



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: ELEMENTOS
SIMBÓLICOS CONSTELADOS NA INCERTEZA DA ESCOLHA PROFISSIONAL**

JEQUIÉ-BA

2009

SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: ELEMENTOS
SIMBÓLICOS CONSTELADOS NA INCERTEZA DA ESCOLHA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – Orientador

JEQUIÉ-BA

2009

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

S729 Souza, Sandra Suely de Oliveira.

Construção identitária do pedagogo em formação : elementos simbólicos
constelados na incerteza da escolha profissional / Sandra Suely de Oliveira
Souza. - 2009.

197 f.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia Faculdade de
Educação, 2009.

1. Professor – Formação. 2. Pedagogos – Orientação profissional. 3.
Interesse profissional. 4. Identidade social. I. Galeffi, Dante Augusto. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 - 22 ed.

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: ELEMENTOS
SIMBÓLICOS CONSTELADOS NA INCERTEZA DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Por

SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo sido julgado pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – UFBA – Orientador

Prof^ª. Dra. Luzia Wilma Santana de Silva – UESB – Co-orientadora

Prof^ª. Dra. Ana Maria Iorio Dias – UFF

Prof^ª. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu – UFBA

Salvador, 05 fevereiro de 2009

RESUMO

A proposta deste trabalho teve como linha mestra o entendimento de que a formação profissional do pedagogo não deve perder de vista sua humanidade, a título de considerar todo o seu potencial criativo no exercício da profissão, visando ao seu crescimento pessoal e ao alcance da autoconsciência crítica, de igual modo como participante responsável pela vida em sua totalidade. O campo emergente para desenovelar o objeto de estudo configurou-se na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, mediante entrevistas coletivas a partir da questão norteadora da escolha pelo curso. Com base nos discursos, seis estudantes dos três primeiros semestres do curso de Pedagogia foram tomados como referência para um estudo de caso. O objetivo desta pesquisa foi compreender as motivações que levaram esses estudantes a iniciar o curso sem o desejo de serem professores ou pedagogos. Por trás das incertezas quanto à escolha profissional, buscou-se identificar os desejos latentes dos estudantes no intuito de perceber: Quais indicadores simbólicos aparecem como motivadores para tal escolha? Quais os modelos de identificação que contribuíram para essa escolha? Que projeções esses estudantes fazem para o futuro como pedagogos ou não? Para tanto, o caminho teórico teve como principal base de referência a Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung em um entrecruzamento com o Pensamento Sistêmico, dialogando com os estudiosos da ciência pedagógica e sociopedagógica. De modo transversal, foi abordado o autoconhecimento e a autoformação. Em vista da complexidade de um estudo que transitou pela subjetividade do sujeito social, a proposta se estendeu para uma concepção psicossocial, esclarecendo que a identidade é uma construção social tecida por redes intersubjetivas e que tanto o individual quanto o coletivo se alteram a partir das trocas comunicativas. A opção metodológica seguiu pela via da abordagem qualitativa e os dados revelaram que a escolha dos seis estudantes pelo curso de Pedagogia foi sustentada por motivos circunstanciais e não intencionais. No entrelaçamento das categorias e subcategorias evidenciou-se nas falas da maioria dos atores da pesquisa a falta de identificação com o curso e o desejo de continuarem em busca de outra profissão.

Palavras-chave: identidade, formação docente, escolha, incerteza, autoconhecimento

ABSTRACT

The proposal of this Master's dissertation dealt with the professional formation of people working with Pedagogy pointing out that one must not ever lose the feeling of humanity which should accompany them, their creative potentials and the reach of a critical self consciousness – factors leading to life in its completeness. The locus I chose to undertake the survey was Jequié Campus of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, by means of collective interviews which focused “course choice”. Based on the speeches of the personal involved six students taking the three initial terms of Pedagogy have been chosen as reference. Motivation to take the course of Pedagogy in order to practice the field was the main key of the investigation. However, it is important to point that such a motivation was not present in them. Behind the uncertainties leading to the choice of professions, I tried to identify the latent desires of the students when they were asked: What symbolic marks may elicit your choices? What identification models have been used? What projections heading for the future do you have in mind? The theoretical bases which helped building the work were Carl Gustav Jung and his Analytical Psychology as well as the systemic thought. A dialogue was established with the Pedagogical Sciences and Sociopedagogy. Self knowledge and self formation were focused as a way to deal with the complexity of a study which researched subjectivity, a psychosocial conception and identity, interwoven by intersubjective networks. Finally conclusions are drawn that subjective matters as well social ones intercross. By means of a qualitative approach data reveal that the six students chose the course of Pedagogy not as an intentional process, but completely by means of circumstances. The main evidence of the students' speeches points out their inner desire of non-identification with the Pedagogical Sciences and affairs and the search for a new profession.

Keywords – identity, teacher formation, choice, uncertainty, self knowledge

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a **Deus** pelo sopro da vida e por nunca ter me abandonado, principalmente nos momentos mais tortuosos e íngremes. Agradeço ao **Cristo** por mostrar-me que a vida só tem sentido se for conduzida com luta e Fé.

Aos meus **pais Zuza e Morena**, pelo apoio em cada etapa de minha vida e por cuidar de mim em cada momento que os busquei.

Aos meus **amores Cacá e Beto**, pela escuta constante nos momentos que os convocava para compartilhar comigo a leitura de cada página escrita deste trabalho, ainda que no final da leitura eles dissessem que não entenderam nada. Mas a festa do riso me dava força para continuar sem cansar.

Ao meu querido **orientador, professor Dante Galeffi**, que me acolheu sem a menor restrição e, mais ainda, deixou-me livre para caminhar e no momento preciso se fez presente com pautas significativas, acenando sempre para um percurso de descobertas e ousadia pensante.

À minha querida co-orientadora, **professora Luzia Wilma**, que, num súbito encontro nos corredores da UESB, proclamou imediata sintonia de pensamentos e sentimentos e, dessa sincronia, marcou presença constante em minha vida de mestrandia com seu jeito doce e simples de ser.

À **professora Roseli de Sá**, que não faz ideia do quanto a estimo pela sua capacidade natural de ser professora dotada do saber despretenso, que me inspirou a buscar o meu objeto de estudo nos encontros festivos de suas aulas.

À **professora Cristina D'Ávila**, pela abertura constante em me acolher em cada encontro que tínhamos. Enquanto eu teimava em viajar pelos meus sonhos pensantes, ela, no momento preciso, convidava-me para aterrissar. Sabedora dessa minha faceta acolhi prontamente suas sugestões.

Agradeço à minha querida **amiga Fátima**, que se colocou à disposição para fazer a transcrição das entrevistas gravadas.

Aos meus **colegas do MINTER**: vou levar comigo para sempre na lembrança os nossos momentos mais alegres, descontraídos e conflituosos quando nos deparávamos com os desafios.

Aos meus **queridos amigos Bira, Cássia e Marilete** pelos momentos festivos nas viagens, nas aulas e trocas de conhecimentos e angústias.

Aos meus **atores participantes da pesquisa** que depositaram confiança na proposta apresentada, e sempre com boa vontade se disponibilizaram a conceder-me tempo necessário para os encontros.

À **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB** –, por investir nesse mestrado com a **Universidade Federal da Bahia – UFBA** como projeto de qualificação docente.

Ao **Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL** –, campus de Jequié, local onde sou lotada, que muito prontamente atendeu às minhas solicitações quando necessitei para me dedicar mais ao mestrado.

Ao **Colegiado do Curso de Pedagogia** que, da mesma maneira, foi sensível aos meus pedidos no momento de fazer os horários de aula, já que estava dividida entre as duas atribuições de professora e estudante.

Esse mestrado foi uma porta que se abriu para me lançar a outras caminhadas e na itinerância do saber aprender sempre saber fazer.

Dedico este trabalho

Aos meus pais Zuza e Morena, pela vida que recebi e por conduzir-me através dos princípios humanos da correção, do respeito e da dignidade. Eles sempre depositaram confiança em mim e nunca duvidaram das minhas escolhas.

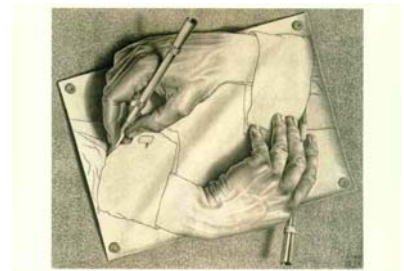
Aos meus filhos Cacá e Beto, pelo imenso amor que nutrem em seus corações por mim, a mãe que eles receberam nessa vida para cuidar de seus corpos e suas almas. Com todo meu coração lhes dedico meu amor. Há três anos esse amor foi ampliado para chegar ao meu lindo neto, Arthur, um Ser minúsculo de tamanho, mas gigante na beleza da inocência que, tendo apenas três anos, já comanda nossas vidas irradiando o sorriso e a alegria mais pura.

Aos queridos Professores da maior escola que tive a oportunidade de encontrar, desde 1993, e que ainda me concedem a oportunidade de continuar sendo uma aprendiz.

A todos os amigos que fiz nessa jornada laboriosa da vida, cheia de desafios e superação contínua. Para não correr o risco de esquecer nenhum, apenas digo-lhes que em minha existência sempre os conservarei como pedras preciosas que contornam meu coração pulsante que nunca desiste de sonhar. Minha maior alegria será sempre poder estar por perto para ajudá-los quando necessitarem.

À vida, por ela mesma, como instante da minha essência atual concedendo-me tempo para corrigir meus erros, tentando acertar o passo seguinte.

Sinto-me feliz por essa etapa cumprida e compartilho esse trabalho com todos que acreditam na caminhada forjada na luta, na dedicação, no aprimoramento, na entrega incondicional e que nunca se dá por vencida quando as adversidades surgem, mas se diverte com estas, lançando sem medo de arriscar a começar desde o início sem se lamentar pelo recomeço.



Escher – Drawing-Hands

Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

Clarice Lispector

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 MEMÓRIAS: DO SONHADO AO ACONTECIMENTO	16
1.2 JUSTIFICATIVA	17
1.3 PROBLEMA	21
1.4 OBJETIVO GERAL.....	25
1.4.1 Objetivos Específicos.....	25
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO PROCESSO IDENTITÁRIO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DO PANORAMA ATUAL.....	26
2.1 PROCESSO IDENTITÁRIO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E PSICOSSOCIAIS	26
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: A IDENTIDADE EM DISCUSSÃO	32
2.3 HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: POLISSEMIAS DIALÓGICAS	36
3 PENSAMENTO SISTÊMICO E A TEORIA JUNGUIANA: O PRESSUPOSTO DA CIRCULARIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	40
3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PENSAMENTO SISTÊMICO.....	40
3.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA JUNGUIANA E A ÓTICA DO PENSAMENTO SISTÊMICO: UMA SÍNTESE POSSÍVEL	44
3.3 TRANSVERSALIZANDO PRINCÍPIOS SISTÊMICOS COM O PENSAMENTO JUNGUIANO	56
3.3.1 Processo identitário: teia e tensão	64
3.3.2 Identidades multifacetadas na contemporaneidade: cisões e dissociações.....	68
3.3.3 Por uma cosmovisão identitária	73
4 OS PRIMEIROS PASSOS DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: INCERTEZA E PROJEÇÕES	77
4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – CAMPUS DE JEQUIÉ.	78
4.1.1 Identidade do pedagogo: ambiguidades e incertezas.....	88
4.2 A PROFISSÃO COMO FUNÇÃO ESTRUTURANTE DA PSIQUE	92
4.3 O PEDAGOGO E O AUTOCONHECIMENTO: DA EDUCAÇÃO DE SI PARA A EDUCAÇÃO DO OUTRO	95

5 METODOLOGIA: PERCURSO TOMADO PARA DESVELAR OS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ATORES DA PESQUISA.....	100
5.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	100
5.2 CENÁRIO DO ESTUDO.....	104
5.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	104
5.4 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO PARA IDENTIFICAR OS ATORES DA PESQUISA.....	105
5.4.1 No cenário em busca de indicadores interpretativos.....	106
6 CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA: SIGNIFICAÇÕES DO FENÔMENO INVESTIGADO.....	113
6.1 CARTAS À PESQUISADORA.....	114
6.2 CONTEXTO IMAGÉTICO: AS MANDALAS EXPRIMINDO O UNIVERSO DA IMAGINAÇÃO ATIVA.....	121
6.3 ENTRELAÇANDO VIDAS.....	127
6.4 TRANSVERSALIZANDO UNIVERSOS: FIGURAS, DISCURSOS E SIGNIFICAÇÕES.....	128
6.5 E NASCE UMA FLOR DE LÓTUS.....	130
6.6 OS SEIS ATORES.....	133
6.7 O INÍCIO DA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A E OS ELEMENTOS SIMBÓLICOS CONSTELADOS NA INCERTEZA DA ESCOLHA PROFISSIONAL.....	137
6.7.1 A primeira categoria “Motivos ocultos”.....	138
6.7.1.1 Subcategoria “Diálogo interior”.....	140
6.7.2 A segunda categoria “Vínculos afetivos”.....	148
6.7.2.1 Subcategoria “O arquétipo da família”.....	149
6.7.2.2 Subcategoria “Espelho, espelho meu”.....	155
6.7.2.3 Subcategoria “Os outros, eu e a escolha da profissão”.....	160
6.7.3 A terceira categoria “Falando da profissão”.....	165
6.7.3.1 Subcategoria “Tecendo sonhos”.....	166
6.7.4 A quarta categoria “No limiar dos opostos”.....	169
6.7.4.1 Subcategoria “Pedagogo (a) ou professor (a)?”.....	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CIRANDA DA TRANSGRESSÃO.....	176
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE.....	190

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como fio condutor o entendimento de formação profissional do pedagogo, considerando sua humanidade e o potencial criativo no exercício de sua profissão, visando ao seu crescimento pessoal e o alcance de uma autoconsciência crítica que o torne participante e responsável pela educação de outros indivíduos.

O trabalho proposto favorece para uma abertura reflexiva acerca do desenvolvimento de processos educacionais pela análise e compreensão do caráter psicológico da formação do pedagogo, a partir do momento em que se torna instigante desvelar os motivos do fracasso ou do sucesso profissional que tornam a vida de educador uma espécie de condenação e sacrifício inútil ou uma dádiva e um encontro radical com a vida mesma.

Assim, busquei compreender as motivações que levaram os estudantes de pedagogia a iniciarem o curso sem o desejo de serem professores. Percorri um caminho complexo, tendo como constructo teórico o paradigma sistêmico e a Psicologia Analítica junguiana. Com isto, o objeto de pesquisa foi delimitado a partir de uma *análise da estrutura do ego humano em seu processo de individuação*. Nesse sentido, intencionei investigar as estruturas simbólicas de constituição dos sujeitos humanos em seus atos de vida como forma de identificar o movimento de individuação e sua expressão verbal.

Portanto, a pesquisa aponta para um tipo de investigação que não tem como objetivo encontrar a verdade, mas as sentenças que são designadas como verdadeiras por aqueles que vivem determinadas experiências.

O estudo foi organizado, no primeiro momento, pela pesquisa bibliográfica para subsidiar a pesquisa empírica. Visando delinear algumas proposições sobre o ser humano chamado a refletir sobre si mesmo em comunicação com o mundo, objetivei nesse trabalho estabelecer um diálogo entre os paradigmas que oportunizam pensar sobre a identidade do indivíduo enquanto construção histórica que se constitui pela dimensão psíquica, biológica, social.

Nesse sentido, a partir de uma discussão transdisciplinar, objetivei apresentar um entrecruzamento entre a concepção teórica do Pensamento Sistêmico (BATENSON, 1987, LASZLO, 1993, CAPRA, 1996, PRIGOGINE, 1996, MORIN, 2000 e VASCONCELLOS, 2002) e os pressupostos epistemológicos da Psicologia Analítica (JUNG, 1986, 1990, 1999, 1998, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, BYINGTON, 1993, 2000, 2008), visando explorar o campo psíquico como regulador da identidade humana. Corroborando com a discussão, no intuito de conduzir-me para o viés da identidade profissional docente, dialoguei com os

estudiosos da ciência pedagógica (LIBÂNEO, 2006 e 2007, NÓVOA, 2000 e 2002, TARDIF E LESSARD, 2007, KUENZER, 2006, BRZEZINSKI, 1996, ARROYO, 2004 e 2008, PIMENTA, 2002) visando situar meu olhar no tocante à construção identitária desse profissional.

Essa trajetória permitiu-me estender a discussão para a formação da identidade do profissional pedagogo. Esclareço que o tempo que me coube não foi suficiente para uma produção extensiva. Abro, nesse momento, um possível caminho para ser futuramente explorado de forma mais aprofundada.

O cerne deste trabalho foi focar os aspectos subjetivos e contraditórios que levam as pessoas a fazerem o que não gostam e por isso inibem a sua capacidade criativa, deixando de serem mais plenas e inteiras no processo de formação profissional.

Assim, o trabalho ficou organizado da seguinte maneira: nesta **introdução** exponho minhas inquietações, bem como o percurso de minha trajetória profissional que, de certa forma, instigou-me a fazer esse trabalho. Com base nos autores contemporâneos procurei justificar o meu objeto de pesquisa e traçar objetivos possíveis de serem investigados.

A título de organizar o referencial teórico e para facilitar minha caminhada, no **segundo capítulo**, exploro as literaturas propostas por autores que investiram na investigação do processo identitário da formação humana e, em seguida, adentro especificamente na formação identitária do profissional docente. Como a pesquisa tem como eixo norteador os relatos autobiográficos, foi pertinente também elucidar as contribuições científicas alusivas a esta recente modalidade investigativa, como recurso de entendimento do indivíduo que tem uma história e que, por meio da linguagem, a memória é acessada, revivendo a sua própria história e, no caso específico, a história de vida alusiva ao labor diário do docente.

No **terceiro capítulo** discorro sobre os pressupostos epistemológicos do Pensamento Sistêmico e da Psicologia Analítica sendo que, no prolongamento dessa discussão, organizo um diálogo transversal entre dois eixos teóricos: Paradigma Sistêmico e a Psicologia Analítica. Com base nos conceitos formulados por Jung acerca do *inconsciente individual e coletivo*, *arquétipos*, *persona e sombra*, *complexo* e *processo de individuação* como categorias organizadoras do sistema psíquico, proponho uma síntese discursiva com Paradigma Sistêmico por considerar, entre essas concepções, abertura epistemológica para pensar a formação humana não fragmentada, mas como uma unidade múltipla que se configura pelo biológico, psíquico, social e cósmico em que o pensar complexo adere um estilo de pensamento pelo princípio sistêmico ou organizacional a respeito de fenômenos onde muitos fatores interagem combinados pela *ordem e desordem*, *autonomia e dependência*, não se

reduzindo a uma dinâmica linear, mas que privilegia o global sobre a análise das partes num ir e vir incessante que se configura num movimento circular em contínuo processo de transformação.

Jung discorre seu pensamento atribuindo ao psiquismo humano uma organização sistêmica cuja dinâmica está sempre marcada por polos contrários tornando o ser humano dependente da cultura, mas dotado de potencialidade para conquistar certa autonomia quando sua jornada existencial se estende para o conhecimento de si mesmo a caminho da individuação.

No mesmo capítulo abordo sobre a identidade multifacetada na contemporaneidade, onde os indivíduos são submetidos às condições da cultura, o que leva a uma cisão ou dissociação da psique e, com isso, fica como alternativa a criação de esquemas de proteção para fazer um acordo entre a psique e as circunstâncias externas constituintes do seu destino.

É possível vislumbrar a construção humana para além do instituído, tendo como projeto a qualidade existencial num circuito organizado para a promoção de uma cosmovisão identitária? O que entendemos por cosmovisão? Esta questão é um ponto-chave do capítulo, quando Jung diz que a cosmovisão está ligada à atitude que cada um tem no mundo.

No **quarto capítulo**, abordo sobre o cenário atual do Curso de Pedagogia e as ambiguidades que, de certa forma, corroboram para a desprofissionalização dos pedagogos, o que trato no texto como um caminho de incertezas.

Em seguida discuto acerca da profissão como símbolo e função estruturante da psique, tecendo considerações a partir do conceito de *Self*, cunhado por Jung (1998) como a soma dos processos consciente e inconsciente, que, posteriormente, foi ampliado por Byington (2003) atribuindo também a dimensão transpessoal, percebendo o *Self* tanto no plano individual quanto no familiar, institucional, empresarial, cultural, planetário e em todas as demais dimensões onde ocorre a interação significativa das partes formando um todo. Com essa discussão no plano da dimensão simbólica, abordo sobre os primeiros passos do pedagogo a caminho do desconhecido. Em seguida, teço considerações a respeito dos arquétipos de *persona e sombra* constelados mediante os conflitos instaurados pela dúvida na escolha da profissão.

Finalizo este capítulo chamando a atenção para a importância do autoconhecimento como princípio investigativo de si mesmo, colaborando para a tomada de decisões, saber fazer escolhas sem culpa ou dúvida, sendo este um caminho que leva ao amadurecimento psíquico e ao ajustamento do campo interno com as demandas do mundo exterior, a título de buscar o equilíbrio e satisfação pessoal. Jung (1998) refere-se à construção humana delineada pelo

processo de individuação, a partir do reconhecimento do conteúdo inconsciente que chega ao plano da consciência mediante exploração honesta da realidade psíquica.

No **quinto capítulo** descrevo os procedimentos metodológicos. Delimitei como campo de investigação os três primeiros semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié. O recorte foi intencional por considerar que, nesse momento, os discentes ainda não tiveram contato mais profundo com o discurso acadêmico. Outra razão se atrela à minha trajetória como professora que atua precisamente nesses semestres do curso.

O estudo de caso se deu a partir da abordagem qualitativa, visando a perceber o universo subjetivo de seis estudantes que ingressaram recentemente no curso de pedagogia exteriorizando de imediato a recusa a serem professores e/ou pedagogos. O número de participantes definido resulta da clara certeza que o tempo disponível para a pesquisa não daria conta de trabalhar com um número maior. Também esclareço que a escolha dos atores não foi aleatória, mas a partir de uma entrevista que fiz com todos os discentes dos três primeiros semestres. Com base nos dados obtidos na entrevista, algumas posições chamaram mais a minha atenção pela veemência dos depoimentos de não se verem na condição de professores, mesmo cursando pedagogia. Poderia dizer que estes representam outros tantos estudantes que vivenciam a mesma circunstância conflitiva, por não saberem ao certo os motivos de suas escolhas.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso pareceu-me útil porque a compreensão analítica ou teórica mantém uma relação de subordinação com o desenvolvimento de uma visão crítica da situação percebida em seu próprio contexto. Yin (2005) acredita que o estudo de caso, como método investigativo, é um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais. O referido autor argumenta que: “como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (p.20).

O autor supracitado acrescenta que os estudos de caso podem ser de natureza exploratória, descritiva ou explanatória e o que diferencia as estratégias não é essa hierarquia, mas os tipos de questões da pesquisa, a abrangência do controle sobre eventos comportamentais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos. Assim sendo, nesse capítulo descrevo o processo da pesquisa, os procedimentos e as técnicas utilizadas.

No **sexto capítulo** procedo à análise e interpretação dos dados à luz da psicologia junguiana e de alguns princípios do pensamento sistêmico, descrevendo os processos internos

vividos no início da formação dos estudantes de pedagogia, a título de valorizar os conteúdos psíquicos constelados nos discursos dos sujeitos, tomando-os como expressões subjetivas estruturantes da identidade profissional. Nesse diálogo transdisciplinar, lanço mão dos autores que subsidiaram minhas reflexões no que tange à formação docente.

As páginas que se seguem são resultantes do meu desejo de pesquisadora voltada para a investigação dos aspectos mais obscuros da natureza humana que comumente levam à sabotagem das intenções, sentimentos e ações quando desconhecidos e/ou tornam-se desafiadores quando se permite um olhar atento e despojado do medo e da indiferença a favor do processo investigativo de si mesmo ao iniciar uma longa jornada a caminho da individuação.

1.1 MEMÓRIAS: DO SONHADO AO ACONTECIMENTO

Estou brincando com meus sonhos.
 Estou linguajando com meu pensar.
 Fico ativa quando tenho medo.
 Por isso, não levem a sério minha rudeza ao falar.
 Olhares atentos que me escutam me tirem do conforto e me
 levem ao confronto.
 Minha vaidade, que teima em aparecer, se recolhe agora no
 andar da imperfeição.
 Na escuta atenta, banqueteio o meu Ser para no desafio da
 peleja, aprender a curvar-me, como quem toma impulso
 para caminhar.
 Agora não mais só, e sim compartilhando com os que
 também acreditam que o fazer, nasce do sonhar.

Início esse trabalho com as palavras que saíram de um sonho. Literalmente foi um sonho, dentre muitos que tive desde que embarquei nessa jornada com alternância no querer resultante dos conflitos providos da escolha de um objeto de estudo e, ao mesmo tempo, instigada por algo desafiante que, de fato, tivesse sentido para minha vida.

Decidida pelo que fazer vi-me tomada pelo medo, ao ter que compartilhar com outros olhares meu mundo dançante de sonhos e palavras que sempre insistiram em não se deixar atar pelos fios rígidos de uma ciência fria e desumanizada. Ao mesmo tempo em que me via tomada de força para fazer e dizer o que pensava, sem negar minha vontade pulsante, me via também intimidada pelo dissabor das regras instituídas pelo mundo científico normatizado.

Foi numa noite dessas, mergulhada no conflito e sucumbida pela insegurança – pois iria pela primeira vez expor a outros olhares o meu pensamento ainda desorganizado – que, num sonho, pronunciei essas palavras. Minha exposição, na verdade, já iniciara nesse sonho em que muitas pessoas me escutavam. Entre a vigília e o sono, peguei um papel e uma caneta que tenho sempre por perto para registrar esses momentos (prática que me acompanha faz muito tempo) e escrevi rapidamente para não esquecer nenhuma palavra. Só posso dizer que depois dessa primeira experiência, medo e incerteza ainda teimaram por me acompanhar; no entanto, ao compartilhar minhas ideias com pessoas sintonizadas com minhas inquietações, encontrei inspiração para prosseguir. Os passos seguintes foram e são de muito estudo com (re) elaboração constante do meu sonho plasmado agora nas palavras escritas a seguir.

Portanto, sinto este trabalho como a realização de um sonho (agora num sentido figurado) que foi sonhado por toda a minha trajetória profissional extremamente inquieta por acreditar numa formação profissional que jamais deve perder de vista o sentido de ser humano

e todo o seu potencial criativo no exercício da profissão em consonância com o seu crescimento pessoal. Meu maior interesse é participar na construção de saberes que contribuam para a formação do profissional docente, numa perspectiva crítica e autocrítica para subsidiar suas práticas educativas.

