professor universitário durante um curto período de tempo e, em um dos seus livros, “O desenvolvimento da personalidade” (JUNG, 2002b), esse autor



também tenha escrito sobre a *importância da psicologia analítica para a educação*, a sua pesquisa teve como referência primeira à procura de respostas para a cura dos seus pacientes.

Foi a partir da sua preocupação com a cura dos sujeitos considerados doentes pela nossa sociedade, que desenvolveu um tipo de pesquisa na qual teoria e prática se encontravam intimamente inter-relacionadas.

Contudo, entendo que quando um pesquisador é capaz de estudar profundamente uma questão, a sua pesquisa ultrapassa as fronteiras disciplinares. Acredito que sua obra contribuiu, numa perspectiva mais ampla, para buscarmos caminhos que possibilitem a *transformação do sujeito* na sociedade ocidental. Essa forma de compreensão da psicologia analítica ficará mais explícita ao longo desse texto, na medida em que procurarei apreender a concepção de *sujeito* presente nessa teoria.

Uma característica da obra de Jung é ser muito próxima de uma abordagem que hoje denominaríamos interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar. Inicialmente, porque sua obra é resultante do conjunto de *vivências e pesquisas do autor em diferentes campos do conhecimento*, ou seja: de sua atuação como psiquiatra e psicólogo; de seus estudos de importantes cientistas e filósofos ocidentais, que não se limitaram à área médica ou psicológica; e também de uma profunda imersão no seu mundo interior, nos mistérios do seu próprio inconsciente, conforme seu relato no livro autobiográfico *Memórias, sonhos, reflexões* (JUNG, 1963).

Para ressaltar ainda a sua abordagem interdisciplinar, Maroni (1998, p.81) lembra que a velha geração de junguianos – e o próprio Jung - consideravam fundamental para a formação do analista

a disposição de percorrer vários campos de conhecimento (história, religião, mitologia, filosofia, antropologia, literatura, arte, biologia, ciência do comportamento animal, psicopatologia, alquimia, etc.), o conhecimento específico da psicologia analítica e, obviamente, uma certa configuração psicológica, um dom, para o exercício profissional. [...] olhares múltiplos podiam manter essa área do conhecimento fiel à sua vocação primeira: a interdisciplinaridade.

No entanto, não são apenas nesses aspectos já citados que a psicologia analítica se aproxima das preocupações da inter e da transdisciplinaridade. Uma concepção que uniria essas teorias, seria a preocupação com a abordagem dos fenômenos em uma visão de *totalidade*, ao mesmo tempo em que valoriza o *singular*. Destaco, por exemplo, que Morin (2000, p.37), quando reflete sobre a questão da relação todo-parte, afirma que "O todo tem qualidades ou propriedades



que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo".

Ou seja, Morin postula que o *todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes*. *Mais*, porque o todo adquire uma nova configuração que não significa a mera soma das partes, ou a análise isolada da parte. E *menos*, porque certas características particulares, individuais, locais, se inibem e não aparecem devido a limitações e restrições da totalidade. Desta maneira, considero que Morin deu um salto qualitativo na abordagem da relação todo-parte, na medida em que, a partir dessa interpretação, podemos perceber que as duas formas de análise são fundamentais e complementares, pois é no aprofundamento da relação dialética todo-parte-todo, que a compreensão se torna mais clara.

Também o caminho da Interdisciplinaridade apontado por Fazenda (2001, p. 29) procura romper a concepção e a prática de um saber esfacelado, compartimentado do real: "interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre os seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível". E essa concepção de totalidade na teoria interdisciplinar não está relacionada a uma mera junção de disciplinas, mas sim a uma *atitude dos sujeitos* envolvidos no processo:

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo (FAZENDA, 2002b, p.64).

