

AS DINÂMICAS SIMBÓLICAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DÓCENTE

THE SYMBOLIC DYNAMICS AND THE RECONSTRUCTION OF THE TEACHING IDENTITY

Manfredo Carlos Wachs*

Resumo

Adotamos nesta pesquisa o princípio da *teoria narrativa*, formulado por Paul Ricoeur, que visa a auxiliar as pessoas a narrarem a sua própria história. A significação e ressignificação da identidade docente, na dimensão da teoria narrativa, integram a relação dialética entre a mesmidade, ipseidade e alteridade. A nossa intenção é conhecer os processos de formação da identidade docente que não se restrinjam às questões cognitivas, que são fundamentais, mas também avaliar processos que considerem outras dimensões do processo de autoconhecimento. As diferentes dinâmicas utilizadas nas atividades de formação continuada visavam à reflexão sobre a identidade e a práxis docente. Por isso, elas tinham a intenção de proporcionar às pessoas docentes a reflexão sobre si-mesmo para compreender-se melhor. Neste artigo, apresentamos algumas das dinâmicas interativas e simbólicas utilizadas na pesquisa e que permitiram verificar processos de ressignificação da identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Ressignificação. Teoria narrativa. Práxis docente. Dinâmicas simbólicas. Teoria de símbolos.

Abstract

In this research we adopted the theoretical principle of the narrative theory, formulated by Paul Ricoeur, which helps people narrate their own history. The signification and resignification of a teaching identity, within the dimension of

* Professor e diretor do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. Professor pesquisador da Faculdades EST. Membro do Conselho de Educação da Rede Sinodal de Educação. E-mail: <manfredo@isei.edu.br>.

the narrative theory, integrate the dialectical relationship between sameness, ipseity and alterity. Our intention is to become acquainted with the processes of teaching identity formation that are not restricted to cognitive issues, which are fundamental, but also to evaluate processes that consider other dimensions of the self-knowledge process. The different dynamics used in the continuous formation activities were aimed at reflecting upon teaching identity and praxis. Therefore, they had the intention of providing teachers with a reflection about themselves for greater self-knowledge. In this article, we present some of the interactive and symbolic dynamics which are used in the research and that allowed to verify the processes of re-signifying teaching identity.

KEYWORDS: *teaching identity, re-signification, narrative theory, teaching praxis, symbolic dynamics, theory of symbols.*

Introdução

Elaborar uma reflexão sobre a identidade docente pode representar apenas uma recordação de acontecimentos e nem sempre uma reflexão sobre a práxis educativa. Se ficar restrita somente à recordação, então esse processo se limitará às lembranças do passado e a um ato de saudosismo. Entretanto, se ocorrer uma identificação de situações marcantes, que foram determinantes na trajetória educativa inicial da pessoa e na formação como educador, acompanhada de uma reflexão sobre as mesmas, então esse movimento poderá se transformar num momento de interpretação e reinterpretção da trajetória histórica e do processo de formação da identidade docente.

O educador português António Nóvoa, ao teorizar sobre a formação de docentes, afirma que

[...] urge (re-)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido ao quadro das suas histórias de vida. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re-)construção de uma identidade pessoal.¹

¹ NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*, p. 25.

É fundamental que, na formação do docente, seja no período da formação básica, seja no da continuada, ocorra uma análise reflexiva crítica sobre a sua própria formação pessoal e acadêmica. Entretanto, esse processo não pode ficar restrito a uma dimensão individual e nem a uma ação isolada, mas deve ser realizado em espaços comunitários.

Na dimensão da percepção da identidade pessoal, o filósofo e teólogo Paul Ricoeur afirma que “o outro mais próximo do eu é o si-mesmo do eu, o eu reflexivo, o si-mesmo como um outro ou o outro de si mesmo”.² A dimensão mais próxima da pessoa é a reflexão que a própria pessoa faz de si mesma e isto se torna mais efetivo na reflexão sobre a relação de si mesma com o outro. A pessoa docente se conhece melhor quando olha a si mesma diante do outro e quando tem consciência da sua trajetória de formação profissional na relação direta com a formação de outros docentes. O teólogo e pedagogo Roberto Daunis, apropriando-se da concepção de Ricoeur, afirma que “identidade pressupõe autoconhecimento, capacidade de perceber-se e de tornar-se consciente de si mesmo”.³ Esse processo de identificação da identidade se dá especialmente através do processo narrativo, porque ao narrar, a pessoa elabora um duplo caminho, o de uma perspectiva retrospectiva e prescritiva. Ou seja, a ressignificação da identidade docente se elabora na dupla dimensão da retrospectção e da prospecção.

Paul Ricoeur aponta para os traços marcantes da sua *teoria narrativa*, destacando que ela “faz a mediação entre a descrição e a prescrição”⁴ na construção da identidade pessoal. Esta se faz essencialmente através da narrativa da trajetória pessoal e profissional, consubstanciada por uma reflexão crítica. Nessa perspectiva, Ricoeur afirma que a tarefa do hermeneuta, na teoria da identidade narrativa, é “pôr em equilíbrio os traços imutáveis que esta deve à ancoragem da história de uma vida num caráter e os que tendem a dissociar a identidade do si da mesmidade do caráter”.⁵ O processo de ressignificação da identidade docente não pode limitar-se à reflexão crítica e nem à narração da história pessoal. O processo narrativo tem a intenção de ajudar a pessoa do docente a conhecer-se melhor para “prescrever” a dimensão de identidade pessoal e profissional mais consciente e autônoma.

² Apud DAUNIS, Roberto. *Jovens: desenvolvimento e identidade*, p. 102.

³ *Ibid.*, p. 101.