1.2 JUSTIFICATIVA

A dinâmica social no limiar do terceiro milênio configura-se pelo paradigma da racionalidade que não responde aos conflitos humanos e suas contradições, instabilidades e vulnerabilidades na tomada de decisões. Entra aí um ponto a se considerar, concernente ao momento da escolha profissional. Muitas vezes, por decisões aligeiradas, visando a buscar resultados imediatos, é comum que as pessoas façam a escolha profissional penderes para os interesses que garantam a inserção imediata no mercado de trabalho. Por esta via, a escolha fortalecida pelas contingências situacionais, sem a aspiração pessoal, corre o risco de o indivíduo frustrar-se, sabotando seus próprios desejos.

Assim, intencionei fazer uma incursão ontológica, com caráter interpretativo, em torno dos elementos subjetivos que permearam as escolhas dos estudantes pelo curso de Pedagogia, sem terem aspirações pela docência. Tomei como espaço de estudo a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, em decorrência de minha história construída no curso e toda sua trajetória que se iniciou no mesmo ano que ingressei nessa instituição de ensino. Parti do pressuposto que o empreendimento investigativo tem como base a inquietação desejante de transformação da realidade social instituída e nossa ação é a mola propulsora para alterar e/ou modificar esta realidade.

Comumente encontro estudantes que dizem não saber porque fizeram esta escolha, mas, ainda que não gostem da ideia de ser professor ou professora, é preferível continuar a ter que ficar sem uma formação universitária. E aí? Qual a expectativa desses estudantes? Concluir o curso e ingressar no mercado de trabalho? Desistir em busca de outros caminhos que se aproximem mais de seus desejos e aspirações?

Somado ao (des)caminho do pedagogo em formação, que não deseja investir na prática docente, vejo na conjuntura atual a crise identitária em que vive este profissional. Numa discussão mais ampla, autores têm se debruçado para refletir sobre a profissionalização docente com produções científicas significativas (VEIGA, 2000, 2002, 2005; LIBÂNEO, 2006, 2006; NÓVOA, 2002, PIMENTA, 2002; TARDIF, 2005; TARDIF e LESSARD, 2007,

dentre outros). Os autores discutem bastante sobre este tema, procurando situar que identidade está reservada ao profissional docente.

A contribuição dos autores abre para o entendimento do profissional docente que precisa estar se percebendo enquanto sujeito formador de si mesmo. Os sujeitos que dão conta de suas próprias ações, que governam a si próprios e se autorregulam, e, na medida em que ampliam a consciência de si e do mundo, provavelmente atuarão com maior comprometimento profissional, social, político e humano. Acredito que a competência técnica é requisito basilar para a formação docente, mas o conhecimento de si mesmo é condição *sine qua non* para que sua consciência se desenvolva.

Nóvoa (2000), ao questionar como cada um se tornou o professor que é hoje, afirma que para saber é preciso sustentar o processo identitário pela adesão de princípios e valores como investimento positivo; pela ação da escolha de melhores maneiras de agir, tanto no campo profissional quanto pessoal e, por último, ele destaca a autoconsciência como dimensão decisiva da profissão docente.

O mesmo autor também afirma que o professor é a pessoa formada pelo saber da experiência. Ele destaca a necessidade de investir no desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos professores se apropriarem dos saberes de sua formação, dando sentido às suas histórias de vida. Alerta, ainda, que o acúmulo de saberes asfixia e a formação é um movimento de avançar e recuar, construindo-se numa relação entre os saberes pedagógicos e a identidade pessoal.

Na mesma linha de pensamento, Tardif (2005) considera que, nos últimos anos, boa parte da literatura tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino, descrevendo a noção de “saber” que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes.

O referido autor diz que esses saberes dos professores são temporais, circunscritos no âmbito de uma carreira, nos quais estão presentes: “dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional” (p.78), marcando nos indivíduos a incorporação de práticas e rotinas que se dão ao longo de sua história de vida pessoal e escolar ritualizadas de maneira nem sempre reflexiva. Apenas repetições de práticas ritualizadas numa rotina já programada. O autor, ao se referir sobre as crenças presentes na formação inicial, acredita que é preciso levar em conta a: “importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino, quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho” (2002, p.78-9).

D'Ávila (2008), seguindo a linha de pesquisadores preocupados com a formação e profissionalização docente, fez uma pesquisa entre 2005-2006, numa universidade pública da Bahia, visando a compreender o processo de construção da identidade profissional junto a estudantes de um curso de formação inicial de professores, tendo como material interpretativo as narrativas autobiográficas dos estudantes, sujeitos do estudo. A finalidade era desvelar as razões que levam um jovem a se interessar pela carreira docente e compreender, ao mesmo tempo, o papel que cumpre um curso de formação inicial, particularmente no terreno das disciplinas didático-pedagógicas.

Sua pesquisa foi reveladora, pois, diante de um cenário pouco estimulante de trabalho, apareceu um número significativo de alunos que abraçaram a licenciatura como primeira escolha. De acordo com os dados de sua pesquisa, no universo de 78 participantes, 52% dos estudantes afirmaram ter escolhido o curso por se sentirem identificados com a profissão, 36% apontaram outros motivos e, dentro destes, 59% escolheram o curso por realização pessoal. Fica uma inquietação acerca da razão originante do desejo desses estudantes em se tornarem docentes, com tantos entraves para o exercício dessa profissão.

A pesquisadora também revelou, frente aos dados obtidos, que o curso de licenciatura tem tido um peso limitado sobre a construção da identidade profissional docente, com 36% dos sujeitos da pesquisa apontando que a origem do desejo de ser professor se ligava ao exemplo de algum professor no passado, e apenas 16% declarou que os estudos na formação inicial, em nível universitário, estariam influenciando sua identidade profissional. Suas inquietações remetem a vários questionamentos quanto ao caráter dos cursos de licenciatura, no sentido de refletirmos como se constrói a identidade profissional docente, bem como até que ponto as condições no curso de formação inicial contribuem para a construção dessa identidade. É algo a ser considerado e de grande pertinência para incrementar mais estudos que favoreçam a tomada de consciência quanto ao papel dos cursos de licenciatura com um olhar mais atento acerca da construção identitária do docente, a partir de saberes que atentem para esta questão nos discursos e incremento efetivo nas novas propostas curriculares.

Dentre as literaturas consultadas, percebi muita preocupação, por parte dos autores, com o sentido atribuído à identidade do profissional docente frente à “crise de identidade”, chamando a atenção para um movimento de ressignificação da identidade desse profissional (PIMENTA, 2002; GUIMARÃES, 2004; LÜDKE e BOING, 2004), atentando-se ao que disser respeito à “profissionalização” e à “profissionalidade”.

A discussão acadêmica, nessa perspectiva, resulta num campo significativamente abrangente que se estende ao campo político-econômico e político-pedagógico, como alerta aos equívocos encobridores do autêntico papel do profissional docente. Mais à frente, retorno sobre esse ponto e antecipo dizendo que minha pesquisa percorre uma discussão ontológica de caráter interpretativo, a partir dos elementos simbólicos subjacentes ao complexo universo humano permeado pelas contradições, pelas incertezas e pela incompletude do Ser, transversalizando a discussão para a formação docente.

Assim, trilhei a pesquisa pelos meandros subjetivos e intersubjetivos no âmbito da construção identitária do pedagogo no início da formação profissional. Esclareço que não é algo inusitado, mas o percurso que proponho tem como alcance repensar sobre o sentido atribuído ao que traduz a formação de professores na UESB, espaço de minhas experiências, de trocas e conflitos oriundos do pensar e fazer, traduzidos nesta proposta em provocações, com vistas a romper com o *status* formativo, apenas no âmbito conteudista e/ou instrumental, fortemente impregnado nos cursos de licenciaturas.

Destaco também, como estudo de grande relevância para a UESB, a pesquisa de doutorado da professora Dra. Amaral (2004): “PROFESSOR(A) com letras maiúsculas: um estudo sobre o desenvolvimento da consciência crítica de professores”, cujo objetivo foi pesquisar sobre a vida profissional de professores, de forma a apreender alguns aspectos no desenvolvimento da consciência crítica dos professores à luz das ideias de Paulo Freire. A voz das participantes possibilitou à autora interpretar o cotidiano da vida do professor, trazendo para a UESB uma discussão que ainda por aqui é tida com muitas resistências. No percurso da pesquisa ela chega à questão do desenvolvimento da consciência crítica do professor, com base nas experiências no decorrer da formação profissional, com o olhar sobre os aspectos singulares e globais que constituem o fazer educativo.

Reconheço em sua pesquisa uma possibilidade de estarmos abrindo mais discussões acerca da profissão docente, tomando para si a postura reflexiva e crítica frente à realidade, atitude esta que, segundo a autora, é fundamental para a saída de uma postura ingênua e assumir a posição de conscientização pelo professor com compromisso histórico com ação transformadora da realidade.

Acredito que o trabalho que proponho, somado ao de Amaral (2004), contribuirá para a implementação de mais pesquisas na UESB, abrindo caminho para reavaliar práticas fomentadoras da formação docente, sem perder de vista a dimensão subjetiva e intersubjetiva na formação desse profissional, pois este irá para o mercado de trabalho levando consigo a

trajetória construída no curso, que repercutirá nas suas decisões e posicionamentos futuros em práticas que intervirão diretamente na formação de outras pessoas.

Nesse sentido, tem pertinência pensar a construção identitária do pedagogo mediante os estudos sobre saberes pedagógicos constitutivos da “profissionalização”, considerando também o autoconhecimento como caminho que fomenta a postura reflexiva a partir da escuta atenta de seus estados psicológicos.

Vejo que este trabalho – somado com outros dessa natureza – resultará numa abertura para pensar a formação do pedagogo delineada pela construção de sua identidade forjada na reflexividade e no conhecimento de seus estados subjetivos. Tornar possível o exercício da autopercepção no nascedouro da formação é vislumbrar a abertura para o reconhecimento de si no processo formativo como atitude que também será levada a cabo no momento em que o profissional estiver assumindo a sala de aula, propondo sempre revisar seu estado de ânimo, suas emoções e todos os processos psíquicos que, de certa maneira, interferem no desenlace das relações interpessoais.

Assim, a minha proposta é fazer uma incursão pelos meandros da subjetividade, considerando a formação do pedagogo, a partir dos relatos autobiográficos dos estudantes que estão no início da graduação e explicitam incertezas e resistências quanto à escolha profissional realizada.

1.3 PROBLEMA

De onde partiu a ideia desta pesquisa? Sempre no início de minha prática docente, ministrando a disciplina Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia, pergunto aos futuros professores: “Por que Pedagogia?”. “O que este curso representa para você?”. Dentre as várias respostas, surgem: “Fazer Pedagogia foi a opção que restou”; “Não suporto ensinar, mas já estou dando aula há algum tempo e preciso do diploma”; “Não sei ao certo. Sinto angústia, pois não me reconheço no curso”. Ouvindo esses discursos percebi a urgência em propor reflexões que instigassem a responsabilidade e o compromisso ético, social e político no ato de educar, sem perder de vista o estado desejante do profissional como condição também necessária à sua formação.

Minhas inquietações pensantes foram se ampliando a partir desses diálogos, e as indagações cada vez mais persistiam: o porquê da Pedagogia ser considerada como a “única alternativa”? Será que a motivação está vinculada à impossibilidade de conseguir aprovação no vestibular para outras carreiras? Ou será porque os estudantes vislumbram na Pedagogia

uma alternativa concreta de obter o diploma de graduação, mais compatível com a necessidade de trabalhar e estudar? Ou ainda, o fato de o curso de Pedagogia ser considerado de fácil aprovação no vestibular? Eu poderia imaginar inúmeras outras questões. Entretanto, penso que os motivos individuais que vinculam estes ao curso são muito importantes para compreender a rede causal desse fenômeno.

Sabedora de que as respostas para minhas provocações não viriam facilmente, pois o ser humano adota os mais diversos mecanismos para proteger o seu próprio eu, passei a desenvolver ações ligadas à temática do autoconhecimento, como forma de criar um espaço de reflexão e aproximação dos estudantes com suas histórias de vida para exercitarem a percepção contínua de si mesmos. Neste momento, dentre os projetos realizados destaco: “Cuidando de quem cuida e a busca do autoconhecimento: uma proposta de intervenção para a Creche Casinha do Sol”, desenvolvido em 2005. Essa experiência foi muito significativa, pois as ações desenvolvidas contaram com a participação dos alunos do curso de Pedagogia tendo como proposta do projeto formar os grupos de estudo. Assim, realizamos encontros semanais com o intuito de intensificar reflexões em torno do conhecimento acerca do psiquismo humano com base na teoria psicanalítica. Paralelamente aos aprofundamentos teóricos, aconteciam as vivências nas quais as resistências dos participantes eram rompidas, o que resultou na consolidação, pouco a pouco, da confiança entre os membros do grupo. As falas ou o silêncio eram sinalizações do exercício proposto, buscando relembrar as histórias de vida de cada sujeito.

Sempre detive atenção às propostas voltadas para as reflexões envolvidas com o aprimoramento ou o equilíbrio humano e não poderia deixar de destacar o I Encontro de Psicologia da Educação na UESB que organizei em julho de 2006, com a finalidade de discutir novos caminhos da Psicologia na Educação, tendo a participação de professores de outras universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Cada participação teve a contribuição de temáticas significativas através de palestras, mesas-redondas e minicursos, sempre vinculando os temas aos aspectos subjetivos inerentes à formação humana. O encontro foi um marco no curso de Pedagogia, em 2006, contando com a participação efetiva dos alunos do referido curso, inclusive com a apresentação de pesquisas realizadas por eles acerca de temas em torno da formação da personalidade, ensino e aprendizagem.

Por outro lado, sou membro da comissão da reformulação curricular do curso de Pedagogia, desde julho de 2003. Diante das discussões acerca do papel da educação frente às novas realidades e dos novos rumos da Pedagogia, o Colegiado de Pedagogia da UESB -

Campus de Jequié, encontra-se em fase final da construção da nova proposta curricular, objetivando um Projeto Acadêmico Curricular que atenda às solicitações do mundo contemporâneo e às exigências do Ministério da Educação e dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme os princípios contidos nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que fundamentam os novos conceitos do curso de Pedagogia.

Com esse novo currículo, espera-se atender aos objetivos e à organização da Educação Básica, no que se refere aos processos educativos escolares, às demandas de gestão do conhecimento e da pesquisa, de forma a contribuir para a construção de conhecimentos que possibilitem a formação de cidadãos críticos, políticos e comprometidos com a (re)construção social.

Fazendo parte da comissão de reformulação curricular, brotou em mim a vontade – que não contraria ou nega a importância de tal reformulação – de entender o educador também passível de conflitos internos, desordens emocionais e sujeito ao enfrentamento de situações desestabilizadoras do próprio ser. Com esse espírito, sugeri à comissão discutir também sobre a formação do profissional, sob uma perspectiva ontológica em que a valorização do Ser se tornasse pedra angular no processo de formação do profissional docente.

Assim, reservar um instante para exercitar o autoconhecimento seria uma dinâmica de valor incomensurável na formação identitária desse profissional. A partir dos diálogos com colegas, nasceu a ideia, por parte de alguns membros da comissão (em que me incluo), de reservar um momento do curso, no elenco das disciplinas optativas do novo currículo do curso, algo que provocasse esse mergulho interior para o autoconhecimento, podendo contribuir para a formação profissional, aliando-se à autoformação do pedagogo.

A proposta foi acolhida, mas claro, as preocupações quanto ao caráter da disciplina surgiram entre alguns membros da comissão. A preocupação destes professores era que esta disciplina se transformasse num momento de caráter terapêutico reduzindo-a a uma ação de matriz psychologizante. Entretanto, a ideia não estava versada por esta linha, mas, sim, objetivando ter um momento no curso para tratar de temas em torno do conhecimento de si mesmo, explorar autores que discutissem acerca da linguagem simbólica do mundo psíquico, o imaginário e as significações implícitas nos discursos humanos e os interpretantes dessa linguagem simbolizada. A partir desses temas cada sujeito estaria se percebendo, conhecendo seus limites e potencialidades, adotando uma postura mais reflexiva e crítica de si mesmo, tendo a identidade forjada no princípio da autocrítica e autonomia psíquica, social e política.

Tendo em vista meu contínuo interesse em contribuir com atividades que intensificassem a formação do educador, elaborei, no ano de 2008, um projeto para ser desenvolvido com outras ações do Programa Re-Aprender/Brasil Alfabetizado, que tem sido de grande importância para a UESB, no campus de Jequié, beneficiando a comunidade externa.

O programa tem por objetivo assegurar às pessoas jovens, adultas e idosas sem escolarização a conquista de habilidades e competências necessárias para lidar com o universo dos códigos escritos. Esses devem servir como instrumentos capazes de ajudá-los, não somente a desvendarem a realidade em que cotidianamente estão inseridos, mas possibilitar a sua (re)construção.

Minha proposta visa a contribuir com temáticas que ressoem na formação do educador de jovens e adultos, possibilitando assim um diálogo entre os saberes fundantes de suas práticas e reflexões necessárias para o conhecimento de seus próprios estados internos. Percebo que momentos dessa natureza, colaboram para inspirar os alfabetizadores a desempenhar suas funções mais atentos ao outro.

Os alfabetizadores inscritos no programa comumente não têm uma formação pedagógica e muito menos dispõem de conhecimento elaborado acerca dos saberes psicológicos, filosóficos e sociológicos. É comum nesses programas pessoas leigas atuarem na alfabetização dos jovens e adultos.

Minha participação no Programa Re-Aprender/Brasil Alfabetizado está atrelada à reflexão contínua acerca de questões da natureza humana, os desejos e a capacidade de ampliação da consciência para uma abertura de visão de mundo com maior lucidez. *Conhecer a si mesmo*, como nos fala Jung, é sair da sombra e partir para a busca da individuação. Este processo é contínuo e constante e se dá nas mais diversas esferas da vida, inclusive na instituição escolar, e o papel do educador é colaborar para esta jornada humana.

Em se tratando da profissão docente, encontramos inúmeros motivos desalentadores que inibem a vontade de alguém querer ser professor, pois a realidade é repleta de desafios, a começar pela falta de reconhecimento social e baixo salário, como também pelas condições precárias no exercício da profissão. Com tantos pontos comungando contrariamente, o que leva um jovem a buscar a profissão de docente? Muitos fazem o vestibular e começam o curso sem ter uma clareza do que é mesmo ser pedagogo e já de início negam para si mesmos qualquer possibilidade de serem professores. Mas, no primeiro contato com o curso, há, por parte de alguns estudantes, a recusa em aceitar a identidade de docente.

Por trás da incerteza em tantas vozes que estão cursando pedagogia, minha linha de raciocínio conduziu-me a identificar os desejos latentes dos estudantes, com base nas seguintes questões norteadoras: **a partir dos relatos autobiográficos dos estudantes que não têm identificação com a docência, o que os instiga para essa escolha profissional? Quais os modelos de identificação que contribuiram para essa escolha? Que projeções esses estudantes fazem para o futuro como pedagogos ou não?**

Reforço o exposto anteriormente que a opção por esta pesquisa se apóia em uma motivação pessoal e profissional que acompanha minha trajetória na UESB e é neste espaço que situo as minhas próprias inquietações, tendo o meu pensar corporificado no instante que me proponho a ter como campo investigativo o mesmo espaço em que construo a minha práxis.

1.4 OBJETIVO GERAL

Interpretar os discursos dos estudantes que fizeram a escolha pelo curso de Pedagogia, sem identificação com o mesmo, explorando os conteúdos psíquicos/indicadores simbólicos estruturantes da identidade profissional.

1.4.1 Objetivos Específicos

- a) Identificar os motivos que levaram os estudantes do curso de Pedagogia à escolha da profissão sem identificação com a mesma, a partir dos indicadores simbólicos presentes nos relatos do grupo escolhido para o estudo de caso.
- b) Interpretar os modelos de identificação que instigaram os estudantes a fazerem essa escolha profissional e as implicações dessas vozes como conteúdos simbolizadores e estruturantes da identidade profissional dos participantes desse estudo.
- c) Explorar esses dados para desvelar os planos que os estudantes traçam para o futuro, verificando indicadores de exploração, a partir da forma como eles se percebem ao traçarem o caminho profissional como pedagogos ou não.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO PROCESSO IDENTITÁRIO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DO PANORAMA ATUAL

“[...] mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”
João Guimarães Rosa

Início dizendo que necessitamos de uma identidade. Ou melhor, de identidades. Para cada situação utilizamos uma identidade compatível ao momento que estará a serviço de nossas ações e intenções na vida, assegurando o nosso pertencimento na cultura. É visceral para o indivíduo o pertencimento social. Para tratar do tema em questão, se fez necessário recorrer aos autores que se debruçaram nesse campo de estudo, cabendo fazer uma breve exposição acerca de algumas considerações entrelaçadas na vertente psicossocial.

2.1 PROCESSO IDENTITÁRIO À LUZ DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E PSICOSSOCIAIS

O mundo social contemporâneo abre-se para conceber a construção identitária dos indivíduos, não sendo de caráter passivo, mas forjada pelo princípio da incerteza e da múltipla escolha, como também de riscos e confiança, não estando desvinculada das influências sociais, que são globais em suas consequências e implicações. Giddens (2002) propõe pensar a identidade forjada pela experiência mediada em que a autoidentidade passa a ser um empreendimento reflexivamente organizado.

Segundo este autor, no contexto moderno, com abertura para as mais variadas opções, é necessário que os indivíduos recorram à filtragem de suas escolhas e adotem um estilo de vida, a partir das múltiplas possibilidades oferecidas pela “abertura” da vida social de hoje. O referido autor aponta o “estilo de vida” dos indivíduos para saberem tomar decisões, rejeitando as formas mais amplamente difundidas de comportamento e consumo. Suas ideias apontam para a apresentação da autoidentidade desenvolvida dentro do quadro geral da construção psicológica do indivíduo, no sentido de que a premissa de ser humano é saber, quase sempre, o que está fazendo, como e porque se está fazendo. Nesse sentido, a consciência reflexiva é característica de toda ação humana.

Construir a identidade requer pensar no processo de autoformação, que exige do

sujeito uma ação reflexiva e investigativa de si mesmo a todo instante. Segundo Josso (2004), indica estar preparando um sujeito consciente de sua própria formação, e, como etapa formativa, é necessário utilizar conscientemente o saber-fazer e as experiências para um projeto de vida que integre todas as dimensões do seu ser:

O conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e de saber-pensar (p.46).

O estudo dos processos de formação permite perceber, segundo Josso (2004, p. 48), as vivências como experiências – a partir do ambiente humano e natural – quando se faz o trabalho reflexivo sobre o que foi percebido, observado e sentido. Assim, “a formação é experiencial ou então não é formação”. Essa autora acredita ainda que a construção da identidade, tendo como desafio colocar em prática a criatividade em todas essas dimensões, leva a pessoa a caminhar para um processo de individuação, descrito por Josso (2004), alicerçada na psicologia de Jung (1998).

Este processo significa a pessoa tornar-se o ser único, singular, o ser que é, tornar-se si mesmo. O mais comum, traduzindo o discurso do próprio Jung (2004, p.49), “é despojar-nos do ser que somos da nossa realidade para satisfazer um papel exterior ou de um significado imaginário em favor do ideal social”.

Retomo o pensamento de Giddens (2002), dizendo que o sentido normal da autoidentidade é tornar a pessoa mais estável com a sensação de continuidade biográfica e, portanto, capaz de captar reflexivamente os acontecimentos para se comunicar com outras pessoas. Para tanto, numa relação regular com os outros, é preciso não tomar a biografia de forma fictícia, mas integrar eventos ocorridos no mundo exterior em andamento sobre o Eu para que se tenha sentido ou noção do que somos e para onde vamos. Segundo esse autor:

Uma sensação estável de autoidentidade pressupõe os outros elementos da segurança ontológica – uma aceitação da realidade das coisas e dos outros – mas não é diretamente derivável deles. (...) a sensação de autoidentidade é simultaneamente sólida e frágil. Frágil porque a biografia que o indivíduo reflexivamente tem em mente é só uma “estória” entre muitas outras estórias potenciais que poderiam ser contadas sobre seu desenvolvimento como eu; sólida porque um sentido de autoidentidade muitas vezes é mantido com segurança suficiente para passar ao largo das principais tensões e transições nos ambientes sociais em que a pessoa se move. (ibidem, p.56-7)

Na arena existencial, onde se configura a identidade do indivíduo, o elemento corporal dá expressividade ao Eu, regulando as ações e interações sociais. Ou seja, o corpo dá contorno às explorações originais do mundo pela captação da realidade mediante a práxis do diário viver. É o corpo, portanto, que exerce o papel de monitoramento entre o Eu e os eventos do mundo exterior. Giddens (2002, p. 58) diz que “O corpo é crucial para a manutenção do casulo protetor do indivíduo em situações de interação cotidiana”. Mediante o controle do corpo, o indivíduo deixa aparecer os conteúdos rotineiros, por meio de “aparências normais”.¹ Nesse sentido, significa ficar seguro e continuar com as atividades correntes sem se preocupar com o que possa ocasionar desordem interna; melhor dizendo; “é pôr em parênteses” aspectos que possam ser desconfortáveis, manejando com cuidado na interação cotidiana. Esse recurso leva o indivíduo a adotar o que ele chama de “performances”, no sentido de garantir o sentimento de segurança ontológica.

Vale questionar até que ponto as aparências normais garantem essa segurança? É nesse jogo interativo que se pode ocasionar, em certas circunstâncias das rotinas ordinárias, o que Giddens (idem) aponta como “performances falsas”, em que o indivíduo adota atitudes falsas, estruturado por papéis inventados, representando uma persona falsa, contanto que não comprometa sua própria autoimagem. Winnicott chama essa dissociação do corpo com o eu, de *false self*. A sensação de se sentir verdadeiro, em contato com os outros e com o próprio corpo e seus processos é, para Winnicott, fundamental, para que uma vida seja vivida. Com a cisão, a possibilidade de validação do *self* fica perdida, ocorrendo um reforço de maneira dissociada e/ou isolada de experimentação do vivido. (GROLNICK, 1993).