A teoria e a prática interdisciplinar estão ligadas a uma recuperação da unidade do ser humano, de um sujeito que, por se sentir inacabado, incompleto, atua se relacionando com outros sujeitos, interagindo, ou seja, instaurando uma intersubjetividade. Neste sentido, a interdisciplinaridade valoriza a *atitude* do sujeito na interação com outros sujeitos, com o conhecimento, com a vida. Ou melhor:

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de *atitude* frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano (FAZENDA, 2002a, p.40).

Essa forma de vivenciar o conhecimento nos ajuda a situar a problemática educacional no que esta possui, talvez, de mais específico: o de ser uma relação entre sujeitos: professores-



alunos, professores-professores, professores-alunos-funcionários, professores-alunos-funcionários-pais de alunos. Uma relação intersubjetiva, que educa, que forma, interagindo. E nesse processo, atua possibilitando a transformação de nós mesmos, do outro, da escola, do mundo.

A questão que poderíamos tentar formular aqui seria qual subjetividade poderia contribuir para a substituição de uma visão fragmentária para uma concepção mais integrada e transformadora do ser humano? Como a psicologia analítica poderia nos orientar nesse processo?

A teoria junguiana considera que *a psique do ser humano está em constante movimento totalizador, integrador*, que ele chama de *processo de individuação* ou *realização do si-mesmo*. Sendo que a noção de *psique* está ligada a totalidade da vida consciente-inconsciente no ser humano. Contudo, é importante acentuar que “entre a consciência e o inconsciente não há demarcação precisa, com uma começando onde o outro termina. Seria antes o caso de dizer que a psique forma um todo consciente-inconsciente”. (JUNG, 1991b, p. 137) Segundo este autor,

Uma consideração importante sobre a consciência é que nada pode ser consciente sem ter um eu como ponto de referência. (...) A partir desse dado, podemos definir a consciência como a relação dos fatos psíquicos com o eu. Mas o que é o eu? É um dado complexo formado primeiramente por uma percepção geral de nosso corpo e existência e, a seguir, pelos registros de nossa memória. (JUNG, 2000, p. 29).

Portanto, “o eu é uma espécie de complexo, o mais próximo e valorizado que conhecemos. É sempre o centro de nossas atenções e de nossos desejos, sendo o cerne indispensável da consciência”. (JUNG, 2000, p. 29) Abordar o tema da consciência talvez não cause estranhamento ao nosso meio educacional, na medida em que esta tem sido debatida na área, mesmo que seja a partir de diferentes teorias. Contudo, a questão do inconsciente na educação tem permanecido ainda na sombra, quase como se fosse um problema exclusivo do universo terapêutico. No entanto, se percebemos o inconsciente como parte atuante na psique, como constituinte do ser humano, a educação pode ignorar esta problemática? O inconsciente não é visível materialmente, antes é percebido pelos efeitos que provoca na nossa vida, nesse sentido, como continuar inconsciente do inconsciente na educação? Na tentativa de diminuir um pouco essa falta de atenção em relação a essa temática, o estudo da psicologia analítica se tornou



de grande valia para mim. Nessa perspectiva, importa apresentar aqui a concepção de inconsciente para Jung (1991b, p. 123):

O inconsciente não se identifica simplesmente com o desconhecido; é antes o *psíquico desconhecido*, ou seja, tudo aquilo que, supostamente, não se distinguiria dos conteúdos psíquicos conhecidos, quando se chegasse à consciência. (grifo do autor)

Esse autor afirma ainda que

uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos *inconsciente pessoal*. Este porém repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*. (...) Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo (JUNG, 2002c, p.15).

A noção de *psique* engloba a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. O inconsciente pessoal deve sua existência a experiência individual do sujeito e “é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos”. Enquanto os conteúdos do inconsciente coletivo “não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade”. (JUNG, 2002c, p. 53). Além disso, na percepção de Jung (1978, p. 60), o motivo propulsor do inconsciente “parece ser um instinto de realização do si-mesmo”. Segundo Maroni (1998, p.62):

Para as personalidades afins com a psicologia junguiana, curar-se significa transformar-se. Em geral, são pessoas que adoecem porque se sentem um fragmento de si mesmas, (...). Adoecem porque são unilaterais. Na verdade, (...), essa unilateralidade é produzida culturalmente. Para que possamos ter sucesso em qualquer área, somos convidados culturalmente a desenvolver uma única potencialidade, permanecendo as demais indiferenciadas.