⁴ RICOEUR, Paul. *O si-mesmo com um outro*, p. 139.

⁵ *Ibid.*, p. 148.

1 A proposta metodológica

1.1 *Princípios e caminhos metodológicos*

O processo metodológico de compreensão da identidade docente é essencialmente uma ação hermenêutica, porque implica interpretar a prática educativa, a narração da autocompreensão e a elaboração teórica do embasamento da sua práxis. Nessa perspectiva, optou-se pelo referencial teórico do pensamento de Paul Ricoeur, de uma hermenêutica simbólica, embasada no entendimento do “duplo sentido ou de múltiplo sentido, cujo papel consiste em mostrar ocultando”,⁶ onde o processo de compreensão das narrativas necessita de interpretação e que “consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.⁷

Paul Ricoeur afirma que “toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro”.⁸ Esta sua compreensão fica ainda mais evidente ao verificarmos a sua análise sobre os autorretrato de Rembrandt:

Rembrandt só se conhece ao pintar o seu retrato e ao olhar-se no seu retrato. Quer dizer, o exame dele mesmo dá-se no ato de se pintar a si mesmo. Mas ao decifrar, ao ler o quadro, de certo modo, leio Rembrandt, mas também me leio a mim como semelhante e distinto de Rembrandt.⁹

Isso vai significar que, ao narrar a sua concepção de práxis educativa e, especificamente, da ação docente, pode-se desencadear uma reflexão pessoal sobre si mesmo. E a pessoa passa a se conhecer melhor. O autoconhecimento vai sendo aprimorado quando a pessoa é estimulada ao exercício de organizar e reorganizar o seu pensamento para poder descrever a sua prática educativa.

Nessa perspectiva de investigar como o docente compreende a si mesmo e a sua docência, realizamos atividades educativas que envolviam dinâmicas simbólicas. As dinâmicas e a investigação foram realizadas com pessoas que participavam em seminários e cursos de formação

⁶ RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*, p. 14.

⁷ *Ibid.*, p. 15.

⁸ *Ibid.*, p. 18.

⁹ Apud HELENO, José Manuel M. *Hermenêutica e ontologia em Paul Ricoeur*, p. 221, nota 1.

continuada, em seminários organizados por escolas no início do período letivo e em cursos de especialização *lato sensu*. Os seminários ou jornadas pedagógicas acontecem, periodicamente, em muitas escolas, no início de cada ano e/ou no recesso escolar de julho, e promovem, nos docentes, uma disposição positiva para reflexões e desafios. A minha participação como docente, nesses seminários, ocorreu a partir de convites da própria escola. Os cursos de especialização são frequentados por profissionais de diferentes áreas. A participação das pessoas nos cursos já revela uma predisposição para a reflexão e qualificação profissional e para uma ressignificação da sua práxis educativa. Construímos uma metodologia de pesquisa baseada na integração entre a ação docente a atividade de pesquisador, integrando a academia com a cotidianidade docente.

A metodologia utilizada nesses seminários foi repetida em outras ocasiões, recebendo, obviamente, alguns ajustes conforme as características e as necessidades de cada atividade de formação docente. A repetição das dinâmicas, seja com o mesmo grupo de pessoas ou em outros contextos, visava verificar a eficácia da dinâmica. A temática desses seminários girava em torno da identidade docente e as atividades duravam, em média, quinze horas de atividade reflexiva, sendo realizados em dois dias. Esse tempo de duração e o número de participantes permitiam uma interação com as pessoas do grupo docente e um diálogo nos períodos livres. A reflexão realizada pelos participantes nas atividades de formação continuada, durante os seminários de capacitação, foi aprofundada pelas contribuições teóricas, principalmente do pensamento dos teólogos e filósofos Paul Tillich e Paul Ricoeur e do psicólogo Carl Gustav Jung.

Como procedimento metodológico de apropriação da compreensão da identidade docente, desenvolvemos dois exercícios distintos de reflexão simbólica nas atividades de formação continuada de docentes. A intenção básica desses exercícios simbólicos é criar um espaço de interação e expressão da compreensão que o docente tem sobre a identidade docente. Os dois exercícios simbólicos, realizados nas atividades em sala de aula, estão relacionados com interpretação de imagens. Além disso, há também a compreensão epistemológica de que a expressão do pensamento da pessoa não pode ficar restrita à dimensão textual.

No primeiro exercício, os docentes faziam um desenho sobre a sua compreensão de identidade docente. No segundo, os docentes interpretavam pinturas, gravuras ou fotos com representações simbólicas.

Iniciamos com o exercício do desenho, pois queríamos proporcionar espaços para as pessoas expressarem o seu pensamento antes de lhes trazer alguma concepção ou teoria elaborada por algum pensador. Após esse primeiro momento didático, foi integrado o exercício de interpretação de imagens e representações simbólicas.

1.2 *Dinâmicas simbólicas*

1.2.1 *Dinâmica do desenho*

A dinâmica do desenho, como um dos exercícios de interpretação da identidade do próprio docente, transcorre da seguinte maneira: a) as pessoas são convidadas a produzirem um desenho simbólico, no qual elas representam, através de uma imagem simbólica, como elas compreendem a sua docência; b) num segundo momento, as pessoas são convidadas a deixar o seu desenho onde estão sentadas, a percorrer o lugar e a observar o desenho das demais pessoas; c) em seguida, pede-se que escrevam, nas costas do desenho da colega, a sua interpretação do desenho; d) cada pessoa retorna ao seu lugar e analisa o que foi escrito no seu desenho; e) as pessoas compartilham, em voz alta e em plenário, as interpretações dos desenhos.