A pessoa sem corpo adota ações mecânicas, forjada pelo dissimulo, sem disponibilizar a capacidade volitiva no agir. Adota atitude de distanciamento, não se sentindo envolvida no desejo corporal. Pode o indivíduo ser capaz de enfrentar o perigo como se fosse uma ameaça com facilidade, mas paga o preço da intensa ansiedade. Giddens (2002) diz que a falta de corpo é um traço característico de perturbação ontológica. Segundo ele: “A autoidentidade não está mais integrada com as rotinas cotidianas em que a pessoa está envolvida. O indivíduo pode de fato sentir-se invisível para os outros, pois o corpo em ação deixa de ser “veículo do eu”. (p.61)

Reporto-me ao pensamento de Freud quando ele diz que a luta constante do ser humano é regular as pulsões, tendo o ego como supervisor dos desejos mais primitivos para

¹ Expressão formulada por Goffman e tomada por empréstimo por Giddens para justificar o sentido do corpo na organização da autoidentidade .

que o indivíduo possa interagir com a cultura satisfatoriamente. Vale dizer que a passagem do trabalho de Freud (1976) do campo individual para o coletivo contribuiu para o surgimento da teoria social da mente humana, modificando a ideia entre o consciente, pré-consciente e o inconsciente, passando a ser compreendido como ego, id e superego, favorecendo mais tarde o surgimento da teoria do *self* de Mead (1934), que criticou a natureza humana apenas no plano individual, atribuindo o valor da linguagem como função social, caracterizando-a como principal fonte de representação coletiva (FARR, 1999).

Farr (1999) diz que o ponto principal do pensamento de Mead é saber como se processa a transição entre os processos individuais de construção simbólica e a produção de representações sociais, que são símbolos construídos socialmente. O espaço público existe em função da diversidade humana tendo sua forma de expressão no diálogo, nas trocas comunicativas. O cerne do seu pensamento está na dialética entre o Uno e o Outro para dar conta, tanto do sentido individual quanto coletivo. Se a vida pública é alteridade, cabe então abstrair os interesses individuais para dar significado ao “nós”, construindo parâmetros normativos para definir a vida em grupo.

Também Dubar (2005), numa perspectiva psicossocial, tece considerações pertinentes acerca da identidade e o processo de socialização, apoiando-se no pensamento de George Herbert Mead², como o primeiro a descrever, coerentemente e de maneira argumentativa, a socialização como construção de uma identidade social, identificado pelo teórico como um *self* social, cuja construção se dá pela “ação comunicativa” no centro do processo de socialização para a construção do Si-mesmo, considerando aí a interação de diferentes organismos, melhor dizendo, as interações regulam o comportamento humano, direta e indiretamente, envolvendo respostas intencionais transmitidas através de gestos que passam a ser simbolizados e possíveis de serem interpretados, se dotados de sentido comum, por meio de elementos linguísticos, identificados por ele como “símbolos significantes” (MACEDO, 2004).

Do mesmo modo Dubar (2005), ainda interpretando Mead, diz que:

A passagem das primeiras identificações com os outros significativos à construção de uma identidade social por “abstrações de papéis” e “identificação com o Outro Generalizado” não suprime essa tensão entre o

² Com base na obra de Macedo (2004), esse teórico lançou as bases do interacionismo simbólico, termo a princípio cunhado por Blumer em 1937, mas é com Mead que o movimento se consolida com sua obra: *Mind, self and societ, em 1934*, cujo escrito explora a complexa relação entre sociedade e indivíduo.

pertencimento amplamente vivenciado (“herdado”) a comunidades preexistentes e a seleção ativa (“escolhida”) de papéis socialmente legítimos (p.119).

O autor esclarece que Mead aponta o risco de dissociação do Si-mesmo no processo de socialização no instante em que o “mim” necessita entrar em conformidade com o grupo e assim o “eu”, para ser (re)conhecido, corre o risco de ser enfraquecido e ignorado pelos outros. Nessa dinâmica de socialização, o *self* ou o Si-mesmo termina por ficar dividido entre a identidade coletiva frente à exigência disciplinar, podendo ocasionar conformismo e passividade e a identidade individual sinônima de originalidade, de criatividade, mas também de insegurança.

Dubar (2005, p. 133) afirma que: “É preciso fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação interna ao indivíduo e uma transação externa entre os indivíduos e as instituições com as quais ele interage”. Como se dá essa dialética identitária? Sua posição é clara ao definir a identidade intercambiada pela instância psíquica do ego, com base nos pressupostos freudianos, cuja função é agenciar coerentemente as representações e adaptação à realidade organizando o investimento libidinal. O ego é a instância psíquica que assume função defensiva contra as agressões do real externo.

Ainda que por caminhos discursivos diferenciados, localizo nas reflexões de Castoriadis (1982) posição similar acerca da instância psíquica e formação humana cujo pensamento também é inspirado na concepção freudiana. Sua posição é da não separação da instância psíquica do âmbito social-histórico. O modo de ser do indivíduo social, implicado pelas significações advindas da percepção das coisas, organiza a psique pelo que ele chama de imaginário social sendo que as coisas, os objetos, os outros indivíduos não terão sentido para a mônada psíquica³, só quando a mônada se torna indivíduo social é que o percebido terá sentido, sendo captado pelo fluxo representativo dos conteúdos vivenciados

No prolongamento de suas reflexões Castoriadis (1982, p.324) descreve o modo de ser do inconsciente que ignora o tempo e a contradição, por isso esta instância psíquica não pode ser captada por uma estrutura lógica. O que corre aí é sucessão de acontecimentos que escapa aos esquemas lógicos. “O inconsciente só existe como fluxo indissociavelmente representativo/afetivo/intencional [...]. A representação só pode formar-se na e pela psiquê”.

³ Descrito por Castoriadis como o primeiro “estado” e a primeira “organização” do sujeito que nesta fase não é propriamente reconhecido como sujeito por não existir ainda uma distinção de si e do resto do mundo. O mundo é identicamente si-mesmo. (p.336)

Esclarecendo melhor ele discorre que:

Não há nenhuma possibilidade de compreender a problemática da representação se procuramos a origem da representação fora da própria representação. A psiquê é certamente “receptividade de impressões”, capacidade de ser-afetada – por...; mas ela é também (e sobretudo – sem o que esta receptividade de impressões nada daria) emergência da representação enquanto modo de ser irredutível e único e organização de alguma coisa em e por sua figuração, sua “colocação em imagem”. (p. 325)

Para o autor supracitado, a realidade psíquica configura-se essencialmente de representações do inconsciente e daí são projetadas imagens desconexas a priori e por isso mesmo sem sentido, não sendo possível distinguir a realidade da ficção. Nessa instância não opera o sentido de verdade e não verdade. O processo de pensamento origina-se da representação, e quando isso acontece nosso investimento será no pensamento pensado como verdade.

Assim sendo, a simbolização, que à primeira vista tem sua origem obscura, indefinida, conduz ao sentido das coisas, dos sentimentos, dos comportamentos, dos movimentos pensantes etc, que, aprioristicamente, se desconhece, lançando-nos para o jogo das significações, para o develamento de algo que é estranho ao campo perceptual imediato e que, tomado pelo contraste de sentidos, nos confere a possibilidade de elaboração do material inconsciente para chegar ao plano da consciência geradora do conhecimento de nós mesmos.

Na verdade, o que dá visibilidade à existência humana é poder ampliar os sentidos das coisas. Recuperar pelo caminho simbólico as lembranças coletivas que paulatinamente restauram as lembranças particulares. Os conteúdos dessas lembranças dão o significado correspondente a quem interpreta (pesquisador) o material simbolizado.

Nossa vida está muito mais sintonizada pela esfera objetiva do mundo natural, e pouco ou nada dedicamos do nosso tempo para procurar entender o campo fenomenal de nossa existência. Esse silêncio interior tira-nos o direito de ter consciência do que somos e fazemos e por isso somos estranhos a nós mesmos. Em contrapartida, se adotamos o ato meditativo para sairmos desse estranhamento, logramos ampliar o nosso campo perceptual do mundo interior e exterior, formando uma consciência a partir dos nossos atos por meio da vontade, da imaginação, etc.

Foucault (1984), ao discorrer sobre a reconstrução do sujeito, propõe uma nova forma de subjetivação, passando a concentrar-se num projeto baseado na “estética da existência” para fazer um trabalho de si sobre si mesmo, na medida em que se enfatiza uma

práxis do “cuidado de si”. Ele afirma que viver é fazer da própria vida uma obra de arte, um processo permanente de invenção e reinvenção, possibilitando o exercício contínuo de si para consigo mesmo, com base no estudo dos jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito, tomando como espaço de referência e campo de investigação aquilo que se poderia chamar história do homem de desejo.

Com base no exposto, considero o caminho da reflexividade como possível exercício para a construção de sentido a partir das escolhas que se faz, favorecendo, assim, a legitimidade da construção identitária numa práxis atenta ao si mesmo e ao contexto que o indivíduo está inserido. Como assevera Serpa (1987), as interações homem-mundo se configuram através das redes interativas e que nos meandros dessas redes instalam-se estruturas e significados, constituindo a objetivação do sujeito numa dimensão histórica que se inscreve no espaço/tempo num contínuo fluxo de transformação de si e do mundo. É nesse movimento que o humano está continuamente se deparando com as próprias contradições de sua história e a práxis pedagógica circunscreve-se na relação entre esses sujeitos contraditórios.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: A IDENTIDADE EM DISCUSSÃO

Numa breve introdução sobre esse tema, retomo o pensamento de Galeffi (2003, p. 153), quando descreve a identidade do profissional do educador versada pela “Pedagogia da Diferença”. Ele esclarece, todavia, que, no momento atual, essa identidade ocupa uma posição de assujeitamento, e propõe então pensar a identidade desse profissional forjada no encontro com a Diferença Ontológica para chegar ao concreto da autonomia desejada. Para tanto, infere o autor, é preciso “nos tornar responsáveis pelo que somos e pelo que queremos ser”. Assim, o profissional passa a ser o fundante do próprio estado pedagógico de ser professor.

Retomo aqui o discurso de Giddens (2000), acima referido, quando ele trata da identidade forjada pela “performance falsa.” O docente, na condição descrita por Galeffi (2003), com postura de assujeitamento, desloca o corpo de sua ação pedagógica e só fica uma identidade tecida pelo desencanto e pessimismo, tendo como pano de fundo o distanciamento justificado pelas condições difíceis para o exercício da docência, preferindo, algumas vezes, adotar uma rotina encenada pelo ritual habitualmente estruturado pelo fazer pedagógico inconsistente e enfadonho, simplesmente em prol de realizar o trabalho como cumprimento disciplinar. Essa é uma identidade pedagógica divorciada da autoidentidade, que o profissional consciente ou inconscientemente opta pelo desinvestimento de si na profissão.

É necessário, pois, retomar sempre a discussão sobre a identidade que professor está construindo. As produções de pesquisas nessa vertente têm se ampliado. Como estou me detendo no tocante da escolha pela profissão docente, trago aqui o trabalho de Freitas (2006), que recentemente fez uma pesquisa sobre “A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação”. Suas reflexões são valiosas e quero me deter no momento em que ela trata da escolha da profissão como um dos determinantes da identificação profissional. Freitas explica que nem sempre esta é uma decisão tranquila, pois termina por sofrer influências familiares e econômicas.

A autora também descreve uma pesquisa dos autores Novaes (1984) e Silva (1998), que tiveram por objetivo refletir sobre os motivos da opção profissional e a identidade profissional dos docentes de 1º grau (atualmente ensino fundamental). Nos resultados da pesquisa eles afirmam, segundo Freitas (2006), que muitos fizeram a escolha pela docência por gosto/vocação, bem como pela crença na educação como meio de transformação; outros, por necessidade de dinheiro, necessidade de ocupação. O interessante é que os autores concluem, a partir desses dados, que a escolha da carreira docente não é somente realizada de maneira consciente, mas que existem outras questões por trás dessa escolha: a afetividade, o idealismo, questões econômicas, sendo que esses motivos estão baseados nas representações que os indivíduos foram criando no percurso de vida, através de suas relações e convívio com professores.

Debruço-me, portanto, a investigar sobre os motivos inconscientes e os modelos de identificação alusivos às escolhas dos estudantes pela profissão de pedagogo. Meu trânsito investigativo será pelos elementos simbolizados nos discursos como parte constitutiva da identidade do pedagogo que está se configurando a partir da formação inicial. A linguagem simbolizada é uma via de acesso aos conteúdos latentes da psique inconsciente.

Freitas (2006) assinala que a construção da identidade docente demanda tempo e implica um momento de reflexão do passado dando sentido à profissão do que é ser e estar sendo professor(a). Trabalhar com as histórias de vida em sua pesquisa permitiu acompanhar o movimento da constituição da identidade, suas personagens com suas rupturas e continuidade.

Por outro lado, na perspectiva de discussão sobre a construção identitária do docente, Pimenta (2002) diz que a identidade deste precisa ser percebida como processo de construção do sujeito historicamente situado e é na leitura das realidades sociais que se concebe a identidade, não como dado imutável, mas como caráter dinâmico, sendo construída:

A partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...].
Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (p.19).

No tocante aos saberes da docência, a autora relata que os alunos, quando chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes de sua experiência de alunos, que lhes possibilitam dizer sobre professores que foram significativos em suas vidas, o que contribui para sua formação humana, ou também os que eram bons de conteúdo, mas não em didática. Pela experiência, esses alunos já conseguem perceber o quanto a profissão é desvalorizada social e financeiramente. Muitos ingressam nos cursos por terem feito o magistério no ensino médio e, com isso, alguns já são professores. Têm uma leitura inicial do que é ser professor, mas não se identificam como professores, porque ainda estão se vendo do ponto de vista do aluno.

Segundo a autora, o desafio da formação inicial é colaborar para sair do ponto de vista de aluno para se ver professor. Isso é construir uma identidade de professor, cujos saberes da experiência não bastam. É necessário, portanto, agregar o conhecimento aos saberes da docência, bem como os saberes pedagógicos.

Numa concepção valorativa do ser professor, Nóvoa (2000) abre uma discussão de grande pertinência acerca da formação docente, quando diz que não se pode desconsiderar o desenvolvimento pessoal do professor, articulado com os projetos da escola, a título de não inviabilizar o eixo de referência do desenvolvimento profissional na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Quando é valorizado o desenvolvimento pessoal, estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, que fomenta nos professores o pensamento autônomo e facilita a dinâmica da autoformação para investir num trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, para a construção de uma identidade que se torna também uma identidade profissional. Em face dessas considerações ele afirma que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (p.17)

Considero que a formação docente se inicia desde os modelos do passado que, de certa forma, repercutirá no ato da escolha profissional. A opção concretizada no ingresso do curso, bem como os desejos entrelaçados, ou não, no primeiro contato, as primeiras impressões, incertezas e medos pelo tempo “perdido”, quando se descobre que este não é caminho, são situações que se agregam à história pessoal do ainda então estudante, que mais adiante terá como arena de suas formulações e ações, a sala de aula – espaço de realizações e efetivação de sua profissionalização.

Reporto-me ao trabalho de Huberman (1992), ao fazer uma descrição do *Ciclo de vida profissional dos professores*. Ele levanta algumas questões de investigação e tece reflexões pertinentes ao combinar abordagens psicológicas e psicossociológicas para conduzir sua investigação. O autor escolheu estruturar seu estudo e focar a “carreira” quando teceu considerações acerca das tendências gerais do ciclo de vida desse profissional, organizando fases perceptíveis da carreira do professor. Primeiro ele expõe os diferentes motivos para a tomada como contato inicial com as situações de sala de aula, ao verificar perfis que escolhem a profissão pela “sobrevivência”, os quais traduzem a confrontação com a complexidade da situação profissional, tendo que lidar com as inúmeras provações ao se defrontar com as dificuldades. Em outro sentido, ele descreve o perfil do iniciante na carreira, também pelo aspecto da “descoberta”, e traduz o entusiasmo inicial por este já estar em situação de responsabilidade. Entretanto, os dois aspectos podem ser vividos paralelamente. Outros perfis também foram descritos pelo autor como o da indiferença, cujo aspecto é encontrado por aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente; o perfil da serenidade dos que já têm muita experiência e o perfil da frustração pelos que já veem a profissão como ingrata ou inadequada.

De acordo com Gonçalves (1992), no quadro teórico e conceitual dos estudos sobre a carreira dos professores, existe um vasto trabalho alusivo às teorizações sobre o *Ciclo de vida humana*, compartilhado por diversas contribuições epistemológicas de raiz neofreudiana, do interacionismo simbólico da Escola de Chicago e da psicologia do desenvolvimento.

No tocante ao universo profissional do professor, são apontados os campos teóricos que aparecem como planos de análise, distintos, mas complementares: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional. O primeiro compreende o *desenvolvimento pessoal* concebido como resultado de um processo de crescimento individual; a *profissionalização* tem o desenvolvimento profissional como resultado do processo de aquisição de competências; e a *socialização*, chamada também de *socialização profissional* ou *socialização do professor*, centrada na adaptação do professor ao seu meio

profissional. Para a análise da construção da identidade profissional é tomada como ponto de interesse a relação que o docente tem com a sua profissão, ao mesmo tempo em que é realizada a investigação em torno da construção simbólica, pessoal e interpessoal. (GONÇALVES, 1992, p. 145).

O autor refere diversos nomes que se ocuparam e se ocupam de estudos no universo dos professores, mas enfatiza que foi desde o início dos anos 70, na Suíça, através de Michaël Huberman e sua obra sobre os *Ciclos de vida dos professores* do ensino secundário, que houve maior profundidade na compreensão do processo de desenvolvimento do percurso profissional dos docentes.

Trazendo mais uma vez o próprio Huberman (1992) para essas reflexões iniciais, é possível visualizar em suas produções a contribuição psicanalítica de Erikson, o qual descreve que a escolha de uma identidade profissional: “constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma ‘dispersão de papéis’ e, daí, a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal” (p.40). Sublinhando essa perspectiva, ele diz que a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, mesmo que seja por determinado período, a outras identidades. A pertença num corpo profissional termina por transitar pela escolha e renúncia.

É, portanto, acreditando no inacabamento humano, na potencialidade criativa que se desdobra na autonomia pulsante do ser, que considero legítima a formação docente engajada na compreensão de si mesmo para dar sentido ao caminho profissional escolhido, comungando para a construção de uma práxis em contínua reconstrução pelo movimento da reflexividade como princípio gerador da ação pedagógica do educar e educar-se.

2.3 HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: POLISSEMIAS DIALÓGICAS

A chamada técnica de história de vida ou escrita autobiográfica é prática usual na formação dos adultos e vem a subsidiar o pesquisador social no entendimento dos comportamentos sociais. A origem dessa técnica e o seu desenvolvimento nos espaços de formação de adultos ocorreram na transição dos anos de 60 para os anos 70, quando surge o conceito de “Educação Permanente” (JOSSO, 2004).

Segundo Sacristán (1999, p.71), hoje, é vigente a arte do estudo de histórias de vida dos professores, “como uma forma de compreender suas ações, reconhecendo assim o sentido genético da prática pessoal ancorada em sua biografia”. Ele lembra, ainda, que as marcas das ações geram a cultura subjetiva. Desse modo, a experiência é a base para o início, como

possibilidade, e é o equilíbrio como imitação. No entanto, Sacristán alerta que a experiência ou a cultura subjetiva não é alimentada somente pela biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser culturalmente compartilhada através do entrelaçamento de linguagens. Esse entrelaçamento, conforme aponta Maturana (2004, p. 12), é uma conversa: “sustentamos que todo viver humano acontece em redes de conversação”.

Seja a narrativa escrita ou verbal, mediada ou face-a-face, esta constitui um dos tipos mais comuns de discurso. A narrativa é universal para todas as culturas humanas, sendo inseparáveis e intrínsecas à experiência social e cultural. De certo, a possibilidade de se recorrer às narrativas, constitui material significativo que complementa a formação e autoformação dos professores. Essas imagens trazem a riqueza de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, e estes são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

A interpretação das ideias de Kramer e Souza (1996) revelam que é necessário perceber a pesquisa na prática do professor, mais diretamente na formação da identidade do professor, por meio de uma indagação a partir do que as autoras chamam de “experiência da narrativa”, para encontrar uma formação bastante significativa, permanente, com direito irrestrito inalienável. As referidas autoras colocam como princípio dessa busca da experiência do professor, através de sua história de vida, a possibilidade de perceber o professor como sujeito histórico produtor de linguagem. Na medida em que se faz a narrativa, se restaura a sua história fragmentada na memória, recuperando-a para torná-la comunicável como textos que tecem novas histórias.

Kramer e Souza (2006), à luz do pensamento de Bakhtin, enfatizam que a linguagem é carregada de significação, num contexto preciso em que não está engessada num sistema abstrato de normas, pois a palavra é sempre impregnada de conteúdo ou de um sentido ideológico. Para Bakhtin, o importante a considerar não está nos elementos normativos do discurso, mas na qualidade contextual. Levar em conta a história é conciliar *polissemia* e *unicidade* através da *dialética*. Destarte, outras vozes apareceram e promoveram um discurso em caráter dialógico que, segundo Bakhtin, ocorre em meio às alternâncias das vozes engendradas na história viva que penetra na linguagem localizada no presente e no passado – recordado e renovado – em um contexto e num aspecto novo.

Para situar melhor a pesquisa que proponho, a partir dos relatos (auto)biográficos, vejo ser pertinente expor sobre as literaturas alusivas às histórias de vida como perspectiva metodológica e, nesse sentido, Nóvoa (2000) apresenta algumas dimensões de estudos nessa linha, para uma sistematização das abordagens (auto)biográficas. O autor esclarece que é

muito difícil categorizar esses estudos, pois cada qual tem sua maneira própria e manifesta com o seu estilo as preocupações de investigação. Contudo, ele propõe uma categorização baseada nos *objetivos* e nas *dimensões* que cada abordagem privilegia e traça daí nove agrupações de estudos, não pretendendo com isso fechar como categorias exclusivas, mas apenas a fim de compreender os aspectos de maior interesse dos pesquisadores.

Nóvoa então aponta os seguintes objetivos: “objetivos essencialmente teóricos; relacionados com a investigação; objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação, e objetivos essencialmente emancipatórios, arrolados com a investigação-formação”. Acerca da dimensão ele formula três: “pessoa (do professor), prática (dos professores) e profissão (de professor)” (p.20). Pretendo, pois, enveredar pela dimensão de objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* pessoa (do professor), cujo teor ele descreve como: “estudos que tomam como referência a pessoa do professor exprimem-se numa perspectiva sociológica, normalmente baseada em metodologias de ‘história oral’ ou em ‘memórias escritas’; numa perspectiva psicológica mais preocupada com problemas de saúde mental e *stress*’ (ibidem, p.21).

Para trilhar por esse tipo de estudo, Nóvoa (2000) lembra que essa diversidade de perspectivas pode originar dificuldades e equívocos na pesquisa quando feita sem rigor, e ocasionar inconsistência no estudo. Munido pelas preocupações conceituais, metodológicas e éticas, o autor não desacredita na técnica das histórias de vida, já que por essa via pode-se elaborar novas propostas sobre a formação docente.

Goddson (1992) também defende o valor dos dados sobre as vidas de professores como fator importante para os estudos de investigação educacional. Esse autor afirma que quando os investigadores educacionais não dão importância à “voz do professor”, cuja atitude é de desconsiderar dados rotulados como “pessoais” ou “idiossincráticos”, aderem à postura de só escutarem o que querem ouvir. Ao adotar essa atitude dão margem a considerar os dados sobre as vidas de professores não adaptados aos paradigmas de investigação vigente e por isso não serem “considerados” um estudo científico. Sua crítica se estende para os paradigmas científicistas que não dão valor a esse tipo de estudo. Para o autor é a experiência de si que está sendo construída, em grande parte, a partir das narrativas, ou seja, é o laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido. As histórias e linguagens dos professores se interpenetram e se entrecruzam conjugando-se com a história da sociedade.

Assim, reconhecer a formação como processo vital de construção de si próprio, em que as múltiplas relações dos polos interno e externo perpassam nesse processo, é de

fundamental importância. Moita (1992) acrescenta que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam sua vida” (p.114). A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades que se constitui pela dinâmica organizada dessa diversidade. No interior da identidade pessoal se situa a identidade profissional que é uma construção consubstanciada na dimensão espaço-temporal que atravessa a vida profissional desde a fase da escolha, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços aonde a profissão vai se efetivando na experiência.

A referida autora justifica seu interesse pela abordagem biográfica por considerar o modo global e dinâmico em que as interações foram acontecendo entre as diversas dimensões da vida, com vistas a captar o modo como cada pessoa, ao permanecer ela própria, se transforma. Por esse recurso é possível identificar as continuidades e as rupturas, os interesses, bem como os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. Esse é um “saber” hermenêutico enraizado nos discursos dos narradores e cada história de vida, em que cada percurso e cada processo de formação é único. Não é possível a generalização. Existe uma singularidade em cada história de vida. Nesse processo de pesquisa, segundo essa autora, impõe-se a criação de condições com efetiva implicação dos participantes. Cabe, portanto, uma relação do pesquisador com os narradores mediados pela colaboração, pela partilha e pela escuta empática. Com essa atitude, se obtém mais facilmente “informações” ganha-se a confiança dos implicados, decorrente de um posicionamento de princípios. A qualidade da relação numa condição humanamente significativa favorece também a garantia da correção metodológica.

A título de não empregar a técnica das histórias de vida sem um critério organizado, cabe também recorrer às considerações metodológicas descritas por Hubermann (1992), cuja preocupação é com relação ao modo de apropriação dos dados a serem interpretados pelo pesquisador. Segundo ele, é arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, com antecedentes ou meio sociais diferentes. Existe uma *zona de intersecção* entre esses indivíduos, mas também *zonas de diferenças*, sendo importante então localizar essa zona de intersecção para uma condução apropriada do trabalho.

Outro ponto importante a considerar, de acordo com Hubermann (1992), é não fixar explicações maturacionistas, psicológicas, culturais, sociais ou físicas, pois o desenvolvimento adulto resulta de um processo dialético em que o indivíduo sempre se encontra num estado de tensão entre as duas forças: interna (maturacionista e psicológica) e externa (culturais, sociais e físicas). Nenhuma dessas forças têm a supremacia sobre o indivíduo. Uma pode prevalecer em dado momento, mas é transitória e influenciada pelo jogo

das outras forças. Em síntese, ele adverte que “o estudo do desenvolvimento é um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou determinantes” (p. 55).

Essas primeiras reflexões acerca de identidade e formação docente foi uma proposição reflexiva para o entendimento sobre os aspectos comumente difundidos nas pesquisas atuais. É certo que muitos trabalhos que não foram apresentados aqui têm acrescentado significativamente valor ao arcabouço teórico nessa linha de estudo.

Por outro lado, a trajetória a seguir será por uma vertente discursiva acerca dos interpretantes subjetivo e intersubjetivo dos sujeitos que farão parte da pesquisa, onde respaldo meu discurso numa perspectiva transdisciplinar, cujo constructo teórico se aproximará do pensamento sistêmico. Tomarei esse paradigma como eixo condutor da pesquisa interligado ao postulado teórico junguiano, com vistas a tratar do fenômeno identitário alusivo à formação docente.