Mesmo percebendo que o campo educativo não é um espaço terapêutico em sentido estrito, este pode ser compreendido como um espaço de transformação, de expansão da consciência em relação a tudo que esteja inconsciente, desconhecido. E a transformação na



concepção de Jung está relacionada ao processo de individuação do ser humano, sendo que “Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por ‘individualidade’ entendemos a nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que *nos tornamos o nosso próprio si-mesmo*”. (JUNG, 1978, p. 49) Também não se deve confundir individualismo com *individuação*:

Individualismo significa acentuar e dar ênfase deliberada a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas. A individuação, no entanto, significa precisamente *a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais*, o fator determinante de um melhor rendimento social (JUNG, 1978, p.49, grifos meus).

Na concepção junguiana, o individual e o social, o pessoal e o universal, embora distintos, constituem pólos interligados, caracterizam um movimento inter-relacionado. No entanto, “os fatores universais sempre se apresentam em forma individual, uma consideração plena dos mesmos também produzirá um efeito individual, que não poderá ser superado por outro e muito menos pelo individualismo”. (JUNG, 1978, p.50) Para o autor, existe uma ligação entre os seres humanos que os unem à sua cultura e também a um passado cultural longínquo. Nesse sentido, o inconsciente não é apenas individual, mas coletivo, cultural, histórico e universal. Mais ainda, o inconsciente é percebido como “a mãe criadora da consciência. A partir do inconsciente é que se desenvolve a consciência (...)” (JUNG, 2002b, p.120).

É importante destacar que o processo de individuação, como o próprio termo sugere, não é um processo que tem um ponto final e/ou “perfeito”, porém se constitui em um movimento constante de integração e transformação. Nesta perspectiva, não tem sentido tentar compreender o processo de desenvolvimento do ser humano apenas no período da infância ou da juventude, pois este se constitui como um processo constante. É necessário considerar que o aluno e/ou professor adulto não se encontra *formado*, mas em *processo de formação* também.

Jung elaborou a sua concepção de processo de individuação principalmente a partir da observação de um grande número de pessoas e do estudo dos seus *sonhos*, que ele considerava a fonte maior de pesquisa do inconsciente. Como ressaltou Franz (1977, p.160),

Jung descobriu não apenas que os sonhos dizem respeito, em grau variado, à vida de quem sonha mas que também são parte de uma única e grande teia de fatores psicológicos. Descobriu também que, no conjunto, parecem obedecer a



uma determinada configuração ou esquema. A este esquema Jung chamou “o processo de individuação”.

Jung percebeu que apesar dos sonhos produzirem cenas que, em um primeiro momento, parecem sem sentido, à observação atenta de um conjunto de sonhos de uma pessoa indicam um processo de desenvolvimento, no qual temas e tendências se repetem, desaparecem e configuram “uma espécie de tendência reguladora, gerando um processo lento e imperceptível de crescimento psíquico – o processo de individuação”. (FRANZ, 1977, p. 161) E estas mudanças podem se acelerar se o sujeito estiver cada vez mais consciente desse processo.

O que interessa destacar aqui é que Jung observou que o processo de individuação é um caminho que envolve o enfrentamento dos arquétipos que estão constelados na nossa psique. Em relação ao conceito de arquétipo, este

indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e lugar. A pesquisa mitológica denomina-as “motivos” ou “temas”; na psicologia dos primitivos elas correspondem ao conceito das *représentations collectives* de LEVY-BRÜHL e no campo das religiões comparadas foram definidas como ‘categorias da imaginação’ por HUBERT e MAUSS. (JUNG, 2002c, p. 53)