Na primeira vez em que se realizou essa dinâmica, apareceram com destaque as representações das imagens do caminho, da mão, do sol ou da luz de velas, da montanha, da montanha com sol, da espiral, do círculo. Destes, o que mais aparece são os desenhos do caminho e da mão com diferentes configurações. A partir disso, desenvolvemos exercícios de interpretação com grupos, utilizando a dinâmica de representações simbólicas do caminho e da mão. Procuramos não ficar restritos à interpretação oral e escrita, mas também realizamos atividades de expressão corporal, em que as pessoas apresentavam as suas interpretações das imagens simbólicas. Pretendia-se, assim, que as pessoas pudessem revelar o seu pensamento das mais variadas formas interpretativas.

1.2.2 *Dinâmica de imagens simbólicas*

A dinâmica da interpretação de imagens simbólicas transcorreu da seguinte maneira: a) as pessoas observam a imagem simbólica, em silêncio, procurando perceber cada detalhe da gravura. Elas também são estimuladas a fixar o seu olhar e a interpretar os detalhes e o conjunto da imagem; b) são convidadas a relatar o que consta na gravura. Neste

segundo passo da dinâmica, as pessoas são convidadas a relatar somente o que veem e não a interpretar a imagem. A intenção dessa orientação metodológica é dar destaque ao conjunto da imagem e permitir que as diferentes percepções sejam relatadas. Aqui, as pessoas também podem ser convidadas a mencionar o elemento que mais lhes chama a atenção ou que elas querem realçar na obra; c) são convidadas, no terceiro momento da dinâmica, a interpretar a imagem simbólica, relacionando-a com a atividade docente. É importante criar condições para expressem livremente o seu pensamento e é necessário considerar relevante todas as falas e interpretações.

A metodologia de trabalho pressupõe a leitura e análise do pensamento de docentes e sua significação na construção da identidade docente. Adotamos o princípio de interpretações compartilhadas, em que as pessoas socializam as suas opiniões umas com as outras, procurando aprofundar a reflexão e deixar evidente a compreensão pessoal e grupal e a confrontação com a contribuição de pensadores. Na interpretação grupal, realizada através de manifestações livres do pensamento, é possível perceber as interpretações mais significativas para o grupo e evitar a interpretação isolada e individualizada.

1.2.3 *Espelho retrovisor*

Nesta dinâmica, foram apresentadas diversas fotos e/ou figuras com imagens em espelho retrovisor. Aqui, as pessoas são convidadas a refletir sobre o significado do espelho retrovisor e o que ele poderia significar simbolicamente. Após a análise da figura simbólica em si, cada pessoa é desafiada a realizar um exercício de simbolização a partir do espelho retrovisor como símbolo da trajetória docente, relacionando com a sua trajetória de formação docente e com sua identidade docente.

Nas respostas, há pessoas que descreveram experiências positivas que, ao relatar a sua história de vida, fortalecem o sentido que elas dão para a sua práxis. Há manifestações em que as pessoas, ao relatarem a sua história, revelam o seu processo de ressignificação. Há também relatos que apontam para a importância da ressignificação. Há as que revelam a importância da narrativa da trajetória profissional, pois, ao fazê-lo, tomam consciência da sua construção identitária.

Através da redação da trajetória pessoal e não somente na narrativa oral, podemos perceber a importância da narração para a construção da identidade docente. Os depoimentos que apresentamos

abaixo¹⁰ constituem uma amostra do processo de tomada de consciência da construção e ressignificação da identidade docente.

DEPOIMENTO Nº 1

No caminhar da educação, fui formada por profissionais de reações diferentes e de cada um deles trouxe comigo um pouquinho. O jeito sério de muitos, a arrogância de outros, a falta de humildade de alguns. Fui educada nos primeiros anos com professoras as quais tenho admiração e carinho, pois tiveram grande significância em minha vida seguinte.

No caminhar do trem fui parar em uma cidadezinha, quase vilarejo no interior, no ‘sertão’ da Bahia; foi muito diferente e estranho para mim. Meu professor era homem, e era uma pessoa que se achava melhor que todos; os alunos eram sempre medíocres para ele (para não citar ‘burros’). Durante esse período senti muita dificuldade, mas, venci. Durante o ensino fundamental e médio tive um professor narcísico; ele sentia-se o melhor, apenas as colocações dele eram corretas e nós não tínhamos sequer o direito de questionar. Apenas absorver seus conteúdos.

Hoje, em minha caminhada educacional, carrego um pouquinho de cada um deles em minha mala, pois foram e são pessoas assim que fazem o meu caminhar positivo e diferente.

Esta educadora trouxe a imagem do trem e os seus diversos pontos de parada e incluiu a mala de viagem como uma figura simbólica e a relacionou com a bagagem da vida e como elemento simbólico do que levamos junto e do que descarregamos no transcorrer da vida. A sua reflexão promoveu a reflexão sobre o que podemos e devemos nos desfazer e agregar na prática docente. Cada nova experiência, cada nova reflexão, é algo mais que acrescentamos à nossa trajetória de vida. Cada nova vivência interpessoal é nova influência que recebemos e acrescentamos à nossa vida. Verificamos, nesta dinâmica, que as pessoas conseguem mais falar de forma indireta do que direta de certas experiências marcantes da vida. Elas se sentem protegidas psicológica

¹⁰ O uso dos relatos foi autorizado pelos declarantes nas atividades em sala de aula. Mantemos o anonimato dos mesmos para, por um lado, preservá-los e, por outro lado, transformar os relatos pessoais em textos reflexivos e simbólicos de uma atividade letiva. Estes não foram os únicos relatos. Escolhemos estes, pois foram os que provocaram maior impacto nos grupos e promoveram reflexões intergrupais. A nossa escolha já é um ato interpretativo, porque selecionamos o que tem relação com a nossa reflexão.

e emocionalmente ao se exporem simbolicamente. Isso também ocorre quando relatam algo de si de forma indireta.