3 PENSAMENTO SISTÊMICO E A TEORIA JINGUIANA: O PRESSUPOSTO DA CIRCULARIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

“Cada homem carrega a forma
inteira da condição humana”.
Montaigne

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PENSAMENTO SISTÊMICO

Pretendo tecer, nesta exposição teórica, algumas considerações sobre o pensamento sistêmico, a partir das ideias de Fritjof Capra (1996), Ilya Prigogine (1996), Maria José Vasconcellos (2002) e Edgar Morin (2000).

A terminologia “sistema” tem sido empregada com muita frequência, cabendo então compreender o sentido atribuído ao novo paradigma da ciência que tem significativa presença no cenário científico, com vastas pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, cuja finalidade é a de investigar acerca dos princípios gerais do funcionamento nos variados sistemas humanos e naturais.

Vasconcellos (2002) infere que o que pode ser tomado como sistêmico encontra-se na literatura científica como atividade circunscrita às dimensões da epistemologia, da teoria e da prática. Para essa autora, o pensamento sistêmico tem ligação com o paradigma da ciência da atualidade. O termo paradigma, amplamente utilizado, tem o sentido atribuído à forma

como percebemos e atuamos no mundo. Filtramos e selecionamos os dados incompatíveis com nossas expectativas e reconhecemos as coisas por meio de nossos paradigmas que tanto influenciam nossa percepção quanto nossas ações.

Na ciência, o termo paradigma tem sido usado como teoria, passando a se associar a diferentes teorias sobre fenômenos particulares dentro de uma mesma disciplina, sendo o seu uso intradisciplinar ou intratemático. Também inclui esse termo as crenças e os valores subjacentes às práticas, amplamente partilhadas por diferentes comunidades científicas (VASCONCELLOS, 2002).

Capra (1996) esclarece que antes da década de 1940, os termos “sistemas” e “pensamento sistêmico” já estavam sendo usados por vários cientistas, “mas foram as concepções de Bertalanffy (1901-1972) de um sistema aberto e de uma teoria geral dos sistemas que estabeleceram o pensamento sistêmico como um movimento científico de primeira grandeza” (p.53).

Do mesmo modo, Vasconcellos (2002) afirma que o biólogo Bertalanffy rompeu com as fronteiras disciplinares ao apontar a necessidade de novas categorias de pensamento científico que não se prendessem mais em compartimentos estanques em oposições, ou seja, as ciências físicas e biológicas, por um lado, e ciências naturais e sociais, por outro. Era preciso perceber os acontecimentos nos diferentes níveis de domínios, a partir das interações, ao que ele considerou como uma “teoria interdisciplinar”, constituída por “conceitos e modelos aplicáveis tanto a fenômenos materiais quanto a fenômenos não-materiais” (p.196).

O olhar que Vasconcellos (2000) verte sobre a concepção sistêmica tem um matiz mais extenso, com ressonância na ciência contemporânea, a partir de três dimensões epistemológicas: a *complexidade*, a *instabilidade* e a *intersubjetividade*. Essas dimensões, segundo Vasconcellos (2002), se contrapõem ao paradigma da ciência tradicional. Esclarecendo melhor, a autora diz que enquanto a dimensão da *complexidade* da ciência novo-paradigmática transita pela contextualização mediante relações causais recursivas, a dimensão da simplicidade da ciência tradicional obscurece as inter-relações existentes entre os fenômenos do universo, fazendo análise por relações causais lineares.

Por outro lado, a nova ciência defende o pressuposto da instabilidade do mundo, permitindo o reconhecimento do mundo em processo de tornar-se, cabendo a necessidade de se considerar a indeterminação-imprevisibilidade e a irreversibilidade-incontrolabilidade de alguns fenômenos. O pressuposto da ciência tradicional se sustenta na estabilidade tangenciada pela determinação-previsibilidade e pela reversibilidade-controlabilidade do fenômeno, ou seja, algumas condições antecedentes definem ou determinam a trajetória

seguinte dos fenômenos. Essa constatação remete ao corolário da *previsibilidade*. (VASCONCELLOS, 2002). Portanto, o fenômeno pode ser controlado e manipulado. Nessa concepção, conhecer se identifica com o saber controlar. Na ausência de controle corre-se o risco de uma evolução indesejada, seja nos sistemas artificiais ou nos naturais. Essa crença tem sobrevivido até hoje na física clássica e na física quântica.

A partir do pensamento do cientista russo, ganhador do prêmio Nobel de Química em 1977, Ilya Prigogine, descortinou-se a abertura de uma *física do devir e de processos*, a qual naturalmente provocou modificação conceitual na formulação de leis da natureza. Prigogine (1996) brilhantemente nos convida a desconstruir uma visão determinista na maneira de descrever a natureza, quando abre uma saída para compreender as propriedades da natureza a partir da formação de *estruturas dissipativas de não-equilíbrio*. A natureza pode ser descrita pelo sistema dinâmico instável. Esse cientista passa a ter seu nome associado à termodinâmica do não-equilíbrio, cujo sistema se mostra instável com flutuações de ordem interna (geradas pelo próprio sistema) ou de origem externa ao sistema (causada por um ambiente com fortes flutuações, acontecidas ao acaso), podendo representar *perturbação* para o sistema.

Ocorrida a flutuação, o sistema deixa seu curso normal de funcionamento e escolhe, dentre as alternativas disponíveis, outro regime de funcionamento, dando assim uma nova forma de funcionamento do sistema – ocorre o que se chama de morfogênese ou nova gênese. Frente à instabilidade, à desordem, o sistema passa pelo processo de auto-organização, a partir das múltiplas soluções possíveis. Cabe dizer também que as escolhas não se dão de forma aleatória. Prigogine ainda constatou que as escolhas que o sistema físico-químico fez nos pontos de bifurcação no momento anterior vão influenciar a escolha no presente.

Vasconcellos (2002) acrescenta que cabe ao cientista conhecer a história anterior desse sistema que a autora reconhece como “determinismo estrutural”. A que se destina essa larga descrição das descobertas de Prigogine? Vasconcelos então nos ajuda a pensar sobre o comportamento dos sistemas naturais nos termos do fenômeno de bifurcação também nos sistemas familiares em crise, sendo a crise o ponto de bifurcação que permite um salto qualitativo para uma nova forma de funcionamento.

Considero, nessa mesma perspectiva, que a construção identitária do profissional não acontece de forma mecânica e linear, mas é resultante de um complexo entrelaçamento dos acontecimentos na história de vida do indivíduo, tendo como referência as condições internas (sistema psíquico) e condições externas (sistema familiar, social, cultural) que fazem parte desse processo numa dinâmica de contínuas mudanças. As crises e incertezas – como ponto de bifurcação – desafiam o indivíduo a experienciar a instabilidade que implica um novo

olhar sobre si mesmo e sobre o mundo.

O pressuposto da *intersubjetividade*, também concernente ao pensamento sistêmico, propõe uma abertura no tocante à constituição do conhecimento do mundo, em que a realidade é percebida a partir de um observador e o conhecimento científico do mundo é uma construção social realizada por diferentes sujeitos em espaços consensuais. Enquanto a subjetividade é negada pela ciência tradicional que se sustenta pela objetividade, ao se firmar numa visão *uni-verso*, a objetividade é colocada “entre parênteses” na ciência contemporânea que trabalha pela visão *multi-versa* – a realidade aparece por múltiplas versões em diferentes domínios linguísticos. (VASCONCELLOS, 2002).

O pensamento sistêmico, como o novo paradigma da ciência, amplia o foco de observação, podendo o observador perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece numa teia recursivamente interligada que resulta na complexidade do sistema. Quando o observador distingue o dinamismo das relações presentes no sistema, percebe-se a ocorrência de constantes mudanças e evoluções, não podendo o observador ter uma interação instrutiva, mas terá que assumir a instabilidade, a imprevisibilidade e a incompatibilidade do sistema. Ao adotar a postura participativa na constituição da realidade em que trabalha, o observador se inclui no sistema que distinguiu, passando a se perceber em “acoplamento estrutural”, atuando nesse espaço de intersubjetividade (ibidem).

Capra (1996) acentua que um dos principais problemas de nossa época é a percepção reduzida e isolada sobre o que o planeta está sofrendo; com isso, defrontamo-nos com problemas globais que afetam a biosfera e a vida humana. Sob esse prisma ele esclarece que: “são problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. Cabe a nós uma mudança radical de percepção, pensamento e de nossos valores. A atenção sobre o problema já está acontecendo, mas, ainda de maneira tímida, pois a profunda mudança de percepção, pensamento e atitude ainda está por acontecer” (p.23).

Vasconcellos (2002) acrescenta que pensar sistemicamente implica mudança de atitude:

Ao falarmos de um pensamento sistêmico novo paradigmático, estaremos falando de uma epistemologia que implica distinções do observador nas três dimensões: de um cientista que pensa – ou *distingue* – a complexidade, sem tentar simplificar ou reduzir, buscando entender as conexões; de um cientista que pensa – ou *distingue* – a auto-organização com características de todos os sistemas da natureza e assume as implicações de distingui-la; de um cientista que se pensa – ou *se distingue* – como parte de todo e qualquer sistema com que esteja trabalhando, o qual constitui (ou se constrói) para ele, a partir de suas próprias distinções. (p.169)

Portanto, quando o cientista assume a posição de observador da realidade e considera as três dimensões – complexidade, instabilidade e intersubjetividade – se verá implicado na realidade observada e trilhará o caminho da “objetividade em parênteses”; o observador não ficará distante do observado, mas adotará a posição da inclusão de si próprio como observador trabalhando com sua própria epistemologia.

A partir do exposto, proponho o pensamento sistêmico como abordagem epistemológica para este trabalho, por considerar um olhar mais radicado no entendimento da construção identitária do docente, a partir de sistemas complexos em que não existe uma razão ou um motivo causante ou estruturante da identidade, mas, sim, redes sociais, familiares, institucionais que não atuam diretamente na psique, entretanto corroboram direta ou indiretamente para a sua estruturação.

Em se tratando do complexo humano, não posso percebê-lo isolado do contexto, mas a partir de interações “intersistêmicas” (VASCONCELLOS, 2002), compondo-se a partir de padrões interconectados que alteram o modo de ver e agir das pessoas no mundo. Quando assumo essa visão de ciência é porque acredito que posso também desenvolver uma atitude com o olhar sobre os acontecimentos com maior plasticidade, constelando concepções, valores e ações compartilhadas para uma transformação cultural muito mais profunda.

Nesse sentido, falar sobre a formação identitária do profissional docente implica na tomada de consciência do que é atributo deste, respaldando a construção identitária em termos de “conexidade, de relações e de contexto” (CAPRA, 1996, p.40).

3.2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA JUNGUIANA E A ÓTICA DO PENSAMENTO SISTÊMICO: UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Proponho um diálogo possível entre duas concepções teóricas que têm uma similaridade: pensar o fenômeno humano dotado de complexidade, de inacabamento e um ser relacional, cuja presença no mundo se configura na incerteza, e na disposição de se fundar pela percepção da realidade, tomando consciência das raízes física, biológica, psíquica, social, política e cultural. Neste sentido, é necessário “conhecer o que nos controla para controlar nossos controladores e controlar a nós mesmos”, como bem ressalta Morin (2002).

Se detivermos um olhar mais atento sobre as formulações teóricas de Jung, é possível encontrar em suas ideias uma aproximação com o novo paradigma emergente de ciência pelas várias situações que o levou a refletir ativamente sobre o comportamento social da época. Jung presenciou as duas grandes guerras, questões políticas da guerra fria e a “corrida

espacial”, sendo esses acontecimentos geradores das mudanças sociais que, de certa forma, influenciaram sua obra.

Sob esse aspecto, a Psicologia Analítica de Jung emergiu da intenção desenhada para um novo entendimento da subjetividade humana vivida como natureza culturalmente constituída pela multiplicidade, pela unidade, pela síntese e pela totalidade. As várias características de suas formulações teóricas têm alcançado grande penetração social e nos mais diferentes campos de estudos, apesar das muitas críticas sofridas e de ser marginalizado no meio acadêmico, quando não, mal compreendido.

Nascido na Suíça, em 1875, Carl Gustav Jung formou-se em medicina, dedicando-se a experimentos de associação de palavras, a fim de provar objetivamente a existência do inconsciente reprimido, e com isso formular o conceito de complexo – que mais tarde frutificaria com base nos símbolos – o conceito de imagens como expressões de arquétipos, matrizes do inconsciente coletivo da humanidade.

Pessoas e eventos sociais marcaram a trajetória de suas ideias, desde o associacionismo de William Wundt, com predominância no final do século XIX, bem como Eugen Bleuler, Einstein, Freud e Wolfgang Pauli, prêmio Nobel de Física, em 1946. Todos esses nomes tiveram grande influência no campo de estudo de Jung, dando-lhe contribuições fundamentais para sua teoria.

Jung, em seus escritos, sempre se propôs a um percurso investigativo tendo como diferencial dos demais teóricos humanistas o interesse pelos “fenômenos ocultos” – inclusive esta é uma das razões de sua obra ser considerada mística por alguns poucos afeitos às suas ideias. Penso que tal concepção se atribui a uma incompreensão do alargamento da visão de Jung que não se limitava a conceber o estudo da natureza humana separado do fundamento criativo da religião. Sua ousadia foi propor uma junção da ciência com a religião sem se prender ao dogma científico positivista, nem tão pouco ao dogmatismo teológico das instituições religiosas.

A ideia de Jung, ao formular o conceito de arquétipo na psicologia, foi no sentido de expandir também este conceito para todos os setores criativos e doentes da cultura e isso terminou por incomodar radicalmente cientistas e religiosos. Unir a razão e a emoção, a razão e a fé na busca da totalidade, para muitos, são questões incompatíveis. Seu desafio foi defender permanentemente a vivência da dualidade na unidade, confrontando assim os grandes paradoxos do conhecimento.

Nesse sentido, encontro nas ideias de Jung, a religião (*religare*) da dimensão subjetiva e objetiva que até então se mantinham dissociados pela ciência tradicional. Para ele,

na psicologia não é possível encontrar a verdade sobre a psique; o melhor que se consegue são “expressões verdadeiras”. Maroni (1998), em diálogo com Jung, diz que:

Múltiplas são as “expressões verdadeiras” searas da psicologia porque múltiplas são as subjetividades. (...). A objetividade não é senão uma extensão da subjetividade. Ignorar esse pressuposto, para Jung, significa ingenuidade teórica, pois a subjetividade não deixa de atuar porque, em parte, é inconsciente e, o que é pior, atua buscando universalizar-se. (p.18)

Segundo Jung, as mais diversas psicologias se explicam a partir da subjetividade dos seus autores e as teorias são múltiplas devendo existir na multiplicidade. Maroni (1998) destaca que Jung defende as psicologias que se opõem a ele, pois o marco de seu pensamento é a crítica da noção de verdade. Nesse sentido, a autora tece algumas considerações acerca do rompimento entre Freud e Jung. Enquanto a teoria de Freud está comprometida com o instinto sexual, a de Jung apresenta uma multiplicidade relativamente autônoma de complexos psíquicos, ou seja, instinto/arquétipos. O resultado dessa consideração de Jung foi então se preocupar não com o que é pensado, mas *quem* constrói determinadas configurações filosóficas ou psicológicas.

Maroni (1998) considera que, para Jung, os pensamentos ou argumentos não são processos independentes e eternamente lógicos, mas, sim, funções psíquicas coordenadas com a personalidade e a esta subordinada. Ele afirma que quem pensa uma determinada proposição, por detrás da universalidade do pensado, está a particularidade de quem pensou guiado por um instinto/arquétipo. Cabe então ao teórico admitir sua subjetividade e seus preconceitos para contribuir com uma ciência objetiva. A mesma autora acrescenta:

Jung apela às demais correntes da psicologia que não façam de si mesmo o espelho (único espelho) do mundo; que não admirem no rosto da criação o seu único e eterno rosto; que não generalizem as suas posições e que se contentem em ser uma possibilidade, uma das respostas possíveis, uma das perspectivas. (ibidem, p.20)

Teço esses comentários tendo em vista a posição de Jung, enquanto cientista aberto e desprovido de rigidez, que assume uma posição flexível e dinâmica no que tange ao sentido de fazer ciência. Jung pode nem ter se percebido através da visão paradigmática emergente de ciência, mas seu discurso é uma crítica à ciência fragmentária tradicional. Do lugar que ele fala, encontro nos conceitos de sua teoria – inconsciente coletivo, método hermenêutico-

progressivo e libido como energia psíquica – resultantes da psicologia analítica, uma abertura para novas contribuições na ciência. Não pretendo me estender nesta questão, mas apenas elucidar que por essas formulações teóricas, de certa forma há uma demarcação decisiva na ruptura de Jung com a psicanálise freudiana.

Considerações feitas a título de justificar minha intenção de dialogar com o referido teórico, acredito ser oportuno dizer o quanto também minha subjetividade aparece nessa escolha e aí me vejo tomada pelos meus instintos/arquétipos numa veia de conhecimento humanista que muito antes de conhecer as ideias desse teórico, minha psique já estava em preparo prévio ajudando-me a compreendê-lo sobre novas bases.

O pensar sobre a identidade humana é lançar um olhar para o “âmago do sujeito” e ser sujeito supõe um indivíduo vivo que experimenta sua unidade singular na comunicação universalmente compartilhada e que sofre, por vezes, a pressão das duas forças contraditórias que o impele tanto para construir sua humanidade quanto sua desumanidade. O sujeito tanto é egoísta quanto pode ser altruísta. Morin (2002, p. 76) diz que: “há na situação do sujeito uma possibilidade egoísta que vai até o sacrifício de tudo para si, e uma possibilidade altruísta que vai até o sacrifício de si”.

O sujeito contraditório, descrito por Morin (2002), aparece no pensamento de Jung a partir do *princípio dos opostos*, percorrido em todo o sistema de sua teoria ao tratar a energia psíquica quando infere que todo desejo ou sensação tem seu oposto e esse conflito entre as polaridades é o principal motivador do comportamento e gerador de energia. Outro princípio complementar presente em sua teoria é o *princípio da equivalência*, como princípio físico da conservação de energia aos eventos psíquicos, ou seja, a energia gasta para trazer à tona um problema não é perdida, mas transferida para outra parte da psique. Esse princípio será explorado a seguir, quando teço reflexões sobre energia psíquica na visão de Jung.

O vasto campo de estudo feito pelo referido teórico não será explorado aqui em sua totalidade, mas penso ser oportuno apresentar algumas considerações aos conceitos que elegi para me apoiar na interpretação da pesquisa empírica. Assim, o leitor irá pouco a pouco abrindo caminho para se deixar cativar pela obra desse autor e futuramente, quem sabe, se aprofundar em outras literaturas.

Jung (2002) apresenta um novo entendimento da psique como um *sistema energético relativamente fechado* e adota o termo energia psíquica por entender que a psique se manifesta nos fenômenos dinâmicos da alma, como o querer, os afetos, a atuação, a produção de trabalho etc.

No artigo “Os conceitos fundamentais da teoria da libido”, vol.VIII da *Obras*

reunidas, Jung (2002) afirma que um dos fenômenos energéticos mais importantes da vida psíquica é a progressão e a regressão da libido. A palavra latina *libido* indica um desejo, um impulso, um apetite. O sentido de libido atribuído por Jung se destina a identificar a noção de energia psíquica extensiva à realização humana resultante de processos históricos e culturais.

Assim, a progressão da energia psíquica consiste em satisfazer continuamente as exigências das condições do mundo ambiente e, para tanto, é preciso recorrer a uma atitude dirigida com certa unilateralidade para se conseguir a adaptação psicológica que, por sinal, nunca se encerra. Quando certa atitude não garante a adaptação em decorrência de mudanças nas condições externas, resulta o que Jung (2002) chama de colapso na atitude, o que acarreta interrupção na progressão da libido. Acontece com isso a irrupção de conteúdos psíquicos com reações carregadas de afetos tendentes a explosões e tais sintomas levam ao *represamento da libido*.

O que isso significa? Jung (2002) destaca que os processos psicológicos com uma regularidade equilibrada precisam dos pares de opostos unidos para garantir a progressão da libido (energia psíquica) e, quando ocorre um desacordo entre as condições externas e a atitude psíquica, resulta na *separação dos pares dos opostos*.

Para o referido teórico, o homem se encontra ao mesmo tempo como um ser impelido interiormente a agir, mas também capaz de pensar e refletir, sendo a *psique constituída de energia que pode originar o equilíbrio dos mais diversos opostos* (p.147). Reporto-me ao pensamento complexo de Morin (2002) quando ele diz que cada indivíduo é uno, singular e irredutível, como também duplo, plural e diverso. Nas teias da natureza humana complexa, subjaz a *identidade polimorfa*, cuja constituição é marcada pela dualidade que cada indivíduo leva no secreto de si como o cosmos secreto. O grande desafio para o indivíduo em sua jornada existencial é obter a integração da personalidade que se dá mediante a confrontação com esses opostos.

Comportamentos desencontrados, desarticulados e carregados de conflitos são resultantes da falta de acordo entre os impulsos contrários. Trazendo essa explicação para uma situação concreta, por exemplo, quando se tem que tomar a difícil decisão de seguir uma profissão, sem afinidade ou desistir e partir para uma nova escolha que tem realmente a ver com o desejo da pessoa. Nesses casos o conflito é gerado pela falta da ação coordenadora do impulso contrário. No represamento da libido é impossível a progressão, pois as duas forças – positivo e negativo – atingiram o mesmo valor. Tanto a realização pessoal por meio de uma profissão gratificante quanto a garantia de obtenção de uma formação profissional de nível superior têm peso na tomada de decisão.

Jung (2002) fala que quanto mais longo for o represamento tanto mais elevado será o valor das posições contrárias, o que leva à tensão, que por sua vez gera o conflito desencadeador da repressão mútua. Quando uma das partes contrárias dá resultado, surge a *dissociação*, a “cisão da personalidade”, ou seja, a desunião consigo próprio. O oposto reprimido no lugar de dar o equilíbrio produz efeito oposto, impedindo um processo posterior.

Essa luta dos opostos não tem razão de ser se não desencadear o processo de *regressão*. No confronto dos opostos, a perda de valores aumenta sempre e isso é o que a consciência dá conta de perceber. A perda é a regressão – enquanto há um aumento nos opostos de valores conscientes, cresce também o valor de todos os processos psíquicos que nem sempre são levados em conta na adaptação. Como esses processos não são lembrados no processo de adaptação ao mundo ambiente então ficam retidos no inconsciente. Destarte, esses valores inconscientes se manifestam indiretamente por conta da inibição que a consciência exerce sobre o inconsciente. A regressão se encarrega, assim, de aumentar o valor dos conteúdos excluídos do processo de adaptação consciente.

O que é inibido no inconsciente, foge à nossa compreensão; cabe à regressão ocupar a posição de reativar o conteúdo psíquico excluído do consciente como função de adaptação interna. O sentido energético do processo de progressão e regressão da libido se trata de *processos dinâmicos*. Enquanto a progressão, como processo contínuo, ocupa a posição de adaptação vital ao mundo ambiente, a regressão, como condição de adaptação ao mundo interior, tem a necessidade vital de satisfazer às exigências da individuação. Jung (2002) refere que ocorre nessa dinâmica o *princípio de equivalência*.

Assim, a intensidade de progressão restaura a intensidade de regressão. A natureza não postula que haja regressão ou progressão da libido, mas que ocorram transformações equivalentes. Explicando melhor, o homem só poderá corresponder às exigências da necessidade externa de maneira satisfatória, quando estiver adaptado ao seu mundo interior, estando em harmonia consigo mesmo. Inversamente ocorre o mesmo, ele só estará bem consigo mesmo quando se adaptar também às condições do mundo exterior.

Em que momento desencadeia o conflito? Quando uma ou outra função é negligenciada. Habitualmente ficamos mais penderes das condições externas, o que causa o esquecimento de nós mesmos, devorados pela lógica, pela razão, pelo pensamento. Bem, se o represamento da libido ativa a atitude pensativa diante das exigências da adaptação externa, a função do sentimento fica inibida. Para restaurar o equilíbrio, cabe à regressão reativar a função do sentimento. A princípio satisfaz, por acontecer uma empatia com o mundo interior. Mas não resolve, porque depois haverá necessidade de ativar a função do pensamento para a

adaptação ao mundo exterior. Como se pode ver, esse processo é constante. Por isso, Jung (2002) afirma que a libido, ou energia psíquica na experiência, é movimento e força que se manifestam nos fenômenos dinâmicos da alma.

É claro perceber nesse trânsito que raramente ocorre um acordo entre o consciente e o inconsciente no que se refere a seus conteúdos e tendências. Jung diz que o inconsciente se comporta de maneira compensatória ou complementar em relação à consciência, podendo também inverter essa proposição. A razão disso é que os conteúdos débeis permanecem no inconsciente com valor liminar e a consciência, tendo a função diretiva, termina por inibir esses conteúdos (Freud chama de censura) por serem incompatíveis. Enquanto a consciência é um processo *momentâneo de adaptação*, o inconsciente contém o material esquecido do passado individual e os traços herdados que se constituem na estrutura do espírito humano. É no inconsciente que a fantasia tem o papel de restaurar o material inconsciente para entrar no campo luminoso da consciência. Quando ocorre a união dos conteúdos conscientes e inconscientes resulta no que Jung chama de *função transcendente* (JUNG, 1986).

No domínio dos processos psíquicos não existe nada claro e definido e as experiências podem desencadear possibilidades ilimitadas. Tais experiências – frutos de colisões entre o mundo psíquico e mundo externo – são importantes para promover o crescimento do ego. Quando não são situações severas, ajudam no crescimento interno do indivíduo, favorecem o fortalecimento da vontade e a capacidade de tomada de decisões, ao se assumir posições firmes e melhores.

À complexidade do homem se estende também a complexidade do mundo e cada indivíduo apreende e elabora os fenômenos internos e externos com base no seu próprio segmento experiencial. Jung (1986, p.77) cita que “a única coisa que podemos experimentar diretamente são os produtos da consciência”. O que pode ser captado pelo consciente advém de *percepções sensoriais* mediante o que vemos, ouvimos, apalpamos do mundo e assim temos consciência do mundo. Essa percepção, ainda que não seja de caráter simples, não nos diz o que em si são as coisas; para essa possibilidade de apreensão do mundo mais complexo é necessário recorrer ao *processo de percepção* por meio da cooperação dos diversos processos psíquicos que nos permite o reconhecimento do objeto derivado do *pensamento*. Assim é o pensamento que nos confere a possibilidade de saber o que é a coisa em si.

Jung (1986) acrescenta ainda que o reconhecimento da peculiaridade de alguma coisa leva a uma *avaliação*, tendo como recurso a memória a partir de recordações que trazem fenômenos emocionais denominados *tonalidade afetiva*. Desse modo, um objeto pode ser agradável, desagradável, perturbador ou gratificante e a linguagem ordinária desse processo é

o *sentimento*.