Embora não haja como verificar ou mesmo descobrir todos os nossos arquétipos, que são muitos e sofrem transformações ao longo do tempo, a teoria junguiana procurou caracterizar os que percebeu como mais freqüentes e importantes. Dessa maneira, ressaltou que o processo de individuação passa pelo desvelamento dos arquétipos ligados a *persona*, as *sombras* e ao *animus* ou *anima*. Portanto, “A meta da individuação não é outra senão a de despojar o si-mesmo dos invólucros falsos da *persona*, assim como do poder sugestivo das imagens primordiais”. (JUNG, 1978, p. 50) Podemos dizer que a *persona* se constitui num tipo de vida/imagem que a sociedade nos impõe, do papel que a coletividade da qual participamos aparentemente nos obriga a desempenhar. Enquanto as imagens primordiais a que Jung alude se refere aos arquétipos do inconsciente pessoal e coletivo. As *sombras* representam a parte da personalidade que a pessoa não gosta de ver e que também não gosta de mostrar aos outros. Como lembra Franz (1977, p. 168):

Quando uma pessoa tenta ver a sua sombra ela fica consciente (e muitas vezes envergonhada) das tendências e impulsos que nega existirem em si mesma, mas que consegue perfeitamente ver nos outros – coisas como o egoísmo, a preguiça



mental, a negligência, as fantasias irreais, as intrigas e as tramas, a indiferença e a covardia, o amor excessivo ao dinheiro e aos bens [...].

Como construirmos uma sociedade mais democrática e fraterna sem o enfrentamento das nossas sombras pessoais, sociais e universais?

Os arquétipos de *animus* e *anima* estão relacionados à imagem do inconsciente no ser humano. Jung compreende a relação consciente-inconsciente como um sistema de opostos, ou seja, no homem, a imagem do seu inconsciente será feminina – a qual foi denominada de *anima*, enquanto na mulher esta imagem será masculina – denominada de *animus*. É como se todo homem tivesse uma alma feminina e toda mulher um inconsciente masculino. O problema é que, muitas vezes, tais imagens - da *anima* e do *animus* - não estão respectivamente conscientizadas e a tendência é a de as projetarmos nas relações que temos com o sexo oposto. Jung explica que muitos casamentos acontecem devido às projeções da *anima* e do *animus*. O que considero importante perceber é que na psicologia analítica, os princípios feminino e masculino representam duas polaridades opostas e ao mesmo tempo complementares, que estão presentes nas mais diferentes manifestações da vida e da psique.

Desta forma, o processo de individuação significa, por um lado, o encontro e o desvelamento do que está inconsciente na nossa vida pessoal, social e universal. A partir deste encontro com o que está inconsciente é possível que se revele o *si-mesmo*, que para Jung é o verdadeiro arquétipo central da psique, e não o ego, o conhecido “eu” da nossa consciência. Nesse sentido, me pergunto: como contribuir para o processo de individuação dos sujeitos no ambiente educativo? Como expandir consciências para além do ego, do “eu” consciente, para o encontro do si-mesmo e de uma vida mais plena?

Essa é uma questão que não tenho respostas definidas e talvez nem pretenda tê-las. No entanto, considero importante que o educador e/ou aqueles que trabalham com formação de professores, no mínimo, conheçam teorias sobre a questão do inconsciente. Ou seja, que nós, educadores, ampliemos a concepção de “sujeito ativo e condicionado historicamente pela sociedade”, percebendo as lutas que o sujeito também trava com o seu inconsciente pessoal e coletivo ao longo da sua vida. Dessa forma, talvez possamos vislumbrar que integrando cada vez mais o que esteja inconsciente, através da dialética consciente-inconsciente, transformações possam ocorrer. O que significa acreditar que mudanças qualitativas nos sujeitos e na sociedade possam ser mais frequentes. Pois, como ressalta Gambini (2000, p.106):



Acredito que se vier a ocorrer algum salto quântico no campo da educação, ele advirá não da elaboração de mais uma teoria racionalizante, mas da capacidade de abriremos as portas da percepção para as experiências acumuladas em cem anos de psicoterapia e começarmos a refletir sobre uma possível articulação entre a educação e os processos que ocorrem no inconsciente.