DEPOIMENTO Nº 2

Outra pessoa, na dinâmica de olhar-se no espelho e contemplar retrospectivamente a sua trajetória pessoal, elaborou o seguinte texto¹¹:

O meu tempo de escola iniciou no segundo semestre de 1962, quando minha mãe e meu pai decidiram que eu deveria ser uma espécie de aluno visitante na escola que ficava perto da casa deles. O motivo: eu não sabia falar português. [...] Naquele tempo fui com medo para a escola. Medo de ser repreendido por não saber falar, medo de não saber o que me perguntariam. [...] Mas, olho para a escola de 1ª a 4ª série como um tempo bem aproveitado, muito estudo, muita dedicação, muita recomendação para ser bem educado e não desobedecer à professora, não fazer bagunça. Sempre me senti reprimido diante da professora. [...] O que eu escrevi até aqui, na verdade nunca coloquei no papel, nem refleti sobre isso, mas percebo que isso me marcou profundamente: eu vou para a escola para aprender, para cumprir com as exigências da escola, sinto-me aflito, medo de não corresponder às expectativas, de não tirar nota suficiente, de não passar de ano. [...] Aprendi nesse processo a gostar das aulas em que o professor dá a aula, faz a preleção, eu escuto e anoto. Responder a perguntas, participar de dinâmicas deixava-me aflito. Sempre preferi ser ouvinte e de preferência sentar nas últimas classes para me sentir mais seguro, poder observar o todo. [...]

Alguns dias após receber o relato acima, eu me encontrei com esta pessoa e tivemos oportunidade de conversar, em particular, sobre o teor do texto. Eu lhe agradei pela sinceridade e pela transparência do seu relato, pois havia diversos dados de bastante significação pessoal. Na ocasião, a pessoa compartilhou que tinha sido a primeira vez que conseguira falar da sua trajetória de vida e que esse fato estava lhe fazendo bem.

Afirmou que o conjunto de figuras simbólicas utilizadas na atividade da sala de aula o ajudou a redigir o texto. Para esta pessoa, foi

¹¹ Nesta transcrição, excluímos partes do texto que relatam elementos da vida pessoal e mantivemos elementos relacionados a sua formação e que foram determinantes para a constituição da identidade profissional. Em diálogo pessoal, na época do curso, o declarante autorizou o uso do texto para esta pesquisa, contanto que se preservasse o seu nome. Este relato foi escrito em janeiro de 2002, num curso de especialização em Aconselhamento Pastoral e Psicológico.

marcante a reflexão sobre a foto de um caminho com uma porteira. Esta figura foi especialmente significativa, pois a fez lembrar-se de imagens e situações da vida do campo que conhecia muito bem. Também, tinha sido significativa a reflexão sobre a importância de atravessar barreiras, de “ultrapassar a porteira” para poder prosseguir no caminho da vida profissional e o quanto essa ação é fundamental para a constituição de uma identidade profissional. Durante nosso diálogo, recordou o quanto foi importante o comentário do grupo de colegas de que a porteira da foto abre para os dois lados, podendo a pessoa, dessa maneira, entrar ou sair, prosseguir ou retornar.

Nesse relato, podemos retomar a reflexão apresentada por Paul Ricoeur sobre a dimensão de que narrar a sua trajetória de vida representa uma autointerpretação dos fatos ocorridos. Da mesma forma, no fato de retomar e reescrever o texto, ocorre uma reinterpretação, uma reflexão sobre a sua própria trajetória de vida. Nós podemos dizer que, no momento em que o redator do texto olha o seu autorretrato, seja uma gravura ou uma autodescrição, ocorre uma interpretação e, com isso, inicia-se uma atividade hermenêutica. Por isso, tão importante quanto ter escrito o texto, foi o fato de poder tê-lo analisado oralmente alguns dias depois.

DEPOIMENTO Nº 3

Um participante escreveu o seguinte texto:¹²

Olhando para o espelho, para o passado, desde o meu primeiro dia de aula no Jardim de Infância, acredito ter recebido um bom ensino escolar. Penso ter tido a sorte de ter em meu currículo escolar, bons professores e boas professoras. Pessoas que tinham amor pelo seu trabalho, pela sua missão de ensinar. Desde pequena, acredito que pela motivação recebida de minha mãe e de meu pai, sempre tive vontade de aprender, de saber mais. O ir para escola sempre foi um prazer. Não importava a forma que eram ministradas as aulas, o que importava era saber mais, conhecer o desconhecido. Se analiso a maneira como eram ministradas as aulas, acredito que eram da forma mais tradicional, sem muitos recursos didáticos criativos, com raras exceções. Mesmo assim, lembro que a turma participava com interesses e os que tinham mais dificuldades eram, na maioria das vezes, vistos com carinho e atenção. As escolas onde estudei eram

¹² Este texto foi escrito no curso de especialização e a autorização de uso foi dada oralmente.

do Município ou do Estado, mesmo assim escolas que recebiam algum destaque pelo seu ensino e organização. Vejo, hoje, que por ter recebido a minha educação fundamental de forma tradicional, mas cativante, tenho muitas vezes dificuldades de ser diferente. Hoje parece que essa maneira de ensinar não cabe mais, os jovens parecem querer saber mais de forma diferente. Os interesses são outros [...] Isto fica bastante evidente quando preciso realizar/ministrar as aulas de ensino confirmatório. Muito ainda preciso aprender e, sobretudo, ter a coragem de arriscar novas formas de ensinar.