Quando no processo psíquico desencadeia a atualização de determinados conteúdos desde o início, houve uma experiência que Jung chama de *constelação*. A constelação é um processo automático que independe da vontade. Quando se diz que “está constelado” subtende-se uma atitude preparatória, por parte do indivíduo, com reação já definida. Os conteúdos constelados são determinados complexos com energia própria (JUNG, 1986).

Esclarecendo melhor este ponto, Jung (ibidem) descreve em suas pesquisas o mundo mental inconsciente dividido em núcleos isolados e atribui aos *complexos* a dissociação da consciência, superando as intenções conscientes que leva o indivíduo a um estado de *não-liberdade*. O que o autor descreve sobre os complexos está ligado a:

Objetos da experiência interior e não podem ser encontrados em plena luz do dia, na rua ou praças públicas. É dos complexos que depende o bem-estar ou a integridade de nossa vida pessoal (...). Os complexos não são totalmente de natureza mórbida, mas *manifestações vitais* próprias da psique, seja esta diferenciada ou primitiva. Por isso encontramos traços inegáveis de complexos em todos os povos e em todas as épocas. (p. 35)

Quando um complexo está constelado, a pessoa é ameaçada com a perda de controle sobre suas emoções e, em certa medida, também sobre o seu comportamento. Ela reage irracionalmente e, com frequência, lamenta, se arrepende ou pensa melhor sobre o que fazer na próxima oportunidade. É como se a pessoa não tivesse controle sobre os seus impulsos, sendo conduzida por uma força muito superior à sua vontade, gerando em si mesma um sentimento de impotência. Quando uma força intrapsíquica for chamada à ação, ocorre aí uma situação constelante.

Os complexos são produtos de experiência-traumas, interações e padrões familiares, condicionamento cultural. Estes se combinam com alguns elementos inatos, a que Jung deu o nome de imagens arquetípicas, para formar o conjunto do complexo em seu todo. Sob o domínio de um complexo, uma pessoa pode se sentir totalmente impotente e incapaz de controlar suas emoções. Assim, os complexos possuem um tipo de consciência independente, uma pessoa que está “em complexo” encontra-se como se estivesse na posse de uma personalidade alheia. A personalidade múltipla representa uma forma extrema de dissociação de si mesmo. Normalmente, num menor grau, todos temos personalidades múltiplas, porque todos temos complexos; porém, estes estão subordinados a um ego integrado e a consciência do ego é mantida quando um complexo é constelado (STEIN, 2000).

O que é, cientificamente falando, um “complexo afetivo”? Jung (1998, p.31) responde: “é uma imagem de uma determinada situação psíquica de forte carga emocional e, além disso, incompatível com as disposições ou atitude habitual da consciência”.

O autor descreve o sujeito de natureza pessoal e de caráter coletivo organizado pela camada mais ou menos superficial do inconsciente, que resulta em sua singularidade, ao que ele denomina de *inconsciente pessoal*. Por outro lado, a camada mais profunda não originante de uma experiência pessoal e, sendo inata, ele identifica de *inconsciente coletivo*. Sua tese é a de que o inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas que é herdado pela cultura e consiste em arquétipos que podem se tornar conscientes, conferindo uma forma definida ao conteúdo da consciência. Morin (2002) identifica como *seres transdisciplinares* que sempre existiram, ainda que seja negado pela cultura tradicional.

O vínculo entre a unidade e a diversidade das culturas é crucial e esta traz a herança social do ser humano como alimento de sua identidade social. Assim, nos diversos tipos de sociedades, as diversidades de costumes e hábitos refletem a unidade na diversidade, que é possível identificar através da linguagem simbólica mediante os arquétipos.

Jung (2006) usou o termo arquétipo (*archetypus*), pela primeira vez, em 1919, no ensaio “Instinto e Inconsciente” (vol. VIII das *Obras reunidas*) em que define inconsciente coletivo como a soma dos instintos e seus correlatos – os arquétipos. A palavra arquétipo deriva do grego *arché*, substância primordial, e *typós*, impressão, marca. Portanto, arquétipos seriam marcas, uma impressão psicológica que daria à psique uma faculdade para formar sempre as mesmas imagens, ou para reagir de modo sempre semelhante a circunstâncias dadas. O autor se refere aos arquétipos como todos os acontecimentos mitologizados da natureza:

O conceito de “archetypu” só se aplica indiretamente às *representations collectives*, na medida em que designar apenas aqueles conteúdos psíquicos que ainda não foram submetidos a qualquer elaboração consciente [...]. O arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matrizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta. (JUNG, 2006, p.17)

Para este teórico, o homem do passado está vivo dentro de nós e as nações são a soma das mudanças psíquicas dos indivíduos. Ele entende que as neuroses não são apenas fenômenos particulares, mas, sim, sociais. Neste sentido, é possível explicar as dissociações da psique e a possibilidade de recriação da verdadeira individualidade, a partir do mergulho

nas profundezas do inconsciente coletivo que se plasma no modo de vida dos indivíduos desde a sua ancestralidade. Nesse mesmo sentido, Morin (2002, p.64) revela que:

A cada vez, em cada ocorrência, podemos observar a unidade primeira e genérica, a extraordinária proliferação de multiplicidade e concluir que a unidade permite a multiplicidade. A diversidade individual, cultural e social são apenas modulações em torno de um gênero singular; atualizam, na própria singularidade, a potência diversificadora infinita do modelo singular.

Assim, para se ter a compreensão do humano uno/diverso deve-se evitar a disjunção para dar lugar ao entendimento da identidade complexa nos traços psicológicos, culturais, sociais e biológicos do ser humano.

Nesta linha de raciocínio, Jung (1999, p.33) procurou investir numa psicologia mais profunda do ser humano, seja este normal ou patológico. Segundo ele: “a humanidade encontra-se sempre no limiar das ações que ela mesma faz, mas não controla”. Isso acontece porque não tomamos consciência de certos acontecimentos; permanecemos abaixo do limiar da consciência. Ele sinaliza que os acontecimentos de que não lembramos foram absorvidos subliminarmente, sem tomarmos conhecimento consciente. Para percebermos esses acontecimentos seria preciso uma intensa reflexão ou um dado momento de intuição. Ao ignorarmos a origem dos acontecimentos e sua importância vital e emocional, somos surpreendidos, posteriormente, quando menos esperamos, pelo que ele chama de segundo pensamento que tem sua manifestação através de sonhos.

Enquanto o inconsciente pessoal consiste de material reprimido e de complexos, o inconsciente coletivo é composto fundamentalmente de uma tendência para sensibilizar-se com certas imagens, ou melhor, símbolos que exprimem sentimentos profundos de apelo universal. Assim, o inconsciente coletivo é uma faixa intrapsíquica e interpapsíquica, repleto de material representativo, com forte carga afetiva comum a todos.

Recorrer ao símbolo possibilita a canalização da energia psíquica para a consciência, dando-lhe uma forma utilizável. A simbologia tem o poder de exprimir o mundo percebido e vivido pelo homem em função de todo o seu psiquismo e não apenas da consciência. Este funciona como um substituto de relações, atuando como um comunicador entre o inconsciente, a consciência e o meio.

O arquétipo que representa o conteúdo do símbolo é coletivo e, ao mesmo tempo, representa a individuação de cada sujeito quando exprime o existente em cada psique. No fim, é a consciência, com seu caráter individual, que irá determinar a realidade e o significado da

imagem simbolizada. Segundo Jung (1998), o símbolo nasce da própria alma, surgindo do próprio conflito psíquico inerente a esta, conjugando em si, por um lado, o arquétipo, que não possui forma nem norma e, por isso, instância do inconsciente. Por outro lado, é uma imagem concreta, retirada do meio, o que, ao se revestir, dá forma ao arquétipo como também existência, criando-o e diferenciando-o do caos que é sua verdadeira origem, como se deste modo fosse realizado o próprio ato cosmológico da Criação.

O exercício da percepção de si mesmo se entrelaça ao processo reconstrutivo da realidade psíquica. Na psicologia simbólica junguiana a realidade psíquica é definida como a realidade do mundo. Psique é conceituada e vivenciada, nesta perspectiva, como a própria Natureza. Como tal, rompemos com a pretensão de conhecer a realidade de forma direta, mas, tão somente, reconhecê-la quando nos é revelada por meio de nossa experiência existencial (BYINGTON, 2003).

Está reservado a esta imagem simbólica um outro privilégio, além de revestir o arquétipo. É através desta fixação de imagem que a energia se converte em possibilidade de transformação do real, posto que mediante esta lhe surge a chance de adentrar os limites da consciência, de ser por esta digerida e de lançar, por fim, como reflexo do seu objetivo final a uma nova parcela de energia ao eu consciente.

O ser humano é dotado de uma potencialidade extraordinária que o diferencia das outras espécies, o que o torna mais criativo, mais inventivo e, ao mesmo tempo, mais complexo e contraditório. A linguagem simbolizada traduz toda a sua complexidade por meio de atitudes, pensamentos, comportamentos e sentimentos que caracterizam a subjetividade e a plasticidade de alteração identitária. É pelo processo de elaboração simbólica que somos levados a diferenciar o Eu do Outro e o Outro do Outro para daí estruturar a Consciência (BYINGTON, 2003).

Jung (2006) nos desvenda que o inconsciente é uma espécie de intimidade pessoal encapsulada, já a consciência é a que vê tudo, separa, isola, organiza e até vê o inconsciente. Descer ao inconsciente significa encarar uma zona de turbulência, é o percurso desafiante de um ver a si mesmo, mirar a face que nunca é mostrada porque é encoberta pela *persona*.

A *persona* (latim: *per, sonare*: “soar através de”) é a máscara teatral do ator antigo. Na perspectiva junguiana, é uma complexa combinação de fatores alusivos a como o indivíduo quer aparecer no âmbito social, e também de como a sociedade exige que ele apareça. Destarte, a *persona* tem partes conscientes e outras inconscientes. A obtenção da maturidade psicológica ocorre quando o ego deixa de ficar identificado com a *persona*, contudo não eliminamos a *persona*, por ser o arquétipo de adaptação ao social. Desse modo, a

persona é a máscara do ator que está na arena da vida pronto para representar seus vários papéis. O encontro consigo mesmo demanda coragem para encarar as coisas desagradáveis evitadas o quanto for possível evitar. Para essa incursão é preciso desviar-nos da racionalização e defrontar-nos com a sombra. Jung (2006) refere-se à sombra como a personificação de conteúdos recalcados no inconsciente, complexos afetivamente carregados, incompatíveis com a atitude consciente e com a persona.

A sombra está viva e quer aparecer de toda maneira. Encontrar o inconsciente é encontrar a sombra. Jung fala que a persona quer sempre ocultar a sombra. Para saber quem somos, é impostergável tornar-nos andarilhos de nossas mazelas psicológicas. O caminho é íngreme, tortuoso, mas necessário. Detectar a sombra significa dar o primeiro passo.

Em se tratando da escolha profissional, é comum que haja dúvidas, e a incerteza leva o indivíduo para o trânsito complexo num percurso a ser desvelado na itinerância da formação profissional. Questionar-se quanto ao que está fazendo e como está fazendo, no processo da construção identitária, remete o indivíduo ao seu mundo mais interno para identificar os motivos que o levou a escolher o curso de Pedagogia sem identificação com o mesmo e nesse exercício introspectivo encontrar na sombra o que está oculto de si mesmo.

3.3 TRANSVERSALIZANDO PRINCÍPIOS SISTÊMICOS COM O PENSAMENTO

JUNGUIANO

O espaço-tempo é um “continuum” dinâmico em que todas as partículas e todas as forças são, por si, elementos constitutivos. Cada partícula e cada elemento afeta todos os outros. Não existem forças exteriores nem entidades separadas, mas apenas grupos de realidades que interagem e possuem características diferenciadas.
Laszlo

No nascedouro de uma nova concepção de ciência, algumas ideias foram ganhando contornos a partir de proposições defendidas por teóricos que se sentiam incomodados com o pensamento fragmentado e linear da ciência tradicional. Em contato com autores que discutem o pensamento sistêmico, fui percebendo a necessidade de conhecer melhor os pontos norteadores desse modo de ver a ciência considerada novo-paradigmática para possibilitar uma articulação coerente com o meu objeto pesquisa. Os princípios descritos a seguir compõem a descrição do paradigma sistêmico a partir dos três eixos epistemológicos apontados por Vasconcellos (2002): da *complexidade*, da *instabilidade* e da *intersubjetividade*. Adianto que esses princípios aqui descritos não são os únicos esclarecedores do pensamento sistêmico. Faço apenas um recorte possível de ser explorado no tempo cabível para o estudo e de caráter aproximado para o que pretendo explorar nesta pesquisa.

PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO OU DA TOTALIDADE

Capra (1996, p.46) diz que o critério da totalidade integra as propriedades, cujas partes não se reduzem às partes menores. “As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado em elementos isolados”.

Morin (2002) esclarece que a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual. Assim também é a sociedade presente em cada indivíduo, através da sua linguagem, sua cultura, suas normas. O desafio do pensamento complexo é fazer a caminhada num ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o separável e o inseparável, entre o elementar e o global.

Corroborando com as considerações feitas pelos autores acima, trago Jung (2007) com base na obra “Fundamentos da Psicologia Analítica”, resultante das suas conferências apresentadas em 1935, em Londres. Ele aborda, com efeito esclarecedor, seu pensamento e

acena para uma abordagem simbólica do mundo psíquico ao considerar o homem uma totalidade, um conjunto de antinomias, no qual identifica uma infinidade de polaridades que se complementam, se integram, se compensam e se antagonizam.

Jung (2007) descreve o sistema da psique organizado, de modo que a consciência é dotada de certo número de funções que a orienta no campo *ectopsíquico* e *endopsíquico*, ou seja, a *ectopsique* como sistema de relacionamentos dos conteúdos originários dos fatos externos, do meio ambiente em que se tem contato pelos sentidos sensoriais. Por outro lado, a *endopsique* é o sistema de relação dos conteúdos da consciência e os processos originários do inconsciente.

A organização sistêmica *ectopsíquica* se configura pelas quatro funções da consciência, quais sejam: função sensação (por meio dos sentidos indica que há algo); função *pensamento* (ajuda a reconhecer o que é); função *sentimento* (informa acerca do *valor* das coisas); função *intuição* (esclarece sobre onde pode nos levar, os possíveis efeitos). As funções psicológicas são controladas pela vontade, tendo o ego como centro da consciência dotado de certa quantidade de energia disponível e resultante da força de vontade. Quando uma função é dominante (função superior), as demais ficam suprimidas (função inferior). Comumente a função inferior não é consciente nem diferenciada, não sendo passível de ser manobrada pela intenção e pela vontade.

Por outro lado, em se tratando das funções *endopsíquicas* da consciência, Jung (2007) esclarece que abaixo do ego jaz um oceano de coisas obscuras (inferiores) e, nesse lado sombrio, há uma camada de dados psíquicos que forma uma espécie de moldura da consciência que circula ao redor do ego. Essa região de obscuridade é o mundo das *sombras* que não enxergamos e, por isso, torna-se um enigma aos nossos próprios olhos. A primeira função dessa zona obscura, Jung identificou como *memória ou reprodução* que nos liga aos fatos enfraquecidos da consciência. Daí surge os dados subliminares ou reprimidos. A segunda função foi atribuída aos *componentes subjetivos das funções conscientes*. Segundo o autor, toda aplicação de uma função consciente é sempre acompanhada de reações subjetivas, sendo partes importantes das relações com nossa interioridade. O terceiro componente (não foi classificado como função, mas, acontecimento) foi identificado como *emoções e afetos* que empurra ou arremessa o ego para a condição de nulidade, fazendo o indivíduo se tornar irreconhecível, pois o autocontrole já não existe, mas tão somente expressa a primitividade que o domina como se estivesse possuído.

O quarto fator endopsíquico foi denominado *invasão*, quando o lado obscuro tem domínio completo da consciência, não havendo nenhum controle do consciente. Esse

comportamento não se dá só em nível patológico, mas é uma condição que se dá nas pessoas normais também, quando o indivíduo é tomado pelo inconsciente, sendo passível de cometer os atos mais alterados, sentindo-se, com isso, privado de si próprio e perdido.

As funções da consciência descrita por Jung (2007) ressoam em acontecimentos de natureza inconsciente pertencentes à humanidade em geral, sendo, pois, de natureza coletiva. Nossa mente e nosso corpo têm uma história e a individualidade se perde quando a mente individual é mergulhada na mente da humanidade deixando de ser entidades separadas para se configurarem na inteireza e na totalidade. Desconsiderar as funções da consciência e/ou reforçar uma em detrimento das demais limita a consciência humana para a percepção tão somente sensorial. Laszlo (1993, p.154) afirma que “a percepção é um processo criativo e o seu alcance é muito mais vasto do que geralmente se julga”. É preciso considerar no vasto complexo humano as faculdades mais elaboradas que seguramente transcendem à explicação lógica dos acontecimentos.

A ideia do hologramático permite inferir que a identidade está na alteridade (o Outro, comunidade, sociedade, planeta, cosmos – o todo) e que essa, por sua vez, está em algum nível, presente na identidade de cada indivíduo.

PRINCÍPIO DO CÍRCULO RETROATIVO

Morin (2000) esclarece que esse princípio foi introduzido por Norbert Wiener quando então rompe com o princípio da causalidade linear para conceber o conhecimento dos processos autorreguladores. Numa concepção complexa “a homeostasia⁴” do organismo vivo

⁴ **HOMEOSTASE ou HOMEOSTASIA** s.f. *Fisiologia*. [do gr. *homeostasis*] Manutenção de estados de equilíbrio do organismo vivo em relação às suas várias funções e à composição química de seus fluidos e tecidos por processos fisiológicos normais. Tendência de os organismos vivos manterem constantes seus parâmetros biológicos ante modificações do meio exterior. (Var: *homeóstase*.) — O **meio interno** estável é regulado por processos corporais como: a respiração, a circulação, e o **equilíbrio** dos líquidos do corpo. Walter Canon, fisiologista americano do princípio do século xx, referiu a "sabedoria do corpo" e criou a palavra homeostasia para descrever a capacidade de manutenção de condições internas estáveis face às contínuas alterações do meio exterior. Embora a tradução literal do termo seja "inalterável", o termo não designa uma realidade estática ou um estado estático. Pelo contrário, indica um estado dinâmico de equilíbrio, ou de balanço, no qual as condições internas mudam e variam, mas sempre entre amplitudes muito pequenas. Em geral, podemos dizer que o corpo está em homeostasia quando as suas células desempenham adequadamente as suas atividades com regularidade. Mas a manutenção homeostática é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Virtualmente cada sistema de órgãos tem um papel a desempenhar na manutenção constante do meio interno. Para que o sangue seja propagado com força adequada para atingir todos os tecidos do corpo é necessário não só que a corrente sanguínea contenha níveis adequados de nutrientes vitais, mas também que sejam controladas a atividade do coração e a pressão sanguínea. Adicionalmente, não deve ser possível a acumulação de produtos tóxicos, e a temperatura do corpo deve ser controlada a fim de possibilitar as condições específicas para que os fenômenos de metabolismo possam ocorrer. Uma inumerável variedade de fatores químicos, térmicos e nervosos atuam e interatuam por complexos meios, muitas vezes apoiando e muitas vezes impedindo a capacidade de o corpo manter a "função orientadora". A comunicação no interior do corpo é essencial para a homeostasia. In Infopédia

é um conjunto de processos reguladores sendo o círculo retroativo ou *feedback* que na forma negativa permite reduzir o desvio e estabilizar o sistema e na forma positiva, o *feedback* é o mecanismo amplificador permitindo a mudança. O autor diz que o mecanismo de inflacionar ou estabilizar no processo de retroação se dá em todas as esferas, seja em nível social, econômico ou psicológico.

Para melhor esclarecer esse princípio e trazer mais à frente o que pretendo delinear de modo transversal ao pensamento junguiano, tomo como acento as considerações feitas por Laszlo (1993) acerca da memória transpessoal, tendo como eixo condutor de suas constatações a hipótese da dinâmica subquântica (DSQ). A tese se sustenta na interação entre dois domínios do universo, quais sejam: o domínio observável (constituído pelo comportamento e configuração dos quanta) designado pelo autor de *universo atualizado*, e o domínio não observável (os físicos chamam de *vacuum quântico*) identificado pelo autor como *campo subquântico*, no qual todos os acontecimentos do Universo têm sua origem e conexões. Daí decorrem duas espécies de propagação: as correntes primárias, que constituem o próprio movimento dos quanta, e as ondas secundárias, que constituem o registro do movimento dos quanta.

O campo do universo atualizado registra as trajetórias, os movimentos dos quanta, compreendidos como campo de memória e comunicação, sendo o *feedback* participante dos acontecimentos quânticos e supraquânticos no espaço e no tempo. A esse acontecimento Laszlo (ibidem) denominou como *campo* (face subjetiva do campo).

Feito esse esclarecimento, discorro sobre o que ele descreve sobre a *memória transpessoal*, como as lembranças que se ligam umas às outras, não somente em nível individual, mas também pelo entrelaçamento da consciência coletiva. No *campo* a informação que aí se introduz perdura na memória da natureza encarregada de reter, a certa latitude, um esquema específico de ondas, permitindo o acesso quando esses códigos coincidem com a frequência correspondente da informação (LASZLO, 1993). O próprio Jung acenou essa comunicação partilhada pela humanidade ao que ele chama de *arquétipos* que transcendem às dimensões espaço/tempo e psique/matéria. Laszlo (1993, p.168) menciona as contribuições de Jung quando o cita em suas análises:

Jung interrogava-se se a longo prazo as experiências partilhadas não deveriam conduzir a uma modificação progressiva da estrutura genética dos

indivíduos, de forma que a experiência pessoal acabasse por incorporar sempre mais elementos da experiência coletiva.[...]

No tempo de Jung, os cientistas afastavam a noção de identidade cerebral como base da percepção dos arquétipos: a neurociência mecanicista que se aceitava nesse tempo era incapaz de saber como certas estruturas cerebrais inter-raciais idênticas (ou pelo menos análogas) podiam ter em conta os elementos de experiências partilhadas.

Por experiência partilhada entende-se a herança espiritual do desenvolvimento da humanidade que Jung (1998) diz nascer de novo na estrutura cerebral de todo ser humano, sendo a fonte geradora que encerra as categorias reguladoras arquetípicas.

Retomo o pensamento de Morin (2002) acerca do *feedback* (positivo) como mecanismo amplificador ou de inflação. Por esse mecanismo, a tendência de uma reação violenta é levar a uma reação mais violenta ainda. Sobre esse ponto, Jung (1987), ao tratar sobre os “fenômenos resultantes da assimilação inconsciente”, afirma que tanto podem produzir no indivíduo uma consciência de si mesmo, gerando uma autoconfiança exagerada, ou colocar-se numa posição de impotência do ego frente ao destino que o domina através do inconsciente. Enquanto o primeiro ascende à sua esfera de ação, o segundo vai ao encontro da esfera de sofrimento. São dois tipos humanos que ultrapassam as proporções humanas, ao que Jung identifica de *inflação psíquica*, podendo ocorrer tanto em casos clínicos quanto na vida cotidiana.

O autor exemplifica essa condição ao citar um homem que tem sua identidade de humor destruída quando ocupa um cargo. Identificando-se o com cargo ou título este se comporta como se fosse um conjunto complexo de fatores sociais que o cargo representa, levando-o a assumir exageradamente o papel, a título de satisfazer a aprovação da sociedade por meio de qualidades que não são próprias. Ele diz que: “Os conteúdos psíquicos transpessoais não são inertes ou mortos e, portanto, não podem ser manipulados à vontade. São entidades vivas que exercem sua força de atração sobre a consciência” (p.20). Ou seja, a sociedade concede um papel que o indivíduo representa, mas, no invólucro dessa casca exterior são ocultadas as próprias deficiências pessoais. A inflação sonega um dos polos da psique mediante a compensação. Tanto pode levar alguns indivíduos a desaparecerem em seu papel social, quanto levam outros a serem tragados por uma visão interna, afastando-se definitivamente dos seus semelhantes, dependendo muito da fraqueza da personalidade diante da autonomia dos conteúdos do inconsciente coletivo.

Pelo que foi exposto, fica a ideia contundente de que o indivíduo humano forma um conjunto de indivíduos receptores e transmissores, a partir do que inconscientemente introjeta

do mundo e projeta para o mundo, ao fazer parte do conjunto de processos reguladores embasados pelas múltiplas retroações.

PRINCÍPIO DO CÍRCULO RECURSIVO

Pensar sistemicamente é refletir com ampliação de foco em um contexto complexo de múltiplas interações. Para Morin (2002, p.204) é superar a noção de regulação com vista à autoprodução e auto-organização, ou seja, considerar os acontecimentos geradores de efeitos que produzem outros efeitos num complexo contexto. “É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz”.

A ideia da identidade, sob o princípio da recursividade, alude ao sujeito que constrói a sociedade que o constrói. Dessa forma, a identidade de qualquer natureza: individual, profissional, grupal, cultural e outras, configuram-se por tensões/comunicações na alteridade que a constrói recursivamente.

Nesse sentido, segundo Vasconcellos (2002, p.116), o processo de *causalidade recursiva*, pode ser representado graficamente como uma espiral. A circularidade colabora para perceber o fenômeno tendo como foco as relações integradoras de operações lógicas de *conjunção*. Olhar a identidade humana pela circularidade no pensamento sistêmico é perceber as diferentes instâncias interacionais se influenciando mutuamente, cuja *causalidade recursiva* é complexa, porque aponta contradições. Entretanto, a mesma autora defende que pensar complexamente é “pensar e aceitar a contradição, confrontá-la e superá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la. Jung (1987, p.22) igualmente ofereceu pistas para considerar a autoconstrução da humanidade ao atribuir a extraordinária plasticidade da psique em capturar a memória coletiva que emerge das profundezas do inconsciente, para daí constituir uma nova consciência planetária e cósmica. Ele afirma que “do mesmo modo que o indivíduo não é apenas um ser singular e separado, mas também um ser social, a psique humana também não é algo isolado e totalmente individual, mas também um fenômeno coletivo”.

Do mesmo modo Morin (2002) enfatiza que os indivíduos humanos produzem a sociedade mediante as relações que, por sua vez, produzem a humanidade destes através da linguagem e da cultura, o que vem a resultar na complexificação das relações e interações arquetípicas.

PRINCÍPIO DIALÓGICO

Morin (2002, p.204) discorre com propriedade sobre esse princípio quando se refere

às noções antagônicas que aparentemente se repelem, mas podem unir-se para pensar os “processos organizadores e criadores do mundo complexo da vida e da história humana”. Ele acrescenta que a dialógica se presentifica na auto-organização viva, sob as mais diversas formas, através de inumeráveis inter-relações constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano.