E para compreender a questão do inconsciente coletivo e dos arquétipos na teoria junguiana, também temos que considerar a base instintiva e natural do ser humano. Para Jung (1991a, p. 428-429) o instinto significa “uma coação para certas atividades”; “todo fenômeno psíquico que ocorre sem a participação intencional da vontade”; ou ainda “todos os processos psíquicos cuja energia a consciência não controla”. Portanto, a noção de instinto está ligada à de inconsciente, na medida em que é uma energia não controlada pela consciência e, nesse sentido, está relacionada também aos arquétipos do inconsciente coletivo. Na perspectiva de Jung (1999, p.126), “o instinto é uma misteriosa manifestação de vida, de caráter em parte psíquico, em parte fisiológico. Ele pertence às funções mais conservadoras da psique e é difícil ou mesmo impossível modificá-lo”. O instinto, na sua forma de manifestação “mais psíquica”, foi denominado de arquétipo. Como lembra Byington (2004, p. 36):

As imagens ou temas arquetípicos, como herói, mãe, pai, criança, mestre, discípulo, busca do tesouro e luta com o dragão são assim considerados tão típicos de nossa espécie como nosso comportamento biológico de comer, dormir e reproduzir.

Contudo, se os instintos, tanto na sua dimensão fisiológica como na dimensão psíquica se apresentam como inatos e difíceis de serem modificados, ao menos uma “esfera instintiva pode ser temporariamente despotencializada a favor de uma outra” (JUNG, 1999, p. 126). Isto porque a psicologia analítica destaca o caráter energético da psique, denominando-a de *libido*, “um valor energético que pode transmitir-se a qualquer área, ao poder, à fome, ao ódio, à sexualidade, à religião, etc., sem ser necessariamente um instinto específico” (JUNG, 1999, p.124). O nosso autor percebeu muitas semelhanças entre a sua teoria e as descobertas da nova física, sendo que “o conceito de libido no campo da psicologia funcionalmente tem o mesmo significado que o conceito de energia no campo da física” (JUNG, 1999, p.119). E para a teoria junguiana: “o mecanismo psicológico que transforma a energia é o símbolo” (JUNG, 2002a, p.54). Isto significa dizer que o símbolo contribui para que a energia instintiva, a libido, potencialize uma



área, uma parte da psique que poderia estar inconsciente, sem participação na vida emocional, intelectual, etc., de um ser humano, modificando a sua atitude e consciência em relação ao mundo. Mais ainda, a conscientização dos símbolos atuantes na nossa vida contribui para que o processo de individuação se torne uma realidade consciente, na qual todas as partes da psique funcionem de uma forma mais integrada, coordenadas pelo *self*, o arquétipo central da psique.

Furlanetto (2002, 2003), que tem contribuído para a reflexão dos fundamentos da psicologia analítica na formação de professores, valoriza a dimensão simbólica nos processos de formação. Nesse sentido, ela lembra que, na perspectiva junguiana, um símbolo “pode ser uma idéia, uma emoção, um acontecimento ou um objeto que, além de seu significado literal, possui outros significados ocultos e até mesmo inconscientes”. (FURLANETTO, 2002, p. 74) A palavra símbolo é de origem grega – *symbollo* – e significava um sinal de reconhecimento, formado pelas duas metades de um objeto quebrado que se aproximam. Conclui, então, que “o símbolo é composto de partes temporariamente separadas para que, ao se encontrarem novamente, possibilitem a transmissão de uma mensagem, cujo teor é verdadeiro”. (2003, p.33) Um símbolo para a Psicologia Analítica nos remete à tensão existente entre o consciente e o inconsciente, portanto, os símbolos “possibilitam esses encontros fugazes que estabelecem a comunicação entre essas duas instâncias, assumindo, dessa forma, uma de suas funções: a *mediadora*”. (2003, p.33-34) Furlanetto lembra ainda que os símbolos são polissêmicos, na medida em que são capazes de exprimir inúmeros significados e que não se revelam de forma imediata. Contudo, quando compreendidos “favorecem um alargamento das fronteiras da consciência ou, até mesmo, um trânsito da consciência para uma outra dimensão”. (2003, p.34) Portanto, percebo que o símbolo possibilita uma *expansão da consciência*, que pode ser entendida como um processo que se realiza como uma síntese dialética do encontro do inconsciente com o consciente, favorecendo a transformação do sujeito.