A dinâmica de “mirar-se no espelho”, olhando para a sua trajetória de vida, ajudou essa pessoa a compreender melhor a sua atual prática educativa. Olhando para trás e recordando a metodologia de ensino vivenciada, ela reconheceu a influência da sua vivência como estudante de educação básica na sua atual forma de ensinar. Ao mesmo tempo em que ela percebeu que esse período de aprendizagem poderia ser considerado como uma educação tradicional, ela também reconheceu o seu valor e manteve os elementos que considerava importantes. O seu “mirar-se no espelho” não foi uma mera recordação, mas uma ação reflexiva sobre a sua própria formação básica e sobre a sua práxis atual. Outro elemento importante da sua autorreflexão foi a distinção realizada entre o ato de ensinar e a relação interpessoal com o professor. Nessa ação comparativa, fica destacada a influência da postura de um determinado professor. Ela reproduz essas marcas consciente e inconscientemente na sua atividade educativa.

1.3 *O movimento simbólico*

Transcrevendo a dinâmica, relatando as vozes significativas, compartilhando as representações simbólicas dos desenhos e registrando os processos de significações, está-se realizando uma ação hermenêutica, porque se está dando uma significação ao ato reflexivo e transformando-o em referencial reflexivo. Ricoeur afirma que “a reflexão é a apropriação de nosso esforço para existir e de nosso desejo de ser, através das obras que atestam esse esforço e esse desejo”.¹³ Portanto, tanto a narrativa quanto a própria reflexão são uma afirmação da existência humana, são uma manifestação do desejo de querer ser ouvida, são uma construção do direito de falar e de ouvir. Segundo Paul Ricoeur, a narrativa de um fato carregado de valor simbólico não é uma simples descrição do

¹³ RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*, p. 277.

mesmo, mas é uma interpretação, é uma restauração de sentido.¹⁴ E toda nova narrativa por si só já se torna uma reinterpretação.

As situações marcantes e os símbolos fundantes de uma identidade pessoal e profissional passam a ser percebidas no momento em que se proporciona um processo de “mirar-se no espelho”, se oportuniza a reconstrução da memória significante, se desenvolve uma retrospectiva narrativa da trajetória pessoal e uma perspectiva futura de ações significativas. Nem sempre o processo de ressignificação ocorre no tempo e no espaço em que se deseja e nem quando se provoca uma dinâmica de ressignificação e ressimbolização. Por isso, as dinâmicas de operacionalização simbólica devem permitir a tomada de consciência das transformações pessoais. Ao mesmo tempo, na maioria das vezes, as transformações só são percebidas quando já efetuaram mudanças ou quando estão em pleno processo de ressimbolização e não no momento em que se inicia o processo. Entretanto, devemos reconhecer que a autonomia de significação da pessoa é relativa, pois ela é provocada e desafiada e as lembranças significativas são “despertadas” e conectadas com o consciente pessoal.

Carl Gustav Jung afirma que os “conteúdos psíquicos transpessoais não são inertes ou mortos”.¹⁵ Eles permanecem no inconsciente pessoal e operam transformações nas pessoas, na mesma proporção em que as vivências marcantes se tornam símbolos fundantes, pois se incorporam à construção da personalidade e da identidade da pessoa. Os símbolos fundantes, conforme Jung, “não podem ser manipulados à vontade”.¹⁶ Os processos de significações e de mudanças não são manipuláveis pela pessoa proponente de uma dinâmica e nem pelo consciente pessoal. Ou seja, eles não estão sujeitos e nem atrelados à vontade da pessoa e nem estão presos à vontade do consciente pessoal como se fosse um fichário no qual se acessa quando bem se deseja. É essa independência e esse movimento de ação dinâmica dos símbolos fundantes que se encontram no inconsciente que cria a possibilidade de autonomia da pessoa e permite que ela se torne sujeito de si mesma.

A sensação da revelação de situações difíceis provoca um constrangimento e uma profunda dificuldade para acessar os objetos simbólicos que se encontram no fundo do inconsciente. E quanto maiores

¹⁴ RICOEUR, Paul. *Da interpretação*, p. 19.

¹⁵ JUNG, Carl Gustav. *O eu e o inconsciente*, § 230.

¹⁶ *Ibid.*, § 225.

forem as evidências de situações dolorosas, tanto mais se manifestam as atitudes de resistência e de recolhimento devido ao sentimento temeroso e cauteloso. Segundo o pensamento de Paul Tillich, nesse ponto se manifesta mais a ansiedade diante do desconhecido¹⁷ do que o medo de encontrar algo desagradável, pois o medo se refere a algo concreto e a ansiedade ao desconhecido, ao imprevisível, ao não controlável, à negação do objeto. O fato de se ter consciência do medo e o ato de enfrentá-lo já devem ser considerados como uma façanha extraordinária, mas não são as únicas condições para que se possa chegar à verdadeira experiência de si-mesmo.¹⁸ Jung afirma que, psicologicamente, não se possui o que não se experimenta na realidade,¹⁹ do mesmo modo que as situações existenciais só podem ser elucidadas à base da experiência²⁰ e da vivência de ressimbolização.