Esse princípio se coaduna racionalmente com os contrários que se complementam para conceber o entendimento do fenômeno complexo. Quando digo isso, faço menção, por exemplo, ao constructo junguiano do sistema psíquico. Cada categoria que ele descreve, ao retratar a psique configurada em seu processo dual, numa trama comunicativa pelo princípio dialógico – o *inconsciente pessoal* e *inconsciente coletivo*; os arquétipos *animus* e *anima*, *persona* e a *sombra*. Resulta daí a ordem e a desordem psíquica tecida pelo caminho exploratório do *si mesmo (self)*, tendo como desafio o *processo de individuação*.

Evidencio, nesse jogo de contrários, uma comunicatividade paradoxal e, para tanto, reporto-me à obra “Pragmática da comunicação humana”, de Watzlawick, Beavin e Jackson (1993, p.177), quando estes se debruçaram para investigar a relação entre os interagentes mediados pela comunicação, tendo como fio condutor a valorização relacional interdependente do indivíduo com seu meio, sendo o comportamento individual afetado pelo comportamento do outro. Os autores fazem alusão ao paradoxo como algo de importância pragmática e existencial que invade as relações e afeta os comportamentos, bem como as crenças na coerência de tudo que envolve o universo. Por trás da superficialidade aparente do que é dito, desvela-se na mensagem uma significação de natureza paradoxal, exatamente por entender que o comportamento nem sempre é “coerente e lógico, num contexto incoerente e ilógico”.

À guisa de esclarecimento ao que é possível discernir sobre o mundo psíquico mais aprofundado, vejamos a *sombra* que guarda, recalca ou oculta conteúdos inferiores que remontam todo o aspecto histórico do inconsciente. Nesse mundo privado de consciência habitam tanto as tendências moralmente repreensíveis quanto certo número de qualidades que paradoxalmente nos remete a efeitos favoráveis e desfavoráveis, luminosos e obscuros, bons e maus, exatamente porque não há uma realidade sem polaridade (JUNG, 1998).

Do mesmo modo, como fonte de projeção, deparamos com os arquétipos *anima*, do homem, e *animus*, da mulher que, de caráter inconsciente, são correlativos e com autonomia para exprimir intuitivamente o dramático mundo das polaridades. Jung (1998) usa os termos *anima* correspondendo ao *Eros* materno e *animus* correspondendo ao *Logos* paterno, não como figuras substitutivas do pai ou da mãe, mas como qualidades luminosas que tornam a

imagem originante do arquétipo coletivo que encarna de novo em cada nova criança.

Stein (2000, p. 124) adverte que Jung não empregou esses termos aludindo ao caráter religioso de alma, mas para significar o lado oculto e interno da personalidade masculina e feminina, de maneira tal que esses termos foram atribuídos a diferenças arquetípicas entre os sexos que, ao mesmo tempo, carregam dentro de si as duas partes dos opostos. Stein, ao interpretar o pensamento junguiano, infere que os mundos interiores de homens e mulheres, suas personalidades ocultas, seus outros si-mesmos inconscientes são o oposto do que aparece no nível da *persona*:

Quando as mulheres mergulham no seu interior, ao voltarem à tona (e revelam-se aos que estão intimamente envolvidos com ela) vêm munidas de abundante lógica, competitividade, firmeza e discernimento moral. Do mesmo modo, os homens mostram-se compassivos, sentimentais e desejosos de unidade e tolerância. Em parte, é essa complexidade dos seres humanos que Jung está tentando ajeitar com sua teoria de anima e animus.

Essa configuração da psique apresentada por Jung traduz a dialógica que faz parte de duas continuidades contraditórias inseparáveis que, segundo Morin (2000), no pensamento complexo a tendência é se excluir um ao outro. Jung (2007) vai dizer que a unidade da consciência é mera ilusão. A condição primordial da complexidade humana resulta na luta pela integração dos opostos.

3.3.1 Processo identitário: teia e tensão

A vida sempre me afigurou uma planta que extrai sua vitalidade do rizoma; a vida propriamente dita não é visível, pois jaz no rizoma. O que torna visível sobre a terra dura só um verão, depois fenece...Aparição efêmera. Quando se pensa no futuro e no desaparecimento infinito da vida e das culturas, não podemos nos furtar a uma impressão de total futilidade; mas nunca perdi o sentimento da perenidade da vida sobre a eterna mudança. O que vemos é a floração – e ela desaparece. Mas o rizoma persiste.
Jung (Memórias, sonhos e reflexões, p. 32)

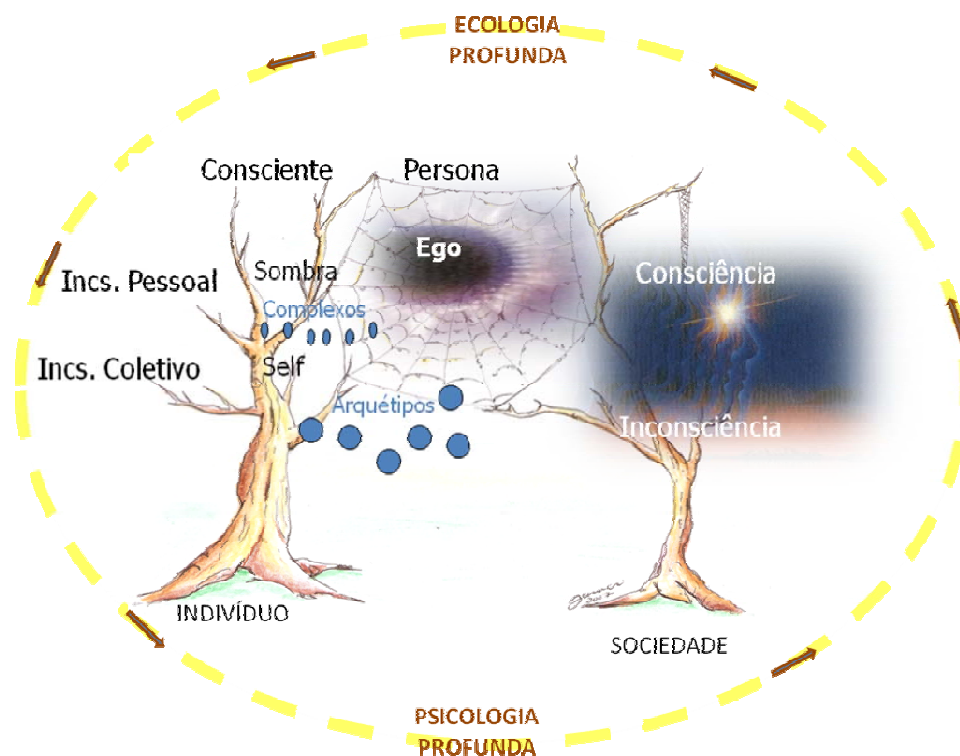


Figura 1- O individual e o coletivo

Apresento na figura 1 uma proposição ilustrativa de como vejo a construção identitária, que se configura num sistema dinâmico, via dois polos comunicativos, ou seja, a dimensão individual e coletiva. Essa rede interativa se dá num diálogo complexo e contínuo. Não podemos pensar sobre o processo identitário do indivíduo dissociado do processo psíquico. Nesse sentido, é preciso considerar todos os fatores que influenciam a vida humana, e Jung (1990) defende a ideia de se levar em conta os aspectos biológicos, sociais e espirituais, no tocante à formação humana.

O caos social, infligido pelas guerras, atritos de toda ordem, desacordos econômicos

e políticos, escassez de recursos básicos que garantam a subsistência humana e tantos outros aspectos diretamente ligados ao modo de vida de um povo afetam de maneira decisiva o processo constitutivo da identidade individual e coletiva.

Quando discuto sobre o processo de construção identitária, proponho considerar que isso não acontece de forma mecânica e desarticulada do contexto. Afetamos e somos afetados de alguma maneira, e, com base nos pressupostos do paradigma sistêmico, encontro sentido para entender essa rede estruturante do indivíduo e da sociedade. Capra (1996, p.23) com pertinência sinaliza que: “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”.

Gregory Bateson (1904-1980), biólogo inglês, escreveu sua última obra *Mente e natureza: a unidade necessária*, percebendo a inadequação mecanicista e reducionista para o mundo das coisas vivas. Um ponto significativo de seu pensamento culmina na frase *o padrão que liga*. Nesta obra ele faz referência a Jung ao tratar dos dois mundos: vivos e não vivos. O mundo vivo Jung chama de *creatura*, e *o não vivo*, de *pleroma*; para compreender o mundo da *creatura* é preciso considerar as diferenças e as distinções (BATESON,1987). Assim como Capra (1996), esse teórico chama atenção para saber cuidar da vida e a educação acontece numa condição mais real, a partir do momento que se dá importância a tudo que vive na biosfera que está ameaçada.

Portanto, é preciso apreciar as múltiplas identidades da natureza considerando o *padrão que liga*. Bateson (1987) refere-se a esse padrão denominando-o como *metapadrão*, ao que acredito ser a *ecologia profunda* defendida por Capra (1996). A proposição que apresento como teia e tensão versa nesse entendimento dos padrões individuais e coletivos que se interligam para ter uma visão amplificada dos fenômenos que se afetam mutuamente no complexo da natureza humana.

Por que lanço a ideia de entender o complexo identitário numa circularidade, a partir da ecologia profunda proposta por Capra, em consonância com a psicologia profunda junguiana? Primeiro digo que vejo em Jung um teórico que ousou desafiar os paradigmas tradicionais da psicologia indo beber na fonte de outras ciências para entender a natureza humana. Acrescento também que encontro nessas duas dimensões (ecológica e psicológica) um entrecruzamento interdependente de acontecimentos favoráveis à percepção ampliada dos fenômenos individuais e coletivos, num processo cíclico da natureza em que, segundo Capra (1996), somos também dependentes desse processo.

Jung (1987) acredita que o indivíduo, ao trazer um material psíquico do inconsciente

peçoal para a consciência torna-se mais consciente das coisas que ele não via em si mesmo, mas nos outros e, com essa descoberta, o indivíduo torna-se menos original e mais coletivo.

É no labirinto social que as teias e tensões se dão, e é nessa roda viva da busca de um espaço para se presentificar nas relações que o indivíduo termina por se massificar, quando reduz a função do ego como apenas receptáculo das mazelas sociais, emprestando-se para o segmento arbitrário da psique coletiva, ao que Jung (1987, p.244) chama de *persona*: “Como seu nome revela, ela é uma simples máscara da psique coletiva, máscara que *aparenta uma individualidade*, procurando convencer aos outros e a si mesma que é uma individualidade, quando, na realidade, não passa de um papel, no qual fala a psique coletiva”.

O desafio maior é entrar na arena do mundo com vistas a aprender com luta e atitude participativa. É fundamental para a existência humana fazer-se atuante no cenário social. Buscar a proteção de si no isolamento não lhe possibilitará compreender ou mesmo ouvir as múltiplas linguagens do mundo para perceber as inquietações do seu tempo. Capra (1996, p.33) também diz que “a tensão básica é a tensão entre as partes e o todo” e uma ecologia profunda ou um pensamento sistêmico dá ênfase à conexidade, às relações e ao contexto.

Do mesmo modo Jung (1987), ao definir o conceito de inconsciente coletivo como fonte da consciência, entende que o homem – como ser psicológico – se conecta com a vida e este é indivisível, sendo a energia psíquica o fio que liga o indivíduo com o todo sem fissuras. Mais uma vez Bateson (1987) vai dizer que o mundo está relacionado e cabe então pensá-lo em termos de história repartido em todo o espírito ou espíritos, sejam os nossos ou de outras espécies, tudo para construir o nosso próprio ser. Os acontecimentos exteriores ao nosso corpo se encaminham em nossa direção e tudo passa a ter um significado quando se insere num contexto. Ele chama de *transferência* como característica universal dos fenômenos correntes entre as relações humanas. Poderia considerar essa visão de Bateson uma aproximação com o conceito de inconsciente coletivo defendido por Jung?

Portanto, não é negligenciando as diferentes partes do sistema psíquico e seus respectivos opostos, em consonância com o ambiente, que o indivíduo vai atingir a consciência de si mesmo. Poderá ele tão somente se ocupar de viver um fragmento com o compromisso de representar um papel social acerca daquilo que “alguém parece ser”. Pode ter um nome, um título, uma ocupação, uma profissão, mas estes serão apenas dados atribuídos à individualidade da pessoa, e não a sua individuação. Jung (1987, p.49) ressalta que:

O 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.

O referido teórico acredita que a construção do homem, numa condição mais adaptada e equilibrada, deixa emergir toda sua potencialidade. Esse é o homem individuado, que por viver uma intensa história psicológica alcança um novo *ethos* que não mais estará sujeito a ser “homem-massa”. O homem-massa não alcança conhecer o que habita no próprio inconsciente e acredita-se autônomo colocando o ego como centro. (MARONI, 1998).

A individuação é o processo de reorganização da libido (instinto e arquétipo) que leva o indivíduo a romper com a tradição da cultura, ou seja, resulta na sua emancipação trilhando novas experiências. Nessa jornada os indivíduos só são iguais na medida em que são inconscientes de suas diferenças reais e por essa inconsciência é que agem em conformidade ao já instituído. Para esse desafio de um novo indivíduo Jung apontou uma “*ontologia do múltiplo*” e uma *ética baseada na imanência e na singularidade*. (MARONI, 1998).

A tensão indivíduo-sociedade para Jung faz parte do processo, porque proporciona a comunicação por meio da palavra e o homem precisa se relacionar com o outro tanto quanto precisa se relacionar consigo mesmo, pois nessas duas instâncias habitam as contradições que se coabitam. No cenário psíquico e no cenário social, há naturalmente uma tensão que se faz presente no anseio do indivíduo pela integração e totalização da personalidade mediante o diálogo com as figuras imaginárias, como enriquecimento contínuo da personalidade individuada. O processo transformatório ou transmutatório de si mesmo oferece ao coletivo nova produção de valores, porque só o indivíduo é capaz de criar dentro de si esses valores que também serão aceitos pela sociedade.

Não foi por descuido, mas, intencionalmente, não explorei de início a citação de Jung acerca da metáfora do *rizoma* para descrever a civilização. Pretendi com esse adiamento compartilhar com o leitor uma breve reflexão de como penso a identidade do indivíduo, forjada pela circularidade cujo início e fim não finalizam, mas se transforma fortificada pelos tesouros arquetípicos mergulhados no inconsciente coletivo que renascem a cada nova paisagem, com nova roupagem.

Assim sendo, a citação que inicia esta seção, termina provisoriamente minhas primeiras reflexões com base no discurso de Jung (2006), cunhando a comparação do rizoma como o elemento que perdura o sinônimo de vida real que não se confunde com os acontecimentos históricos desenrolados na superfície, como as folhas e flores que se

desvanecem. Ativar a substância rizomática potencial em cada indivíduo resulta na mutabilidade das culturas, capaz de gerar novas paisagens ou fenômenos históricos.

3.3.2 Identidades multifacetadas na contemporaneidade: cisões e dissociações

A banalização e achatamento do indivíduo na contemporaneidade se tornaram perversas, pois, a cada dia, o vazio e a mesquinhez passam a ser companheiros dos indivíduos que têm vivido tão somente fragmentos de si mesmos. A grande preocupação de Jung (1999) se volta para o estudo do adoecimento da alma dos indivíduos e, escrevendo sobre a sociedade moderna, em 1957, demonstrou que a ênfase dada ao racional, em detrimento do emocional, desencadeia doenças latentes ainda que os indivíduos sejam vistos pelo viés da normalidade.

Com isso amplifica a incerteza cotidiana, o que pode não contar com nada construído ou definido previamente. A lógica leva à cisão e dissociações, mesmo para as “identidades normais”. Somos exigidos a desenvolver identidades instantâneas, expostas à privação de partes de cada experiência subjetiva que leva a perdas do sentimento de si, o sentimento de continuidade.

O pensamento enfático de Jung (1986, p.111) critica o homem ocidental por não ter entendido ainda que na psique esteja radicado todo e qualquer conhecimento e tal desconhecimento resulta no sufocamento da alma pelos objetos externos, eclipsando-se para o conhecimento de si mesmo. Com isso, todos os nossos conhecimentos tornam-se incompletos, porquanto a psique tem uma forma obscura de existência, não sendo acessível de forma direta pela consciência:

Devemos primeiramente dar-nos conta de que o conhecimento em geral é o resultado de uma espécie de ordem imposta às reações do sistema psíquico que fluem para a consciência – ordem esta que corresponde ao comportamento de realidade metafísica, isto é, de coisas que são reais em si mesmas. Se o sistema psíquico se identifica e coincide com a consciência, então, em princípio estamos em condição de conhecer tudo o que é capaz de ser conhecido.

Sua hipótese de ver a psique muito mais que a consciência remete para o entendimento do funcionamento psíquico carregado de conteúdo inconsciente diverso da parte consciente e, nesse caso, resulta no *limiar da consciência* que nos separa dos conteúdos inconscientes da psique, significando nesta zona do inconsciente a existência do material bruto, separado de nós apenas por um “limiar” aparentemente intangível que só podemos

perceber nalgum momento de intuição ou por um processo de intensa reflexão.

Assim, seja pela dúvida da existência da realidade psíquica ou pela descrença de um sujeito que controla os processos inconscientes, o fato é que se torna ainda mais difícil quando se vai lidar com os supostos atos da vontade. Creio ser esclarecedor para o momento explorar esta questão, já que estou imbuída em entender o que se mascara na aparente escolha ou “decisão” dos indivíduos. Jung (1986) adverte que se não é uma ação movida por “impulsos” ou “inclinações”, mas de “escolha” e de “decisão” aparentemente de ordem superior, próprias da vontade, então é possível encontrar um sujeito que controla esta ação no inconsciente – seria colocar uma consciência no inconsciente.

Cabe então nesse momento, para buscar melhor o entendimento dessa questão, elucidar o fenômeno da *dissociabilidade da psique* quando se reconhece que os processos psíquicos são debilmente ligados entre si e que não estão formados por uma unidade perfeita, pois basta um detonador para despedaçar a unidade e reduzi-la a seus elementos originais. No que tange a essa assertiva, Jung (1986) permite superar a descrença do que está no limiar da consciência e tratar de entender os atos inconscientes da vontade, a partir de processos que possuam um potencial de energia capaz de levar ao *estado de consciência secundária* que consiste no processo inconsciente “representado” pelo sujeito subliminar que escolhe e decide, requerendo para isso uma quantidade de energia necessária para a obtenção do estado de consciência.

Mas o que se pode entender por *estado de consciência secundária*? De acordo com Jung, ainda que se tenha uma quantidade de energia satisfatória, o processo inconsciente não cruza realmente o limiar da consciência não o tornando perceptível ao eu. Por que isso acontece? O próprio Jung (1986) responde que o componente psíquico separado da consciência decorre por determinados motivos que não se alça conhecê-los; estão acima do limiar e essa dissociação se fecunda pela incompatibilidade do conteúdo subliminar ao processo consciente, como também pela ausência do processo de percepção do eu por falta de compreensão. Deste modo, resta então o conteúdo psíquico subliminar, embora energeticamente ele possa tornar-se consciente. Em ambos os casos há potencial de energia para ser lançado o conteúdo ao estado de consciência, mas só que isso aparece de maneira indireta pelo sujeito secundário sobre a consciência do eu, primeiramente por meio de forma sintomática ou simbólica. Jung (1986, p.115) revela que os conteúdos não foram reprimidos; apenas não se tornaram ainda conscientes:

Os conteúdos sintomáticos são, em parte, verdadeiramente simbólicos e são representantes indiretos de estados ou processos inconscientes cuja natureza só pode ser deduzida imperfeitamente e só pode tornar-se consciente a partir dos conteúdos que aparecem na consciência. É possível, pois, que o inconsciente abrigue conteúdos de tão alto nível de energia que, em outras circunstâncias, eles tornar-se-iam perceptíveis ao eu.

Resulta que esse fato não é algo de caráter patológico; apenas não foram percebidos subjetivamente e o homem moderno termina por negar completamente esse *estado normal original* da psique. Jung (1986) complementa dizendo que é inalcançável obtermos a totalidade da psique na consciência e somente podemos alcançar o limiar desta a partir de certas funções identificadas como o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição. Neste sentido, é facilmente possível perceber que nos processo psíquicos há um limiar inferior e um limiar superior e, conseqüentemente, a consciência é o sistema perceptível por excelência dessas duas escalas a partir da experiência. Entretanto, o indivíduo contemporâneo vive em meio ao adoecimento da alma e, estando fragmentado, com a consciência cindida, normalmente uma função sobrepõe as demais vivendo a “ditadura de uma das funções”. (MARONI, 2005).

Retornando ao ponto em que Jung aborda sobre a vontade, é necessário fazer uma exploração diferenciada entre esta e o instinto, se quisermos obter um entendimento mais amplo sobre a natureza psíquica. Pois bem, o instinto, ainda que seja de difícil definição, é constituído por aspecto fisiológico e psicológico, sob a ótica junguiana. Ainda que os instintos estejam incorporados à vida do organismo como um todo, não significa dizer que a psique derive exclusivamente deste e de seu substrato orgânico. O componente funcional dos instintos se caracteriza como *parte inferior*, com funcionamento de caráter compulsivo, daí ser designado de “*impulso*”. Por outro lado, a *parte superior* – descrita como psique – perde o caráter compulsivo, podendo ser submetida ao controle da vontade.

Portanto, quando a psique se libera do mecanismo meramente instintivo, a parte superior atinge um nível funcional com alteração substancial de energia, não sendo mais de caráter compulsivo e cego, razão pela qual a vontade está dotada de certa liberdade de escolha com uma quantidade de energia suficiente para estar à disposição da consciência. Jung (1986) diz que a motivação da vontade numa situação inferior está disposta a muitos choques internos. Mas quando a função se desliga do objeto original, os instintos perdem influência dando lugar a outras motivações. Para esse processo superior acontecer é necessário alcançar a *consciência de si mesmo*. Muito pertinente o que ele diz sobre esse processo que resulta do querer com o saber, significando conceber a psique como um todo consciente e inconsciente,

que por meio da vontade (liberdade de escolha) se atinge o nível da consciência.

Estou insistindo neste ponto porque daí demanda saber as circunstâncias que nos levam a fazer as escolhas, como somos levados a tomar esta ou aquela decisão. Quanto maior o nível de consciência, o ato da vontade levará o sujeito a ver as diversas possibilidades diante de si e, por esse ângulo, será capaz de adotar uma atitude reflexiva para conceber a tomada de decisão com maior lucidez. Só que este não é um processo muito simples, porque comumente nos deixamos enveredar pela teia intelectual que termina por dificultar o entendimento sobre a natureza do inconsciente. Jung (1986) aponta que quando a mente tenta penetrar no mundo do desconhecido e do invisível, o primeiro passo para muitos é negar a existência dessa zona psíquica para evitar entrar em complicações.

Ainda que sejamos reconhecidos com “um alto nível de civilização”, a consciência humana não alcançou uma continuidade, sendo sempre vulnerável e suscetível à fragmentação. Segundo Jung (1991), a capacidade de isolarmos da mente os acontecimentos é valiosa, na mediada em que aprendemos a viver cada experiência a seu tempo. Quando buscamos este recurso de maneira consciente, separando e suprimindo temporariamente uma parte da psique, logramos uma conquista do ser civilizado; no entanto, se isso acontece espontaneamente, sem o nosso consentimento e contra nossas intenções, ocorre a “perda da alma”, que significa uma ruptura, ou seja, uma dissociação da consciência.

Jung, como um crítico da modernidade, acredita na criação das virtudes individuais para ser gestado *o grande homem contra o poder da sociedade de massas*. Para ele, o indivíduo moderno a cada dia adere com intensidade ao coletivo e, com esse perfil, termina por se tornar frágil e acrítico – incapaz de pensar por si. Hoje já não há lugar para a psique que tenha como meta a unidade, a totalidade. O indivíduo multifacetado precisa ser recriado. Mediante as mazelas de uma psique fragmentada, esse indivíduo se vê obrigado a viver a dissociação da consciência em função da cultura (MARONI, 2005).

Não é prática de o homem massa tomar consciência do seu mundo inconsciente, pois isso não faz parte de sua urgência imediata e, com essa atitude, termina por considerar a “Sociedade” como a responsável pelas faltas ou infortúnios do seu povo. Não tomando consciência de que algo depende de sua pessoa, ou deveria depender, não assume a responsabilidade para si. Por outro lado, se o indivíduo amplifica a consciência de si, imbricado no coletivo, assume a responsabilidade de sua constituição psíquica para achar o caminho do inconsciente e, por conseguinte, será mais saudável, mais estável e mais eficiente no desempenho social. Penso que tanto a ecologia como a psicologia profunda favorecem ao indivíduo o confronto consigo mesmo mediante a vivência da experiência, envolvendo a

pessoa toda que assimila os fenômenos internos e externos como acontecimentos integrantes de sua história pessoal e coletiva.

3.3.3 Por uma cosmovisão identitária

Devemos nos dar conta de que nossa vida inconsciente é afetada por toda a humanidade, pela vida terrestre e pelo universo, por ser definitivamente parte integral dessa totalidade. O modo pelo qual o inconsciente é afetado é infinito.
Carl Gustav Carus (1789-1869)

Início com as palavras do médico Carus, pois ele teve grande influência nas ideias de Jung; inclusive, o referido teórico menciona esse médico como o iniciador da psicologia do inconsciente e construindo uma ponte filosófica entre os médicos românticos da época, propôs pensar o homem e seu lugar na natureza (MARONI, 1998).

Maroni acrescenta que, para Carus, o microcosmo (indivíduo) é um desdobramento do macrocosmo (social). O mesmo se passa com a psique que emerge da esfera inconsciente, sendo vida e alma indissociáveis. O homem, como ser psicológico, se conecta com a vida como um todo por meio do inconsciente não individual. Nessa mesma linha, a autora descreve Jung como articulador do imaginário coletivo e individual e faz uma analogia com o pensamento platônico ao afirmar: “é preciso encontrar a cidade dentro de cada um, pois cada povo possui o que se pode chamar de ‘ethos’, ‘imaginário coletivo’, ou ‘espírito de uma época’”(MARONI, 1998, p. 74).

Para essa jornada da alma, é preciso que o homem se disponha a uma investigação psicológica arrancando os múltiplos véus encobridores da alma e mediante o recurso da psicologia complexa, conteúdos psíquicos inacessíveis e obscuros para o indivíduo serão constelados. Jung (1998) reforça em seus escritos acerca dessa psicologia como o desvelamento da psique abrindo-se para uma cosmovisão consciente ou inconsciente. Ele atribui ao significado de cosmovisão um caráter psicológico que não apenas resulte na visão de mundo, mas que abrange todas as espécies de atitudes em relação ao mundo.