Como trabalhar com símbolos no ambiente educativo? Como conciliar a importância dos conceitos/definições mais precisas, tão necessárias no nosso meio científico e educacional, com a linguagem simbólica? Na formação de professores, Furlanetto tem procurado estimular seus alunos a encontrar símbolos que são percebidos como significativos para o que chamou de *matrizes pedagógicas dos professores*, ou seja, a trajetória/história profissional dos alunos docentes. A partir da descoberta desses símbolos, parece que a trajetória desse professor se torna mais consciente e significativa, e adquire um sentido que integra as diversas partes da sua



história. No entanto, é importante destacar que o símbolo não é algo definitivo, porém, estes estão sempre se modificando, se transformando: “um símbolo só continua vivo enquanto a sua imagem continue a nos provocar diferentes possibilidades de leitura”. (GASPARELLO, 2005, p. 71)

Outros pesquisadores têm procurado explorar os fundamentos da psicologia analítica na construção de propostas para o campo educativo. Carlos A. Byington (2004, p. 15), por exemplo, defende o que chamou de Pedagogia Simbólica Junguiana, uma proposta que pretende relacionar a totalidade da vida e do indivíduo: “Uma pedagogia centrada no ecossistema corpo humano, meio ambiente, dentro do processo emocional, cognitivo e existencial do indivíduo, da cultura, do Planeta e do Cosmos”. Além disso, chama a atenção que o método de ensino dessa pedagogia seria “centrado na vivência e não na abstração, e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado”. (BYINGTON, 2004, p. 15)

Como foi apontado anteriormente, a importância que esse autor atribui a uma concepção da totalidade da vida e do sujeito, está em sintonia com a obra de Jung e de seus seguidores. A questão que estou propondo discutir seria: qual subjetividade estaria ligada a essa abordagem? Jung (1991^a) questionou a supervalorização da razão no ser humano ocidental, considerando que a nossa consciência tem quatro funções principais, distintas e ao mesmo tempo complementares: o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição. Além disso, na perspectiva de Jung, existem duas formas de atitudes em relação à energia psíquica: a atitude extrovertida e a atitude introvertida. A extroversão

é um voltar-se para fora da *libido*. (...) Por isso a extroversão é de certa forma uma transferência do interesse do sujeito para o objeto. (...) No estado de extroversão há uma forte, ainda que não exclusiva, determinação pelo objeto”. (JUNG, 1991a, p. 406, grifo do autor)

Ao contrário, esse autor considera

introversão o voltar-se para dentro da *libido*. (...) O interesse não se dirige para o objeto, mas dele se retrai e vai para o sujeito. Quem possui uma atitude introvertida, pensa, sente e age de modo a deixar transparecer claramente que o motivador é o sujeito, enquanto o objeto recebe valor apenas secundário. (JUNG, 1991a, p. 430, grifo do autor)



Embora tenha percebido que os seres humanos privilegiam uma forma de atitude para se relacionar com o mundo, introvertida ou extrovertida, além de agir predominantemente de acordo com uma das funções da consciência, Jung observa que devemos desenvolver todas essas funções e atitudes, a fim de termos um maior equilíbrio da psique. Ou seja, mais uma vez podemos perceber a sua concepção de ser humano numa visão de movimento em busca da totalidade.