Nem os séculos da ênfase na racionalização e do iluminismo, nem a percepção meramente intelectual são capazes de produzir a ressignificação ou o processo de equilíbrio, pois os símbolos tradicionais não exprimem o que o inconsciente quer ouvir.²¹ A análise crítica das situações marcantes e simbólicas pode encontrar inúmeros defeitos e variantes na construção da identidade docente. Contudo, a mera intelectualização não proporciona ressignificação. Os mitos são narrativas maravilhosas, pois permitem a expressão de realidades simbólicas que revelam e ocultam situações existenciais. O teólogo Paul Tillich afirma que o “mito é a associação de símbolos que exprimem o que nos toca incondicionalmente”.²² Portanto, a ressignificação de situações existenciais só ocorre num processo de elucidação interpretativa e vivencial de símbolos fundantes da identidade docente, daquilo que nos toca incondicionalmente, daquilo que se encontra na profundidade da existência humana. Hubertus Halbfas afirma que o símbolo é a janela que dá acesso à profundidade da alma, que “traz à superfície o que se encontra nas profundezas”.²³

Jung afirma que há pessoas que se abalam excessivamente com as descobertas dolorosas, “esquecendo que não são as únicas a possuírem

¹⁷ TILLICH, Paul. *A coragem de ser*, p. 29.

¹⁸ JUNG, Carl Gustav. *AION – Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*, § 62.

¹⁹ *Ibid.*, § 61.

²⁰ *Ibid.*, § 63.

²¹ *Ibid.*, § 67.

²² TILLICH, Paul. *A dinâmica da fé*, p. 37.

²³ HALBFAS, Hubertus. *Das dritte Augen*, p. 3.

um lado sombrio”.²⁴ Diante disso, é importante ajudar essas pessoas a realizar uma descentração pessoal, para que se vejam inseridas num contexto em que vivem pessoas com problemas semelhantes ou distintos do seu. Nesse sentido, a realização de dinâmicas e de jogos simbólicos pode produzir uma reconstituição de equilíbrio psicoemocional, além de uma relação mais saudável com as outras pessoas e, ao mesmo tempo, proporcionar um sentimento de alívio da carga e da sobrecarga emocional e da culpabilidade ao descobrir pessoas vivendo situações semelhantes.

A tarefa do hermenêuta que procura compreender a identidade docente é interpretar as manifestações do próprio docente e analisar criticamente as suas narrações, verificando se ocorre um processo de construção da individuação ou uma projeção da *persona*. É fundamental que possa ocorrer esse discernimento interpretativo. Contudo, essa descoberta não se dá numa primeira manifestação e nem numa primeira narração da trajetória pessoal. É necessário ocorrer uma maior inter-relação pessoal e grupal.

2 Identidade docente – abertura para novos olhares

A narração não é uma mera apresentação de fatos, acontecimentos ou situações, mas é uma exposição interpretativa, porque, ao narrar, a pessoa organiza e reorganiza a sua experiência pessoal. A pessoa que narra seleciona detalhes, excluindo ou incluindo aspectos considerados mais ou menos importantes e esse processo já implica, por si só, uma atividade de reinterpretação. O processo de seleção é uma atividade interpretativa que, contudo, nem sempre tem critérios claros e opera tanto com o consciente quanto com o inconsciente. Na perspectiva da análise junguiana, entende-se que o inconsciente libera para o consciente o que está em condições de ser narrado, de ser ressignificado e ressimbolizado, possibilitando, assim, a dinamização da identidade docente. Nessa relação dialética entre o consciente e o inconsciente ocorre uma autorregulação do *self*.

O processo de ressignificação pode ser desencadeado através de dinâmicas de simbolização e de ressimbolização, em que se utilizam de narrativas simbólicas, míticas e oníricas, figuras simbólicas, relatos de poesias, expressão de artes como desenho, pintura, foto e corporalidade

²⁴ JUNG, Carl Gustav. *O eu e o inconsciente*, § 225.

dramática, entre outras. As dinâmicas devem estar permeadas de narração e reflexão interpretativa crítica, tanto individual quanto comunitária. Para tanto, deve-se também respeitar e reconhecer as diferentes redes de conexões nas relações inter e intrapessoais das pessoas que integram as dinâmicas de simbolização e perceber que nem todos os momentos e vivências são oportunos para uma ressimbolização.

O teólogo Paul Tillich afirma que os símbolos “não podem ser inventados. Eles surgem e desaparecem como seres vivos”.²⁵ Nesta mesma direção, Tillich afirma que os símbolos “provêm do inconsciente individual ou coletivo e só tomam vida ao se radicarem no inconsciente do nosso próprio ser”.²⁶ Considerando e analisando estas afirmações de Tillich, podemos dizer que, da mesma forma, a ressimbolização não se dá por uma decisão externa e nem pode ser imposta de fora e nem sempre ocorre quando uma pessoa proponente a realiza. Ela se dá quando o integrante ou grupo está em condições de vivenciá-la exterior e interiormente. Ou seja, quando há uma predisposição e quando a pessoa já está inserida num processo pessoal e grupal de narrativa da trajetória docente. A ressimbolização se dá quando os símbolos e os mitos “tomam vida” e quando “revelam profundezas ocultas do nosso próprio ser”.

Paul Tillich afirma que “aquilo que toca o homem incondicionalmente precisa ser expresso por meio de símbolos, porque apenas a linguagem simbólica consegue expressar o incondicional”.²⁷ A reflexão sobre a identidade docente vai implicar o desenvolvimento de uma análise sobre símbolos e mitos que tocam as “profundezas da alma humana”, que tocam incondicionalmente a existência humana. A linguagem simbólica é uma das formas expressivas para manifestar o que move a existência e que dá sentido à práxis educativa e fundamenta a identidade docente. Dessa forma, podemos afirmar que a hermenêutica da identidade docente envolve a reflexão sobre os símbolos e mitos fundantes da identidade docente.

Ao desenvolver a reflexão sobre a dimensão simbólica na formação de professores, a educadora Ecleide Furlanetto aponta para a “construção do *self* grupal” que se constitui no processo comunitário de construção de identidade. Ecleide Furlanetto se apropria do conceito junguiano de *self*, que representa a totalidade do ser e que integra tanto a expressão do consciente quanto do inconsciente. Enquanto Jung utiliza o conceito

²⁵ TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*, p. 32.