O que ele entende por atitudes? O mesmo teórico responde: “é um conceito psicológico que designa uma constelação especial de conteúdos psíquicos, orientada para um fim ou dirigida por uma ideia-mestra” (p.305). Com essa resposta ele quer dizer que a atitude psíquica se modifica face ao estado de alerta próprio da atividade mental, dando atenção aos estados subjetivos. A psique, numa atitude ativa, percebe os conteúdos subjetivos que aparecem na consciência impulsionando para uma ação. Só que essa ação não é aleatória, mas guiada pela *ideia-mestra* reforçada pelo material originante de experiências, afetos, princípios e outros estados da mesma natureza.

Desse modo, é claro perceber que nossas ações e reações, de caráter aparentemente simples, se processam sobre uma base complicada, porque dependem das condições psíquicas, isto é, de uma *atitude* constituída por uma constelação de múltiplos conteúdos. O Eu toma para si o comando guiado por reflexões, decisões, razões e dúvidas, porém o tempo todo está dependente das influências dos fatores externos. Jung (ibidem), ao tecer considerações a respeito do homem para com o mundo, expõe: “o eu individual como comandante tem na vanguarda a luta pela existência e na retaguarda a luta contra a natureza rebelde de seus próprios instintos” (p.307).

A existência humana é marcada pela luta e o estado de constante paz e equilíbrio da alma praticamente é inexistente. Quando isso acontece depende sempre de atitudes (cosmovisão) bem desenvolvidas. É pertinente, mais uma vez, trazer o discurso junguiano sobre esse tema: “só podemos falar verdadeiramente de cosmovisão quando alguém formular sua atitude de maneira conceitual ou concreta e verificar claramente por qual motivo e para que fim vive e age dessa ou daquela forma” (p.307).

Nesse sentido, tomo como proposição discursiva atribuir uma cosmovisão identitária do indivíduo, no sentido de assegurar a humanidade do humano responsável por seu papel no mundo ligado pelo fio invisível da consciência, que implica numa conexão ecológica e psicológica profunda, por ser o indivíduo parte da natureza, tal e qual assevera Capra (1996, p.29) em sua obra “A teia da vida”:

O vínculo entre uma percepção ecológica do mundo e o comportamento correspondente não é uma conexão lógica, mas psicológica. A lógica não nos persuade de que deveríamos viver respeitando certas normas, uma vez que somos parte integral da teia da vida. No entanto, se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então *estaremos* (em oposição a *deveríamos estar*) inclinados a cuidar de toda a natureza viva.

O cuidado com a natureza viva será levado a cabo mediante a transformação radical da *psique*, melhor dizendo, do indivíduo como um todo que se transforma a partir da vivência pessoal, coletiva e histórica. Do mesmo modo, Jung (1998, p.157) adverte que a psique é o eixo do mundo, não sendo só uma condição para a existência do mundo, mas promotora de interferência da ordem natural do mundo a partir da Psicologia Complexa como propiciadora dessas alterações, pois: “uma alteração por menor que seja, em um fator psíquico, se é uma alteração de princípio, é da maior importância para o conhecimento do mundo, da imagem que temos dele”. Jung defende a ideia de que a psicologia complexa corrobora para a

integração dos conteúdos inconscientes na consciência, o que vem a resultar na alteração desses princípios, por eliminar a supremacia da consciência subjetiva do eu no confronto com os conteúdos coletivos inconscientes.

A meta de Jung (1998) com essa psicologia é obter uma ampla visão da psique e apreendê-la como um todo, a partir da observação das várias partes numa interação dinâmica. A obtenção da cosmovisão é resultante da consciência ampliada ou aprofundada. Na voz do autor:

Essa é, evidentemente, a razão pela qual a mãe Natureza se dignou produzir a consciência, a mais notável de todas as curiosidades da Natureza. Mesmo o primitivo quase inconsciente pode adaptar-se e afirmar-se, mas somente em um mundo primitivo, isto é porque ele, em outras condições de vida, torna-se vítima de incontáveis perigos, que nós, a um nível superior da consciência, podemos evitar sem esforço (p. 308)

A consciência superior está sujeita aos perigos, mas a potencialidade consciente inerente ao homem torna-o capaz de fazer conquistas ainda que estas o levem a avanços ou retrocessos. Essa consciência superior é que determina a cosmovisão. As experiências, cada conhecimento, as intenções, atitudes, os motivos são germes da cosmovisão. Na medida em que o homem vai construindo uma imagem do mundo, ele modifica também a si próprio e é pela imagem construída do mundo que gradativamente o homem se orienta e se adapta à realidade (JUNG, 1998).

Essa dinâmica não acontece de modo consciente. Frequentemente cada indivíduo se mescla com as impressões assimiladas no seu mundo particular e nem sempre percebe o que acontece no mundo e em si mesmo. É preciso uma dose de decisão energética para sair na inconsciência, abrir-se para um olhar amplificado dos problemas gerais com atitude consciente. Se isso não acontece, o mais provável é dar continuidade à inconsciência dos problemas e dificilmente o indivíduo dará conta de entender seus motivos e intenções.

Jung (1998) infere que muitos homens de Ciência evitam cultivar uma cosmovisão, porque, sob a ótica deles não é científico. Essas pessoas, não se dando conta do que fazem, permanecem na incerteza de suas próprias ideias e descem a um nível de consciência mais baixo e primitivo. Crítica e ceticismo não são sinônimos de inteligência, mas tão somente o encobrimento de uma cosmovisão por falta de coragem moral, pois não podemos ver o mundo sem ver-nos a nós próprios.

A imagem que um indivíduo tem do mundo é a mesma imagem construída de si

mesmo. Esse teórico diz que ninguém pode saber o que é o mundo, menos ainda quem é ele próprio, tomando isso ao pé da letra. O mais viável é formular hipóteses bem fundamentadas para não se criar imagens ilusórias do mundo nem de si mesmo, para não ficar subjugado. Desse modo, o aprender acontece pela experiência que leva a ter uma cosmovisão bem fundamentada e cuidadosamente estruturada com abertura para não esquecer que qualquer saber é limitado e sujeito a erros.

Pensar a identidade humana forjada em uma cosmovisão, a partir da psicologia junguiana, requer uma atitude diferente do homem e, decorrente disso, uma concepção diferente de mundo. É preciso sair dos moldes materialistas e racionalistas que isolam o ser humano do mundo biológico, físico e psíquico para dar lugar ao entendimento do indivíduo uno e múltiplo, bipolarizado pela racionalidade em presença da afetividade.

As ideias discorridas até aqui resultam de um olhar que necessariamente não tem a pretensão de ser tomado como verdade absoluta, mas sou enfática em expor minha cosmovisão acerca do que vislumbro como caminho possível no processo formativo da identidade pessoal e profissional, porque uma se estende a outra. A seguir, discorro mais especificamente sobre esta questão relacionando o aspecto psíquico como dimensão que deve ser olhada com mais atenção na formação do profissional docente.

4 OS PRIMEIROS PASSOS DO PEDAGOGO EM FORMAÇÃO: INCERTEZAS E PROJEÇÕES

Na primeira etapa do trabalho, descrevi o processo da construção identitária do indivíduo, numa dimensão macro, à luz da psicologia junguiana transversalizada pela visão sistêmica. Isto foi feito para dizer que a identidade do indivíduo é uma construção histórica, impregnada pelo coletivo, que se altera quando o contexto sofre também alterações. Com essa primeira reflexão, organizei o meu pensar, cuja finalidade se estendia para este momento, quando então me proponho a refletir acerca da identidade do profissional pedagogo que tem sua história inserida na própria história do curso de pedagogia, marcada pela complexidade do fenômeno educacional com seus conflitos e tensões, levando diversos pesquisadores a investigar sobre o curso, a fim de situar a identidade do pedagogo e da pedagogia no cenário educacional atual.

A seguir discorro sobre algumas considerações referentes à identidade do curso de pedagogia no Brasil, cujo início data de 1939, através do decreto-lei nº. 1.190, sendo sua história já marcada pela dificuldade de definir a função do curso e o destino dos pedagogos. É importante contextualizar sua história marcada pela realidade cultural brasileira em sua totalidade, período de historicidade do referido curso em que parte do processo ainda hoje se encontra frágil, após várias etapas de seu desenvolvimento.

Em paralelo a essa exposição, discorro sobre o processo de implantação do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Jequié, também marcada por ambiguidades na estruturação curricular. Volto a demarcar a importância desse percurso por ser esta instituição de ensino o *locus* de minha atuação profissional e escolhida para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Não será uma exposição extensa e exaustiva da questão, já que demandaria um levantamento maior de obras que tratam do tema em questão. Será uma exploração sucinta, a título de fazer uma ancoragem com o meu objeto de pesquisa. Para tanto, farei minhas considerações com base em autores que já investiram tempo e dedicação investigativa minuciosa com produção de literatura significativas sobre esse tema – destaco aqui Brzezinski (1996), Silva (2003), Kuenzer e Rodrigues (2006) e Libâneo (2007).

Em seguida discuto sobre a construção da identidade profissional e a desprofissionalização do pedagogo, cuja identidade sempre foi marcada pela ambiguidade e indefinições no papel de desempenho profissional. Essa descrição inicial servirá para introduzir algumas proposições que tecerei sobre a identidade do profissional pedagogo, pelo

viés da subjetividade, tomando a linguagem simbólica como material de reflexão em torno das dimensões da interioridade e exterioridade, o psíquico e o social como esferas complementares que regulam os desejos humanos. A partir daí, proponho um desdobramento em torno dos conceitos do pensamento junguiano para explorar essas dimensões em relação à construção identitária do pedagogo que no nascedouro da formação explicita a incerteza quanto a escolha da profissão. Mais uma vez esclareço aos leitores que minha intenção por fazer esse percurso é um olhar dentre outros possíveis em se tratando do tema em questão.

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – CAMPUS DE JEQUIÉ.

As informações acerca do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, resultaram da consulta ao projeto original que foi disponibilizado pelo Colegiado do curso. Outras informações complementares foram obtidas na dissertação: “A avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia da UESB - campus de Jequié”, escrita por Cacia Cristina França Rehem, professora da UESB, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, em 2008. A autora fez uma abordagem criteriosa no tocante ao projeto de implantação do curso de Pedagogia em Jequié.

O nascedouro das primeiras discussões para a implantação do curso de Pedagogia da UESB tem início em 1986, quando se formou a primeira comissão, composta por professores dos três campi (Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga). Os encontros aconteceram tendo como pauta a importância de implantar o curso em decorrência do processo de expansão iniciado pela Universidade nessa década. Entretanto, a proposta foi adiada, sendo retomada em 1996⁵, com a organização da segunda comissão (REHEM, 2008).

A partir de uma consulta realizada à comunidade de Jequié, em 1988, o curso de Pedagogia liderou as opções pelos cursos de formação de professores, perdendo apenas para os cursos da área de saúde: Medicina e Odontologia.

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) criou comissões para a elaboração dos Projetos referentes aos dez primeiros cursos apontados no documento Diagnóstico Estratégico da UESB, resultado da consulta à comunidade, entre os quais se

⁵ Informações da Professora Maria da Graça Silva Bispo, professora participante da 1ª e da 2ª comissão.

encontrava o curso de Pedagogia.

Em 1996, foi constituída a segunda comissão de elaboração do projeto do Curso de Pedagogia, indicada pela Portaria da Reitoria n°. 92/96. Essa comissão visava à organização do Projeto de Criação do Curso de Pedagogia, com representantes do campus de Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga.

As discussões iniciais ficaram restritas à Comissão⁶, que definiu qual seria o perfil do curso, apoiando-se em duas vertentes em torno da formação do Pedagogo: (I) a que defendia a formação desse profissional com o foco na docência, principalmente, nas séries iniciais; (II) e a que defendia a concentração da formação em Administração, Supervisão e Orientação educacional.

É necessário destacar que os cursos de Pedagogia em desenvolvimento no país se configuraram a partir de meados da década de 1980, em duas grandes tendências: 1 - obediência ao modelo tradicional, fixado no Parecer CFE 252/69, formando profissionais licenciados e habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério em nível médio, e os profissionais licenciados conhecidos como especialistas; 2 - implantação de novo modelo voltado à formação de licenciados habilitados para o exercício do Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em casos, na Educação Infantil e para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio. (FORUMDIR – XIX Encontro Nacional – julho de 2004).

Destarte, a comissão, na tentativa de resolução ao impasse criado, definiu que a proposta do curso contemplaria a docência nas séries iniciais e nas matérias pedagógicas do curso de Magistério (nível médio), e as habilitações em Orientação Educacional e Supervisão ficaram como opcionais, sendo oferecidas de acordo com a demanda dos egressos da formação obrigatória.

Cabe aqui destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda não tinha sido aprovada, já que o projeto foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, em agosto de 1996, sendo a Lei aprovada em dezembro de 1996. O que permanecia ainda como orientação para a criação de novos cursos era a Resolução CNE n° 02, de maio de 1969.

O curso foi autorizado através do processo CEE/BA – 479/96, Parecer CEE n°151/97, com base na Resolução CEE n°. 084/97, publicada no Diário Oficial de 24/12/1997 e reconhecida através do Decreto 8.741, publicado no DOE – 13/11/2003.

⁶ A construção do Projeto de Criação do Curso de Pedagogia aconteceu unicamente através das discussões da comissão constituída pela Reitoria.

O prazo de reconhecimento foi de dois anos, quando deveria ser submetido à nova verificação. A Comissão indicou alguns problemas com o Projeto do Curso: a) Substituição do nome da disciplina Estrutura do Ensino de 1º e 2º graus; b) Oferecimento das habilitações em Supervisão e Orientação Educacional.

Conforme Projeto de Criação (1997, p.9), o curso busca desenvolver a formação

de profissionais de educação consciente do tipo de homem necessário à superação das desigualdades existentes na sociedade brasileira, leitores críticos da realidade e agentes de transformação desta realidade; indivíduos conscientes de sua responsabilidade profissional e social como desencadeadores de uma ação educativa engajada na superação das contradições de uma sociedade de classe; cidadãos capazes de aliar a sua competência técnico-científica à competência política; profissionais engajados na luta por uma efetiva participação na formulação da política educacional do país.

Fica claro, então, que o Curso de Pedagogia da UESB, campus de Jequié, formará “o Pedagogo habilitado fundamentalmente na área de ensino” (PROJETO DE CRIAÇÃO, 1997, p.9). Para isso, em um primeiro momento foi proposta uma formação generalista que o capacitasse a analisar com rigor a realidade educacional e social, seus problemas e necessidades, para se posicionar frente a esta de forma compreensiva e crítica.

Quando da sua criação, segundo consta nessa proposta (1997, p.10), tinha por escopo habilitar os seus alunos como: professor das matérias pedagógicas do magistério e das quatro primeiras séries do 1º grau; pedagogo (especialista em supervisão e orientação educacional).

A Comissão, divergindo das diversas discussões ocorridas nas entidades nacionais⁷, estabelecia no Projeto de Criação posições diferentes para a habilitação dos seus discentes – em um primeiro momento este se tornará professor e, em seguida, será pedagogo quando se tornar um especialista. Sendo assim, separava a docência das atividades consideradas técnicas, reforçando a tese de que o Pedagogo era o “especialista em educação”, preconizado no Parecer 252/1969. Silva (2003) ressalta que a proposta curricular, do ponto de vista epistemológico, aparece de forma ambivalente, sendo mais uma vez considerada a questão da divisão do trabalho.

Faz-se mister ressaltar que no final da década de 70 a história é marcada com o movimento de educadores para se construir uma nova configuração social que inicia com um

⁷ ANFOPE, ANPED, CEDES E FORUMDIR

processo de “liberação” a caminho da “redemocratização” política e daí começaram a surgir os movimentos para controlar o processo de reforma dos cursos de formação de professores no Brasil. Nesse processo se cria um clima de preocupação em torno do curso de Pedagogia e demais licenciaturas que perdura até hoje (SILVA, 2003).

A intensa mobilização dos profissionais de educação dá visibilidade à insatisfação com o modelo educacional brasileiro herdado do governo autoritário, partindo então para a realização do I Seminário de Educação Brasileira, em Campinas-SP, em 1978, considerado o marco inicial desses movimentos, o que vem a impulsionar uma reação mais organizada para se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior (SILVA, 2003).

Em 1980 surgem os Comitês Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia com sede em Goiânia, e em seguida vem a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, em Belo Horizonte/MG, em 1983 (BRZEZINSKI,1996).

Em 1990, no V Encontro Nacional, os educadores decidiram pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que funciona até os dias de hoje com considerável influência na concepção de formação do professor e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação.

Embora o impulso inicial das discussões do comitê fosse o curso de Pedagogia e sua identidade, não demorou muito para que o próprio comitê direcionasse as discussões para a “necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as licenciaturas, para além do curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades”. (ANFOPE, 1992).

As discussões travadas no movimento ajudaram no fortalecimento do curso, mas ainda não estava claro o seu formato, nem a identidade do profissional que seria formado. Nos encontros nacionais que aconteciam se configurou uma inquietação a respeito da identidade do curso e logo se explicita um impasse a respeito da identidade do pedagogo. A partir de 1990, a identidade do curso e do pedagogo deixa de ser uma das questões centrais do movimento, para se estender à formação dos educadores em geral.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, com indicadores acerca da formação de profissionais para educação básica, o curso de pedagogia volta às discussões e com ele a questão de sua identidade.

A mudança da formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para os Institutos Superiores de Educação, aliada à mudança na formação de profissionais de educação direcionada para o curso de Pedagogia, com vistas a atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, na

graduação ou na pós-graduação (Art. 64 da LEI 9.394/96), resulta na incerteza quanto à função do curso de pedagogia e a identidade do pedagogo, que mais uma vez fica obscura (REHEM, 2008).

Silva (2003) relata que as dúvidas e incertezas corroboraram para que, em 1998, no seu IX Encontro Nacional, em Campinas, a ANFOPE formulasse um documento intitulado “Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. No documento fica clara a intenção de manter nas universidades a responsabilidade de formar os profissionais da educação para atuação na educação básica, tendo que estar repensando acerca das estruturas dessas universidades e faculdades/centros de educação.

A proposta se direcionava para rever a questão da fragmentação entre as habilitações e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. A autora apresentava os seguintes itens contidos no documento: “Perfil do profissional da educação, competência e área de atuação, eixos norteadores da ‘base comum nacional’, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração do curso” (SILVA, 2003, p.80).

É igualmente importante destacar o V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em novembro de 1998, ocorrido em Águas de São Paulo, em que preocupação nas discussões recai sobre o curso de pedagogia, tanto em torno de sua identidade quanto sobre suas funções. O grupo reunido nesse encontro acredita que a identidade: “caracteriza-se pela centralização na teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra”. Quanto às funções, acredita numa flexibilização curricular, mas enfatiza que o pedagogo em primeiro lugar é professor. Isso esclarecido, são funções “próprio da pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª série e escola normal (quando existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outros” (ibidem, p.81).

Inserido então em meio ao amplo debate, no entanto, sem elementos normatizadores constituídos, a não ser a Lei 4.042/68, o curso de Pedagogia da UESB – Campus de Jequié – começou a funcionar no primeiro semestre de 1998.

A organização curricular do Projeto de Criação do curso de Pedagogia da UESB – (1997) ficou definido em três momentos que não se articulam. A saber: 1º momento – Formação Básica e Instrumental; 2º momento – Formação Profissional; 3º momento – Formação Profissional Aplicada.

Pela organização curricular do curso, aparece um isolamento das disciplinas, o que explicita, de um lado, a descontinuidade nos estudos das temáticas; de outro, várias vertentes

abordadas sem articulação entre si. Desse modo, o currículo evidencia fragilidades no aprofundamento teórico-metodológico acerca das temáticas propostas. Não há um campo (ou campos) de aprofundamento (REHEM, 2008).

Outra questão a destacar é com relação ao constante dilema da dissociação entre teoria e prática. Libâneo (2007) aponta que essa postura reducionista remete ao pedagógico focado no ensino como aperfeiçoamento do uso de técnicas, sem considerar os processos educativos, métodos e maneiras de ensinar de caráter mais amplo: “a pedagogia é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’” (p.30) .

Sendo a educação um processo social que resulta na comunicação entre as diferentes instâncias, é importante considerar a constante assimilação, por parte dos indivíduos, de saberes, atitudes, habilidades, valores que marcam o desenvolvimento do indivíduo na dinâmica sociocultural. Assim sendo, a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, investiga a realidade a partir de aporte teóricos das demais ciências, com vistas a propor objetivos mediante a intenção de criar novos princípios para ação educativa dando outro sentido e direção. Se teoria e prática se dissociam, o conhecimento fica fragmentado e sem sentido para o pedagogo em formação.

O distanciamento entre teoria e prática também aparece na falta de integração entre as atividades de pesquisa e os estágios curriculares que resultam, quase sempre, na produção de relatórios fragmentados e sem uma consistente fundamentação teórico-prática, o que lamentavelmente corrobora para os discentes do curso fazerem pesquisas sem um significado para os mesmos e sem uma intencionalidade educativa a partir das vivências nos espaços escolares.

O que fica marcado na estrutura do curso de Pedagogia é a configuração do Projeto de Criação próxima da proposta definida no Parecer nº 252 de 1969, cuja resolução normativa apresenta como função desse curso “formar professores para o ensino normal e especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares”, conforme estava previsto no artigo 3º, hipótese de número 5 e artigo 7º alínea c. (REHEM, 2008).

Com base nos estudos de Rehem (idem), a autora elucida que as questões tratadas no âmbito do Projeto de Criação não têm consonância com o perfil de um Projeto Político Pedagógico, sendo carente de uma compreensão mais elaborada sobre formação docente, currículo e, principalmente, das questões que vinham sendo debatidas em âmbito nacional sobre as especificidades do curso de Pedagogia.

Desde a sua implantação que o Projeto do Curso vem sofrendo alterações, e como a Lei, através da Resolução CFE nº 6/69, não permitia mais de duas habilitações obrigatórias, em um mesmo curso. Assim, os problemas foram cada vez mais se intensificando. Para atender às exigências da lei e diminuir as dúvidas, invocou-se a LDB 9.394/96 que determina:

Artigo 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Portanto, como as habilitações eram oferecidas no curso procurou-se, para contornar a situação e atender as primeiras turmas do curso, o oferecimento das habilitações na pós-graduação *lato-sensu*, o que acabou se configurando como solução para o impasse.

A análise e interpretação deste artigo resultaram na realização de uma especialização *lato-sensu* em Gestão e Planejamento, em substituição à habilitação que seria realizada em mais dois semestres, conforme o configurado no Projeto de Criação do Curso. Sendo aprovada em plenária departamental, a Universidade se responsabilizou pelo oferecimento da especialização.

Ao contornar a situação de um lado, resultou em um grande problema do outro. Quando iniciou o processo de reconhecimento do curso, em 2003, o Conselho Estadual de Educação apontou esta substituição como um equívoco e orientou que, até que fossem realizadas as modificações no currículo, as habilitações fossem oferecidas como estava na proposta, já que o próprio artigo não descaracterizava a proposta inicial, ao estabelecer que a formação para as habilitações também pudesse acontecer na graduação. Conforme sugestão do Conselho, a pós-graduação *lato-sensu* não foi mais oferecida em substituição à habilitação.

O CONSEPE⁸ aprovou em 2004 o oferecimento das habilitações, de acordo com o projeto inicial, com vistas a atender à Resolução. Entretanto, até o momento, os alunos egressos não realizam o quinto ano, devido à falta de professores para essas habilitações no campus de Jequié.

Por conta das mudanças na lei, o curso foi buscando se adaptar à nova Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96. A partir de 2004.1, a demanda para Práticas de Matérias

⁸ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Pedagógicas deixou de existir, uma vez que as escolas de Ensino Médio⁹ não ofereciam mais o curso de Magistério, principal campo de atuação dos egressos desta modalidade. Com base nos dados de pesquisa nessa região, *locus* da Universidade, foi encontrada uma carência na área de Formação de Professores para atuarem na Educação Infantil, resultando numa alteração curricular, substituindo a habilitação em Práticas de Matérias Pedagógicas por Práticas em Educação Infantil¹⁰

Em meio a todas essas modificações, é importante ressaltar as que ocorreram no currículo, por causa da adequação à Resolução CNE/CP 01 e 02 de 18 e 19 de fevereiro de 2002. Esta definia as orientações para as licenciaturas, com relação à carga horária de estágio curricular supervisionado, atividades acadêmico-científico-culturais e prática como componente curricular. As adequações se deram com o atraso de dois anos, pois só em 2004 os colegiados e a Pró-Reitoria de Graduação atentaram-se quanto ao prazo para as adequações necessárias e realizaram consulta ao Conselho Estadual de Educação sobre o processo de adequação, que resultou no Parecer CEE/BA 163/2002¹¹

Posteriormente formou-se uma comissão para iniciar o processo de reformulação curricular. A primeira comissão, composta por professores do colegiado do curso, iniciou os encontros para reconstituir a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, se apropriar das discussões da ANFOPE e do FORUMDIR, na tentativa de promover debates sobre pontos significativos que atendessem ao novo perfil que se vislumbrava para o curso. Como as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia ainda não tinham sido aprovadas, a Comissão recorreu às propostas das diretrizes e documentos produzidos nos encontros realizados pelas entidades representativas do movimento docente.

Inicialmente, a Comissão tratou de solucionar a oferta da habilitação em Supervisão Educacional, exigência da Comissão de Reconhecimento do Curso do CEE/BA, em função de que a primeira solução adotada, para a resolução desse problema, tinha sido rejeitada pela Comissão de Reconhecimento do Curso.

Em caráter de urgência para o atendimento à solicitação da resolução CNE/CP-

⁹ Lei. 9.394/94 - Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

¹⁰ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Adequação Curricular – Vigência 2004-1. Manual do Vestibular – 2008.

¹¹ Interpretação do Parecer CNE/CP 028/2001, da Resolução CNE/CP 01/2002, da Resolução CNE/CP 02/2002 e do Parecer CBE/CES 109/2001.

02/2002¹², por conta da data limite estipulada pelo parecer CEE/BA- 163/02, a Comissão buscou reorganizar o curso.

Para a sua adequação, o Estágio Supervisionado, que tinha 320 horas, passou a ter 400 horas. Outro ponto crucial foi, inicialmente, o entendimento de prática como atividade curricular; após a consulta ao CEE/BA, foi construído um Barema para a convalidação das atividades que poderiam ser aceitas, a partir da experiência do aluno durante a realização do curso.

Finalizando os ajustes, a Comissão continuou os trabalhos, durante o ano letivo de 2004, com reuniões quinzenalmente, dando início ao primeiro esboço da proposta do novo currículo do Curso de Pedagogia da UESB – Campus de Jequié.