Voltando ao que Byington (2004) chamou a atenção, quando defendeu a idéia de *vivência* na educação e não apenas abstrações ou mesmo experiências desvinculadas da realidade do educando, poderíamos dizer que essa abordagem se relaciona com a concepção de sujeito para a psicologia analítica. Ou seja, um ser humano que não deveria agir apenas com a função pensamento e de maneira extrovertida.

Na nossa escola, hoje, ainda é hegemônica a valorização do desenvolvimento da função pensamento, resultado de uma tradição cultural e histórica do Iluminismo europeu. Da função sensação, poderíamos dizer que esta foi bastante ressaltada pela epistemologia empirista, preocupada com as experiências dos sentidos físicos com o meio ambiente. O conhecimento científico procurou articular essas duas funções da consciência: pensamento e sensação.

Contudo, na escola, dificilmente conseguimos relacionar essas duas únicas funções, talvez por isso até hoje seja questionado a dicotomia teoria e prática. Como então, podemos falar em *vivência* na educação? Como poderíamos trabalhar na sala de aula a partir de uma concepção de sujeito que integre pensamento, sensação, sentimento e intuição? Ou será que isto já aconteça mas não estejamos conscientes? Se essas quatro funções são partes constitutivas do *sujeito*, acredito que elas estejam presentes em qualquer situação educativa, porém ainda inconscientes, na medida em que os educadores não a valorizam.

Embora a maior parte dos docentes já possa concordar que o sentimento que o aluno tenha em relação ao professor influencia bastante a qualidade do ensino, o sentimento ainda não é uma função a ser desenvolvida na escola. E então, pergunto, será que a escola tem apenas a função de desenvolver o pensamento do aluno? Ou ainda, como desenvolver a consciência crítica do educando, um jargão muito utilizado no nosso meio educacional, se este aluno e/ou professor não tiver desenvolvido a sensibilidade para com o outro, o diferente, o excluído, etc.? Em relação a esse aspecto, talvez seja importante lembrar da percepção de Barbier (2002, p.94), sobre a *escuta sensível*:



O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a existencialidade interna, na minha linguagem).

Não acredito na possibilidade de construirmos uma sociedade mais humana, justa, igualitária, sem que a escola tome consciência de que o sentimento, a solidariedade, o amor, também devam ser desenvolvidos. Será que esta é uma responsabilidade que cabe apenas à família, à religião, ou à outras instituições e não à educação escolar? Ou será que é de todos que lutam por uma sociedade mais fraterna?

Neste sentido, percebo que algumas *vivências*, compreendidas aqui como situações que envolvam as quatro funções da consciência e valorize as duas formas de atitudes do ser humano, deveriam estar mais presentes no ambiente educativo. Por exemplo, o uso da técnica teatral poderia ser muito interessante em uma sala de aula cujos alunos tenham boas condições financeiras e desconheçam o universo da favela, antes o conhecendo apenas pelos noticiários de TV ou quando passam rapidamente de carro perto de um morro. Levar os alunos a encenar uma peça cuja história seja de crianças faveladas, talvez pudesse contribuir também para o desenvolvimento da função sentimento, nas palavras de Jung, ou ainda da escuta sensível, na expressão de Barbier.

A função intuição poderia ser considerada a mais difícil de ser aceita como uma função importante a ser trabalhada no ambiente educativo. Isto porque, como ressaltou Jung (1991a), a nossa sociedade tem privilegiado a atitude de extroversão diante da vida, que não valoriza o interior do sujeito. E a intuição, segundo esse autor, seria justamente

a função psicológica que transmite a percepção *por via inconsciente*. Tudo pode ser objeto dessa percepção, coisas internas ou externas e suas relações. (...) Na intuição, qualquer conteúdo se apresenta como um todo acabado sem que saibamos explicar ou descobrir como este conteúdo chegou a existir. (JUNG, 1991a, p. 430).