²⁶ *Ibid.*, p. 31.

²⁷ *Ibid.*, p. 30.

de *self* mais para dimensão individual, Furlanetto amplia o conceito para uma dimensão inter-relacional e grupal. Ela baseia a sua reflexão no conceito de *self grupal*, elaborado por Carlos Byington, destacando que “o *self grupal* expressa a totalidade das forças conscientes e inconscientes, subjetivas e objetivas, atuando num grupo e sendo coordenadas pelos mesmos arquétipos que o *self* individual”.²⁸

Ecleide Furlanetto afirma que o *self grupal* “não se constitui pela simples justaposição dos indivíduos, mas sim pelo encontro de sujeitos que, por meio de suas trocas conscientes e inconscientes, compõem uma totalidade na qual as partes funcionam articuladas”.²⁹ Quanto mais a narrativa dos processos pessoais da identidade docente for realizada de forma comunitária e as pessoas puderem interpretar e reinterpretar comunitariamente ao narrarem a trajetória pessoal de vida e a compreensão da sua identidade docente, tanto mais poderá ocorrer eficaz e efetivamente um processo de individuação e a constituição de um *self grupal*. Isso também significa que, quanto maiores forem os processos de interação entre as pessoas do mesmo grupo, maior será o grau de confiança e, conseqüentemente, de revelação do inconsciente.

Procurando relacionar a reflexão psicopedagógica de Byington e Furlanetto com a compreensão teológica de Tillich, podemos dizer que o *self grupal* ocorre quando os símbolos e os mitos que tocam a existência humana não são expressões somente de uma única pessoa, mas representação de um grupo de pessoas. Isso significa que, para se tornar possível a concretização do *self grupal*, é preciso que ocorram relações simbólicas, tanto conscientes quanto inconscientes, entre as pessoas componentes de um grupo. Os símbolos e mitos expressados comunitariamente, em atividades grupais, precisam ser significantes para a maioria das pessoas do grupo e não somente para uma delas. Entretanto, devemos recordar a posição de Tillich que afirma que os “símbolos não podem ser manipulados”. Portanto, nas relações do *self grupal*, haverá simbolizações e significações grupais, mas os símbolos poderão ter significados distintos entre as pessoas do mesmo grupo. A questão do *self grupal* não significa uma uniformidade de interpretação, mas uma inter-relação significativa entre as pessoas do grupo.

²⁸ BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser*, p. 29.

²⁹ FURNALETTO, Ecleide Cunico. *A formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar*, p.76.

Nas significações que ocorrem nas narrativas interpretativas e reinterpretativas, há um fortalecimento da individuação de cada pessoa e, conseqüentemente, um fortalecimento da identidade docente. No fortalecimento da individuação, também se processa uma dimensão de singularidade, pois cada pessoa é e se torna mais singular em relação a outra pessoa. Os símbolos fundantes, apesar de terem uma significação grupal, têm uma interpretação distinta e particular para cada pessoa. Nas significações grupais e nas partilhas interpessoais, pode também se constituir uma singularidade plural ou uma pluralidade singular, quando as partilhas e as experiências significativas e significantes da identidade docente se tornam uma singularidade plural, porque, na perspectiva ricoeuriana, a mesmidade e a ipseidade dos componentes do grupo se fortalecem na relação da alteridade e formam uma unidade e não uma dissonância. Isso significa que cada *self grupal* será singular, apesar de ser constituído pela pluralidade de pessoas singulares, e, portanto, distinto de outros *selves grupais*.

Na sua análise sobre singularidade e pluralidade, Sara Pain afirma que “somente a liberdade pode nos levar da singularidade à pluralidade e da pluralidade à singularidade”.³⁰ Dessa forma, devemos dizer que não é possível constituir um *self grupal* sem um claro processo dialético da relação entre singularidade e pluralidade e sem um claro processo dialógico, em que há uma atitude de ouvir a manifestação do *self individual* da outra pessoa. A constituição do *self grupal* só será consistente e se consolidará quando estiver presente a dimensão de intersubjetividade dialógica,³¹ em que sujeitos falantes e ouvintes consideram a subjetividade das suas relações e interpretações e quando, numa atitude dialógica e emancipatória, revelam as suas impressões e interpretações. Seguindo a interpretação de Paulo Freire, que reflete sobre a intercomunicação amorosa, podemos salientar que é necessário que haja uma “intercomunicação íntima entre duas consciências que se respeitam”.³² Ou seja, a individuação e, conseqüentemente, a construção do *self grupal* se faz numa construção de relação direta com a alteridade, integrado pela sabedoria do ouvir e do dialogar, e com as relações interpessoais das intercomunicações amorosas.

³⁰ PAIN, Sara. *Aspectos filosóficos e socioantropológicos do construtivismo pós-piagetiano – II*, p. 49.

³¹ WACHS, Manfredo Carlos. *O Ministério da confirmação*, p.87-89, 151-155.

³² FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, p. 29.

Ecleide Furlanetto afirma que o

[...] resgate das histórias de vida nos permite entrar em contato com nossas vivências, bem ou mal elaboradas, e construir novos significados para elas. Essa posição de cooperação que assume o ego, centro da consciência, com a personalidade total, o *self*, proporciona um sentido de inteireza e uma possibilidade de existência mais profunda. É uma entrega a caminho.³³

São os processos de resgate da trajetória de vida, tanto de sua própria história quanto de outros docentes, que proporcionam uma *individualização* e permitem compreender e ampliar a consciência de como foram se constituindo as matrizes pedagógicas e a formação da sua identidade docente, através das construções simbólicas e míticas.

A reflexão e as dinâmicas de ressignificação e ressimbolização, propostas por alguém que conduz as atividades de formação continuada, não provocam uma ação significativa apenas nas outras pessoas, mas podem provocá-la, inclusive, na própria pessoa que coordena a atividade de simbolização e de ressimbolização. Entretanto, esse processo somente é possível quando a pessoa que conduz a dinâmica se considera integrante do grupo que vivencia a dinâmica, quando assume uma atitude de intersubjetividade dialógica e quando faz da ação reflexiva sobre a atuação docente um momento de aprendizagem e de troca de saberes. O processo de ressignificação e ressimbolização não é uma relação e nem uma ação puramente objetiva; ele é também uma objetivação subjetiva e uma subjetivação objetiva. Essa relação dialética entre objetivação e subjetivação faz parte do processo, porque a pessoa que coordena a dinâmica de ressimbolização precisa reconhecer-se como um sujeito em processo permanente de formação e de ressignificação da sua identidade docente e, ao mesmo tempo, como alguém que acompanha e auxilia as demais pessoas nos seus processos de significação e ressignificação.

Isso significa desencadear um processo de “mirar-se no espelho”. Essa possibilidade implica que a própria pessoa que coordena a dinâmica de significação e simbolização também pode assumir a condição de “mirar-se no espelho” e, simbolicamente, pode realizar um processo de retrospectão, percebendo os elos de conexão entre os fatos marcantes e fundantes de uma identidade docente com as características atuais da sua identidade docente. Além de tomar consciência da motivação,

³³ FURLANETTO, Ecleide Cunico. *A formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar*, p. 73.

consciente e inconsciente, da atuação docente, da opção metodológica e dos recursos pedagógicos utilizados. Isso significa criar espaços e oportunidades para as pessoas se mirarem no espelho e desvestirem-se e revestirem-se de suas roupas identitárias e implica estabelecer conexões entre o passado e o presente, entre as experiências e reflexões fundantes de uma realidade identitária com a configuração atual da identidade, num processo de ativação da memória.

Sara Pain,³⁴ referindo-se aos processos de aprendizagem cognitiva, afirma que permanece na “memória o que realmente foi significativo”. Ela ainda afirma que “se alguém *não tem memória*, é porque tem dificuldade de trazer para o presente, de conectar o presente com seu passado. Ou seja, apropriar-se de si mesmo, apropriar-se de suas próprias experiências no passado”.³⁵

Ou seja, realmente tornam-se parte da memória aquelas situações, aquelas vivências, experiências, leituras, palavras, que obtiveram um significado simbólico e que tiveram uma dimensão significante. No entender do teólogo Paul Tillich,³⁶ tornam-se simbólicas as questões que possuem um caráter “último”, que “tocam incondicionalmente” a pessoa, ou seja, que se relacionam com a existência e com o sentido de ser, proporcionando a coragem de ser que dá condições para enfrentar ansiedades e conflitos. Portanto, resgata-se da memória o que se tornou significativo, sejam marcas positivas ou negativas, o que se tornou marca referencial de uma identidade. Isso significa que, para se ter melhor consciência da identidade pessoal e profissional, é importante “mirar-se” no espelho e descobrir o seu próprio processo de construção identitária.

Conclusão ou intervalo numa jornada

Ao compreendermos a constituição da identidade docente como algo dinâmico e em constante formação e reformulação, entendemos que a narrativa de si mesmo e de sua trajetória pessoal e profissional é um elemento fundamental para o fortalecimento tanto da identidade docente quanto da reflexão sobre a sua práxis educativa. A atividade de dinâmica simbólica proporciona um processo de “revelar e ocultar”, de “se expor e se proteger”.

³⁴ PAIN, Sara. *Aspectos filosóficos e socioantropológicos do construtivismo pós-piagetiano – III*, p. 51.

³⁵ *Ibid.*, p. 50.

³⁶ TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*, p. 5, 31 e 37.

Os processos de simbolização e ressimbolização da identidade docente podem proporcionar um processo de significação e ressignificação de si mesmo de sua ação docente e promover um sentido do ser docente. Entretanto, estes processos somente ocorrem num ambiente favorável, em que haja um ambiente saudável, em que a pessoa e o próprio grupo estejam predispostos a mexer com as marcas ocultas em nossas vidas.

Os símbolos fundantes do nosso ser e do nosso fazer podem ser ressignificados quando ocorrem uma inter-relação pessoal e grupal com o *self*.

Referências

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DAUNIS, Roberto. *Jovem: desenvolvimento e identidade – troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Pref. Moacir Gadotti, trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FURNALETTO, Ecleide Cunico. A formação de professores: Aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2002. p. 69-82

HALBFAS, Hubertus. *Das dritte Augen: religionsdidaktische Anstösse*. Düsseldorf, 1982.

HELENO, José Manuel M. *Hermenêutica e ontologia em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Coleção Pensamento e Filosofia).

JUNG, Carl Gustav. *AION – Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo* Trad. Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras Completas de C. G. Jung, v. 9, t. 2)

JUNG, Carl Gustav. *O eu e o inconsciente*. Trad. Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 1987. (Obras completas de C. G. Jung, v. 7, t. 2)

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

PAIN, Sara. Aspectos filosóficos e socioantropológicos do construtivismo pospiagetiano – III. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 43-53.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*: ensaios de hermenêutica. Trad. Hilton Japiassus. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. *Da interpretação*: ensaio sobre Freud. Trad. Hilton Japiassus. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

TILLICH, Paul. *Coragem de ser*. Trad. Eglê Malheiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. Trad. Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 1974.

WACHS, Manfredo Carlos. *O Ministério da confirmação*: contribuições para um método. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1998.