Acredito que a partir do momento que cada sujeito olhar mais para dentro de si mesmo, valorizar a riqueza das mensagens do seu inconsciente, que é pessoal e coletivo ao mesmo tempo, talvez essa função se torne mais perceptível. Quem sabe vislumbremos saídas criativas para os inúmeros problemas educativos e sociais, por meio do desenvolvimento da nossa intuição? A



minha pedagogia da esperança também aposta nesse caminho. Até porque, a função intuição nos transmite uma visão de totalidade dos fenômenos, contribuindo para redimensionar e complementar a visão fragmentada do conhecimento científico.

Muitas outras reflexões poderiam ter sido abordadas neste texto. Este estudo, nesse momento, apenas começou a discutir algumas possibilidades de leitura da psicologia analítica para ampliarmos a nossa concepção de sujeito no campo educativo. Uma concepção de sujeito que se transforma constantemente na e com a sociedade, no e com o planeta, e/ou com quantas dimensões formos capazes de perceber. Uma visão de sujeito que inclua um olhar para “dentro”, para o inconsciente e mesmo para “fora”, para as quatro funções da consciência. Uma concepção de sujeito que descobre que estamos em constante processo de integração e de transformação de nós mesmos, por meio da dialética consciente-inconsciente, da nossa luta com as sombras, com a persona e/ou com os diferentes arquétipos que carregamos.

E, neste processo, talvez a linguagem simbólica possa ser uma ferramenta poderosa de transformação, auxiliando-nos a dar passos e/ou saltos qualitativos. Mais ainda, uma abordagem de sujeito que acredita que através da integração do pensamento, da sensação, do sentimento e da intuição, talvez nos tornemos mais inteiros, mais humanos.

Este, porém, é um longo caminho a ser percorrido, um verdadeiro processo de individuação do sujeito e da nossa cultura, um processo no qual a educação poderia estar mais consciente e atuante, ampliando a sua concepção de ser humano e descobrindo caminhos que contribuam para essas transformações.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3)

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo: Religare, 2004

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002a. (Coleção Realidade Educacional 4)

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2002b.



FRANZ, Marie-Louise von. O processo de individuação. In: JUNG, Carl G. et al. **O homem e seus símbolos**. 21. impr. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Edição Especial Brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977, p. 158-229.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. A formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, Antonio Joaquim. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. São Paulo: Paulus, 2003.

GAMBINI, Roberto. Sonhos na escola. In: SCOZ, Beatriz (Org.). **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. **Expandindo a consciência pelo caminho simbólico: uma perspectiva interdisciplinar em educação**. São Paulo, 2005. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUC/SP.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. 23. ed. Reunidas e editadas por Aniela Jaffé. Tradução de Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

_____. **O eu e o inconsciente**. Tradução de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. (Obras completas de C. G. Jung VII/2)

_____. **Tipos psicológicos**. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orch. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991a.

_____. **A natureza da psique**. Tradução de P^o. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991b. (Obras completas de C. G. Jung Volume VIII/2)

_____. **Símbolos da transformação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A vida simbólica**. Tradução de Araceli Elman e Dr. Edgar Orth. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Obras completas de C. G. Jung, v. 18/1)

_____. **A energia psíquica**. 8. ed. Tradução de Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**. 8. ed. Tradução de Frei Valdemar do Amaral, OFM. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Tradução de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002c.

MARONI, Amnérís. **Jung: individuação e coletividade**. São Paulo: Moderna, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Trabalho enviado em: 02/09/2006

Trabalho aceito em: 17/11/2006



Para citar este trabalho:

GASPARELLO, Vânia Medeiros. Subjetividade e Formação de Professores: Algumas Reflexões a Partir da Psicologia Analítica. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dezembro 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acessado em: ___/___/____.

Breve Currículo da Autora

Vânia Medeiros Gasparello é professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel em Ciências Sociais (UFRJ) e doutora em Educação (PUC/SP), leciona na graduação e na pós-graduação lato sensu nas áreas de Sociologia e Psicologia da Educação. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (GEPI), da PUC/SP e do diretório sobre Cultura, Subjetividade, Linguagem e Educação na UERJ.