Todas as discussões realizadas suscitaram uma questão que inquietava a todos: Qual a identidade do curso de Pedagogia? A indefinição, por parte do CNE, na publicação das Diretrizes resultava em uma dificuldade na reorganização do curso para a Comissão. Esta entendia que reformular o curso sem as diretrizes poderia fazer com que o processo precisasse ser modificado, antes mesmo da sua implantação e resultaria em uma mudança apenas em termos estruturais: incluir ou excluir disciplinas, reformular as cargas horárias, ampliando ou reduzindo, redirecionar o estágio, o trabalho de final de curso. A Comissão compreendia a importância desses posicionamentos, mas que dependiam de uma postura política que envolvia sujeitos; portanto, necessitavam de definições mais amplas que as diretrizes poderiam proporcionar, haja vista que essas decisões refletiriam na definição do perfil deste profissional que se pretendia formar.

Os trabalhos prosseguiram pela Comissão com os encontros e discussões, tanto com alunos quanto com professores. Vale destacar que faltou maior participação discente, tendo uma representatividade bastante pequena. De posse das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, parecer CNE/CP nº. 5 de 13/12/2005, a Comissão intensificou seus trabalhos, no sentido de estudar e analisar a proposta do Conselho, tentando adequá-la às necessidades do Curso de Pedagogia da UESB. É importante observar que esse parecer apresenta uma solução ainda provisória para as controvérsias que há muito se estendem no referido Curso.

Os trabalhos ainda estão por concluir e a proposta¹³ atualmente encontra-se em discussão para o redimensionamento de pontos que ainda ficaram obscuros na nova proposta

¹² CNE/CP 02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

curricular. Entretanto, fica claro que a formação do licenciado em Pedagogia terá a docência como princípio fundante do currículo, podendo realizar-se em espaços escolares e não escolares. Os membros da comissão de reestruturação curricular, em sintonia com os debates da ANPED, ANFOPE e FORUNDIR, compreendem que a base epistemológica na formação do pedagogo é a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão dos Processos Pedagógicos.

Deixo como reflexão uma advertência para não estarmos mais uma vez concebendo, no curso de Pedagogia, a identidade do pedagogo tão somente sustentada na prática em detrimento da teoria. Kuenzer e Rodrigues (2006) apresentaram no XIII ENDIPE, realizado em Recife, no ano de 2006, o artigo “As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão epistemológica da prática”. As autoras abordam essa questão ao afirmarem que a desarticulação entre teoria e prática nada mais é do que uma “epistemologia da prática”, à medida que condiciona os estudos teóricos a uma prática específica, ou seja, a docência para as séries iniciais do ensino fundamental. A justificativa para essa preocupação é tida por encontrar nos pareceres e resoluções, desde 1999 até o momento, a ênfase no caráter prático na formação do pedagogo.

As críticas das autoras recaem no sentido de perceber que as produções intelectuais e os avanços teóricos têm afetado pouco ou nada na prática dos professores, chegando estes à sala de aula com precária apropriação dos saberes teóricos, uma vez não compreendidos os discursos complexos e abstratos divulgados pela academia. Com tal dificuldade adotam uma prática apoiada na dimensão instrumental, tornando-se repetitiva e viciada, totalmente desprovida de reflexão, o que remete ao fazer ausente de autonomia intelectual.

O ponto crucial para resolver esse impasse é entendermos a que lugar se destina a prática. Se tomada como base a concepção de um professor reflexivo que pensa sobre a sua prática, “reduz a formação ao conhecimento tácito resultante da experiência profissional, restrito às formas de fazer” (KUENZER e RODRIGUES, 2006, p.204). O que não significa dizer que a inteligência prática não seja criativa, fazendo surgir novas respostas, novos materiais, mas, só por essa via, tem um limite.

A prática por si só não é suficiente, não ensina por se ater apenas a fatos superficiais e aparentes, não dando conta de se constituir em conhecimento. Segundo as autoras supracitadas, a realidade só pode ser recriada quando esta chega ao pensamento para adquirir significados e o ato de conhecer necessita do trabalho intelectual que não se desenvolve

¹³ Documento da Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia – Jequié/2007.

espontaneamente; é preciso ser aprendido. A partir dessa visão, o conhecer contemplativo ou pela mera ação do pensamento não dá conta da transformação.

Cabe então considerar a atividade teórica respaldada pela atividade cognitiva como complementar da prática. O ponto-chave defendido pelas autoras resulta do entendimento da teoria articulada com a prática, tendo como processo mediador entre esses dois polos o trabalho educativo. Por esse processo, a prática passa a se fazer presente no pensamento que, por sua vez, se transforma em teoria. A interação entre ação e pensamento configura-se na possibilidade de transformação da realidade.

Finalizando esse momento, sem esgotar a discussão, é pertinente continuar nos debates assuntos em pauta que possam desatar o nó dessa imprecisão infligida ao curso de Pedagogia: Pedagogo e Professor são conceitos sinônimos? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor?

Franco (2004, p.4), quando ainda se mantém as dúvidas relativas à real identidade do pedagogo, propõe pensar essa profissão para além dos confrontos:

Hoje vejo assim uma forma de revigorar a formação pedagógica abrangendo algumas de suas mais básicas especificidades e demonstrando que, apesar da descrença de muitos legisladores, o curso de pedagogia tem uma profunda e complexa especificidade. Seu conteúdo conceitual não pode ser tratado de forma apequenada ou superficial. Mas tem que ser enfrentado com o pensamento complexo, ousado e transformador. Nossa sociedade clama, espera e aguarda por dias melhores. Os pedagogos têm muito a fazer nesta direção, é preciso apenas tirar o pó de nossas reflexões e, ousadamente, reinventar nossa profissão.

Caracterizar-se-á mais fecundo transpor a visão reducionista e fragmentada concebida ao profissional pedagogo, para pensar uma formação que o possibilite se posicionar criticamente e junto às instâncias sociais com o potencial que lhe caiba para se colocar como profissional reflexivo preparado para enfrentar as contradições oriundas de uma rede social complexa. É preciso, portanto, conceber uma identidade do profissional pedagogo na dimensão do compromisso com a transformação da práxis educativa.

4.1.1 Identidade do pedagogo: ambiguidades e incertezas

A identidade profissional dos professores, vem sofrendo fortes repercussões frente às transformações ocorridas, gerando com isso o que Contreras (2002) destaca como uma

paulatina desorientação ideológica e deterioração nas condições de trabalho, que afetam a autonomia do docente e gera a proletarização profissional.

O referido autor descreve a realidade atual do profissional docente sucumbida pela progressiva racionalização e tecnologização do ensino, sendo os docentes relegados da missão de intervenção e decisão no planejamento de ensino, para serem apenas aplicadores de programas e pacotes curriculares. Atuando como executores de propostas vindas de especialistas, os professores assumem a função de controladores disciplinares dos alunos e operadores dos projetos curriculares, cumprindo passo a passo as prescrições predeterminadas. Não tendo um trabalho autogovernado, o professor entra numa dinâmica de rotina que o impede de exercitar a reflexividade do seu fazer diário. Sucumbido pela desqualificação intelectual, o professor cai na degradação das habilidades e competências alusivas ao autêntico papel do profissional docente. Tudo se reduz ao cumprimento de tarefas que deverão realizar, o que leva à perda da autonomia na realização do seu trabalho profissional. (CONTRERAS, 2002).

Lüdke e Boing (2004) encaminham uma discussão pela via sociopolítica e econômica, apontando reflexões bastante provocativas acerca da complexa situação atual da profissionalização docente. De início os autores já apontam a precarização da profissão atrelada ao aspecto econômico somado a outros pontos, causantes da “decadência do magistério”. Os autores percorrem as diferentes literaturas, a título de fazerem uma exposição do quadro atual do Brasil e, nesse percurso, apontam um obscurantismo na profissão, já que hoje existe uma diversidade de cursos oferecidos nas universidades, desde os cursos de pedagogia, as diferentes licenciaturas, bem como o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Com essa diversidade, eles constataam que é difícil tentar entender o magistério como uma profissão.

Os autores acrescentam que a fragilidade sustenta-se tanto no aspecto econômico quanto na formação propriamente dita, repercutindo na questão da identidade, pois dentro do magistério tem um grupo cuja função não aparece de maneira clara aos olhos da sociedade, a ponto de as pessoas pensarem que qualquer um pode exercer a profissão sem a devida qualificação.

Essa realidade preocupante fragiliza a construção da identidade do profissional e, por conseguinte, esgota qualquer esforço deste por investir numa preparação mais reflexiva e atenta ao campo fenomenal de sua ação e relação.

Na mesma conjuntura de fragilidade e ambiguidades está o pedagogo, que tem sua identidade construída também para a docência e a falta de autonomia no exercício do trabalho,

a pouca ou nenhuma visibilidade social, baixos salários e desarticulação da própria categoria gera instabilidade e pessimismo no profissional docente, o que termina por afetar e gerar instabilidade em torno da identidade do pedagogo.

Os debates acerca dessa questão aparecem em todo o país nas mais variadas organizações científicas. Os problemas e dilemas persistem frente à instabilidade no tocante à identidade desse profissional. Temas quanto à docência como base da identidade, a dissociação entre conteúdos-método, os baixos salários, formação deficiente, a desvalorização profissional que remete a pouco prestígio social e profissional, podem ser fatores geradores de insatisfação e dúvidas que intensificam a desprofissionalização do pedagogo no cenário social.

O que de fato pode definir a identidade do pedagogo? Qual a relevância desse profissional no mercado de trabalho? Questionamentos dessa natureza aparecem em muitos trabalhos científicos que há muito tempo têm intensificado em estudos com proposições teóricas para entender e atenuar o problema. Libâneo (2007) sugere uma definição mais clara para o entendimento da pedagogia e, portanto, mais visibilidade para a identidade do pedagogo. Ele concebe, como característica fundamental da pedagogia, ocupar-se da educação intencional como uma atividade que se debruça sobre os problemas sociais e, como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma sociedade em constante mudança. Nesse sentido, é preciso que se considere a existência de uma intencionalidade educativa mediadora do individual e coletivo.

Libâneo (2007) esclarece que a formação do pedagogo deve ser sustentada numa concepção de profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, de modo que atenda às demandas socioeducativas, sendo que esse profissional não precisa necessariamente ser um docente. Qual a diferença entre essas duas atribuições? Ele responde que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (p.39).

Assim, segundo o autor, a base da identidade profissional do docente é o trabalho pedagógico e o pedagogo, ainda que tenha a docência como campo de ação tem também como cerne fundante de sua identidade, a atitude intencional de investigar os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto social, considerando uma realidade sempre em mudança, tendo, pois, que conceber a recriação do seu objeto de estudo – a prática educativa (LIBÂNEO, 2007).

Sua crítica recai acerca do posicionamento mantido na ANFOPE, em consonância com projeto de Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, ao considerarem a docência como condição central na formação do pedagogo. Sua crítica é antiga, pois o autor já havia exteriorizado suas inquietações na publicação da obra “Pedagogia, pedagogos para quê?”, em 1999. Recentemente, ele retoma essa discussão no artigo publicado para o ENDIPE, ocorrido em 2006 em Recife, tendo como título “Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?”

Tanto Franco (2004) quanto Libâneo (2006) visualizam imprecisões conceituais encontradas na Resolução do CNE, que reduz a uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo. Na visão dos autores, percebe-se também no texto da legislação uma intencionalidade marcada pelo histórico de uma ideologia fortalecida pela concepção sociologizante nas escolas e currículos, estendendo-se também na formação de educadores. O princípio norteador dessa concepção é a divisão do trabalho nas escolas formada por duas categorias de profissionais – os que pensam (coordenadores pedagógicos) e os que executam (professores) – derivando daí a desconexão ou uma cisão entre pesquisa acadêmica e as práticas escolares. Essa visão não favorece ao profissional professor a competência devida para ser capaz de pensar e agir respaldado intelectualmente e metodologicamente para contribuir na formação de sujeitos críticos.

A desvalorização do trabalho pedagógico resulta numa desqualificação social da profissão de professor, o que corrobora no pouco investimento de pesquisas nessa área. Outro agravante que acentua o problema, na visão de Libâneo (2006), foi a supressão das habilitações no Curso de Pedagogia, o que levou as secretarias de educação a deixarem de contratar nas escolas profissionais habilitados para a direção e coordenação pedagógica, por ser mais viável economicamente, porém tornou-se empobrecido pedagogicamente.

A Resolução do CNE, seguindo a proposta da ANFOPE, define a formação do pedagogo para três funções: a docência, a gestão e a pesquisa. Libâneo critica fortemente essa condução, pois acredita que se corre o risco de investir numa formação profissional empobrecida com inchaço curricular. Defende ele a ideia de que cada uma dessas habilitações tem suas especificidades teóricas e práticas e uma formação nessas condições fortalece mais ainda a profissionalização aligeirada, com nível mínimo de qualidade.

O impasse está posto, pois a identidade do pedagogo ainda é obscura, carente de uma legislação clara e consistente que possibilite contribuir para a melhoria do trabalho educativo frente às complexidades e diversidades da realidade social.

As ambiguidades identificadas nas discussões abrem espaço para gerar nos estudantes do curso a incerteza quanto ao seu papel no exercício da profissão, levando-os a

caminharem em areia movediça, sem saberem aonde vão e tão pouco para onde vão, fruto dos equívocos encontrados nos discursos e propostas que regulamentam o perfil desse profissional.

A partir dessas considerações, a seguir, teço reflexões concernentes ao âmbito da subjetividade como dimensão a ser considerada para elucidar algumas questões encobridoras do assujeitamento profissional e a vulnerabilidade quanto à ocupação desse profissional que gera muitas vezes a fragilidade no tecido identitário.

4.2 A PROFISSÃO COMO FUNÇÃO ESTRUTURANTE DA PSIQUE

Nesse momento, cabe-me retomar o sentido atribuído à aquisição da capacidade de simbolização do Ego, em consonância com o processo simbólico do *self*. Do ponto de vista de Byington (2003), a psique sobrevive dos significados simbólicos estruturantes da identidade do Ego, a partir do drama existencial que vivenciamos. O Ego simbolizado é uma etapa do desenvolvimento, tendo como protagonista o *self*, que o antecede como atividade estruturante coordenada pelos padrões arquetípicos para formar e transformar o Ego, perdurando essa função por toda a vida.

A concepção de símbolo estruturante defendida pelo autor se amplia como a célula psíquica, que se liga ao Todo ao atribuir significados subjetivos e objetivos produzidos no processo de elaboração simbólica. Na concepção junguiana, o Ego é o centro da consciência e o *Self* abarca a personalidade como um todo, incluindo o Ego. Byington (2003) faz uma ampliação desses conceitos postulando o inter-relacionamento do Ego com a totalidade do *Self*, somando todos os conteúdos psíquicos. O Eu e o Outro se configuram no consciente e inconsciente (na Sombra).

O conceito de *Self* Individual proposto por Jung foi ampliado por Byington (2003) para outras dimensões no dinamismo de totalidade. Ou seja, numa visão sistêmica, o *Self* é transpessoal porque é individual, familiar, pedagógico, institucional, cultural, planetário, e cósmico, sendo que todos interagem dentro da totalidade funcionando como um todo sistêmico. Considero pertinente trazer aqui o pensamento de Macedo (2004) ao descrever sua visão de uma etnopesquisa crítica que, em um dado momento de sua obra, cunha seu pensamento na descrição fenomenológica social descrita por Schutz acerca do *Self* construído no seio das interações cotidianas, sendo a intersubjetividade condição necessária para a atribuição de sentidos e significados socialmente mediados.

O conhecimento simbólico, dentro das várias dimensões do *Self*, tende a facilitar o

percurso da vida humana que se consolida pela vivência sistêmica inscrita no entrelaçamento histórico individual, cultural, planetário e cósmico. Para tanto, é preciso exercitar o corpo e a psique humana numa educação de si mesmo inserida na produção social *bio-físico-química* do sistema planetário que opera dentro das forças cósmicas. Nossas emoções, desejos e ações ecoam pela dinâmica transferencial, mediante a interação do indivíduo com as dimensões da *Totalidade do Self* que abrangem o nível individual e coletivo.

Aqui, refiro-me à profissão como função estruturante da psique ressaltando o discurso de Byington (2000) através do seu artigo: “O trabalho simbólico e o *self* da empresa: introdução ao estudo do trabalho pela Psicologia Simbólica”. Ele toma como sentido primordial a imagem do trabalho numa abordagem simbólica e sistêmica, sendo “o trabalho na dimensão existencial como obra de vida e a própria vida como obra do trabalho” (p.2).

A profissão escolhida pelo indivíduo tem como função prática garantir o sustento material, quando seu serviço é oferecido ao outro. Entretanto, não é só isso que está em jogo. Além da dimensão mercantil pela troca de serviços entre o Eu e o Outro, tem ainda o elemento de significação que a profissão opera como função estruturante da psique, podendo ser motivo de satisfação ou não. A função estruturante da profissão exerce o papel de criar significados psicológicos que vão “formar e transformar a identidade do Eu e do Outro na Consciência e na Sombra” (BYINGTON, 2000, p.3), sendo, portanto, um processo de humanização como fenômeno existencial.

Assim, não é possível conceber a profissão escolhida pelo indivíduo dissociada do seu anelo de satisfação, pois isso acarretaria em forte carga de desgosto e frustração que possivelmente anularia sua capacidade criativa e construtiva no exercício da mesma. Essa posição tanto interfere na vida do indivíduo quanto no coletivo. Fazendo uma descrição dessa realidade, Byington (2000) chama atenção para o efeito que tem para a psique, quando o trabalho é tomado como distúrbios do processo de elaboração simbólica. Nesse caso, a função estruturante passa a ser defensiva e alienada, tendo como dominância o inconsciente e a inadequação da função formando a Sombra, como foi descrita por Jung.

Portanto, a realidade psíquica passa a ser a realidade do mundo, porque Psique e Natureza se intercomunicam com o próprio Cosmos. Essa visão outorga-nos a compreensão de nossa insignificância, quando apenas nos limitamos a uma observação unilateral de todas as coisas, pois é sabido que afetamos e somos afetados.

Assim, no caso da profissão, quando esta é tomada de forma unilateral, ou seja, apenas racionalizada pela via prática de subsistência material, ocorre uma inadequação na polaridade Ego-Outro e Outro-Outro na Consciência e na Sombra. Como isso é possível? A

partir do momento que a fase de preparação ou formação, com base nos saberes assimilados no percurso acadêmico é concluída, passa-se para a segunda etapa de lançar-se ao mercado de trabalho. Entra em jogo aí o estado de ânimo do indivíduo com empenho ou não no exercício da profissão, como também o local de trabalho, as pessoas, a atmosfera do ambiente; enfim, cada parte é formada por símbolos estruturantes que é um transformador de energia para produzir significados e formar a consciência de totalidade. (BYINGTON, 2000).

Pela visão sistêmica proposta pelo autor supracitado, todos os símbolos e funções estruturantes são de natureza arquetípica. Portanto, toda vivência humana ultrapassa a dimensão pessoal para pertencer à vida comum da espécie. Em cada símbolo há uma raiz arquetípica cujo significado é atribuído ao todo.

Tomando como exemplo concreto o profissional pedagogo que não quer ou não tem a menor identificação com a docência, os símbolos estruturantes do *Self* dessa pessoa são todos os acontecimentos de sua trajetória de vida, incluindo seu ingresso no curso de pedagogia. Na *persona* sobressai um corpo engessado e desencantado; não há um envolvimento nas discussões acerca da temática educacional; o olhar é distante como se aquilo tratado não fizesse parte do seu mundo. A *persona* reaciona ao ser convidada para a exposição de uma ideia, tomando como defesa o silêncio. A Sombra aí é vista como disfunção do *processo de elaboração simbólica*, fazendo com que os símbolos e função estruturante se tornem fixados e inadequados por meio de *defesas circunstanciais ou cronificadas* dependendo do grau de fixação. A defesa, quando é circunstancial, poderá ser modificada pelo Ego consciente, quando se faz o esforço de investigar essas defesas de expressão ainda recente e que não são totalmente fixas. Por outro lado, quando a defesa está cronificada é mais difícil porque o Ego consciente não tem alcance por conter símbolos, geralmente de longa duração, que são bloqueado pela resistência como defesa (BYINGTON, 2003).

Para esclarecer melhor, trago como exemplo a(o) estudante de pedagogia que a princípio está resistente em aceitar a docência em sua vida. Com o passar do tempo vai se envolvendo com os temas, se deixando encantar pelas propostas discursivas, abrindo-se para a possibilidade de contribuir na formação de outros indivíduos, com o compromisso social e político (sombra circunstancial). Por outro lado, o(a) estudante que carrega em sua psique experiências nada gratificantes de suas trajetória escolar, a situação é tão séria que ao passar pela experiência de falar em público, por exemplo, é um sofrimento a ponto de não querer atuar na profissão como docente, por acreditar que não será capaz de colaborar positivamente na educação do outro (sombra cronificada).

Portanto, levar em conta a identificação e diferenciação dos símbolos e funções

estruturantes da sombra a serviço da educação é de grande pertinência, por estarmos tratando de questões circunstanciais que geralmente aparecem no ato educativo, com possível condição de solucionar o problema. Se isso não é considerado, mas, igualmente, tomado com indiferença, o problema se agrava e o ato educativo se cronifica na prática do profissional alastrando-se para o sistema educacional como um todo.

Quando a função estruturante é operada de forma criativa pelo profissional, suas projeções serão de ânimo, de desafio, do fazer envolvendo o corpo e a psique como um todo. Mas, se por outro lado, a função estruturante se torna defensiva, nesse caso seus símbolos correspondentes ficarão fixados na sombra com defesas de resistência compulsiva, desencantando-se com o trabalho, o que leva à apatia e ao abandono do compromisso com o outro.

Assim, penso que a formação profissional do educador implica considerar a visão de mundo e a concepção de desenvolvimento humano que ultrapasse a ordem econômica para considerar também a dimensão psíquica, biológica, social, planetária e cósmica, com vistas a criar valores subjetivos que os conduzam a pensar no que são e no que farão a serviço da educação, sempre imbuídos a encarar com seriedade o seu potencial para formar o cidadão com atitude de responsabilidade criativa diante de si mesmo, da sociedade, da cultura e do planeta com condições de enfrentar material, psicológica e espiritualmente as questões que a crise global contemporânea coloca.

4.3 O PEDAGOGO E O AUTOCONHECIMENTO: DA EDUCAÇÃO DE SI PARA A EDUCAÇÃO DO OUTRO

Quanto às pessoas jovens que escolheram a pedagogia como profissão, deve-se pressupor que elas próprias tenham sido educadas.
 Todo o nosso problema educacional tem orientação falha:
 vê apenas a criança que deve ser educada, e deixa de considerar a carência de educação no educador adulto.
 Jung

É preciso que fique claro aos que lerem esse trabalho que não ignoro, nem desconsidero, a necessidade de se pensar numa transformação das estruturas no plano exterior – no social, no econômico, no político, no ecológico –, mas vejo também e, principalmente, a urgência de se fazer um trabalho interior. Quero dizer que a educação de si mesmo deve ser constante e contínua, o autoconhecimento, o religamento do interno com o externo remete à mudança radical de atitude, de percepção rumo ao movimento da totalidade psíquica movido

pelo processo de individuação, comprometendo-se como totalidade cósmica.

Acrescento ainda que esse território do autoconhecimento não é do aparentemente dado, mas está em aberto. O que significa mesmo isso? Como se dá o reconhecimento desse processo? A palavra autoconhecimento pode guardar em si um processo vivencial. Como se dá a experiência ao se falar de autoconhecimento? Por esse caminho é possível se chegar à compreensão de determinados níveis da consciência. Coloco uma questão que também implica em estudo, pois é necessário fazer um percurso investigativo, seguir uma trilha, um olhar que exige de nós a ruptura com o preconceito para que se possa ver o mundo com maior amplitude.

Vislumbro o autoconhecimento como eixo e não como abstração que, a partir de uma práxis, resulta numa ciência mais fina como possibilidade de cuidar do humano para não sabotar a consciência e nem se deixar seduzir pela alienação existencial.

Trabalho interior e exterior, subjetivo e objetivo, individual e coletivo devem ser tomados como princípio dialógico que se integram a partir de uma concepção educacional mais ampla para se pensar em redefinir, de forma adequada, o papel do educador tomando como base a identidade profissional consubstanciada pela dimensão transpessoal, a fim de potencializá-lo para ser ator e autor criativo e comprometido com o ato educativo.

Jung (1998) não escreveu diretamente para os profissionais da educação, mas deixou em seus escritos reflexões delineadas por uma concepção transpessoal, insistindo no autoconhecimento do adulto como urgência imediata para o equilíbrio de si mesmo, para saber educar o outro. Ele diz que a pessoa só é capaz de escolher *seu próprio caminho* quando toma decisão de maneira consciente. Nas palavras do próprio autor:

Somente será possível que alguém se decida por seu próprio caminho, *se esse caminho for considerado melhor* (grifo do autor). Se qualquer outro caminho fosse considerado melhor, então em lugar da própria personalidade haveria outro caminho para ser vivido e desenvolvido. Os outros caminhos são as convenções da natureza moral, social, política, filosófica e religiosa. O fato de as convenções de algum modo sempre florescerem prova que a maioria esmagadora das pessoas não escolhe seu próprio caminho, mas a convenção; por isso não se desenvolve a si mesma, mas segue um método, que é algo coletivo, em prejuízo de sua totalidade própria (p. 179-180).

Considero essa reflexão de Jung oportuna para o momento, quando falo da escolha que a pessoa faz por uma profissão de maneira inconsciente, guiado pela convenção e necessidade coletiva. “O empreendimento cego deixa prevalecer a voz do coletivo: temores, convicções, leis e métodos” (idem).

Jung (1998, p.181) acrescenta que a pessoa não deve se impulsionar na escolha do seu próprio caminho pela necessidade, porque ela atinge a todos e estes se guiam pelas convenções; tão pouco deve ser pela moral, porque geralmente todos se decidem também por essa convenção. É preciso então se deixar conduzir pela *designação*. O que significa isso? E o próprio Jung responde: “*designação* é um fator irracional, traçado pelo destino, que impele a emancipar-se da massa gregária e de seus caminhos desgastados pelo uso”. Ele complementa ao inferir que “*quem tem designação (Bestimmung) escuta a voz (Stimme) do seu íntimo, está designado (bestimmt)*”.¹⁴

Quanto mais inconsciente de si mesmo, mais prevalecerá a voz da sociedade, do coletivo e a pessoa ficará mais distante da própria totalidade, diluindo-se nebulosamente na voz do outro, do grupo social e suas convenções que o impelem a ser impreciso, mais distante do seu íntimo e mais confuso na escolha do seu caminho.

O autoconhecimento é a via que leva à expansão da consciência para uma visão ampliada da inteligência integrando o intelecto, a sensação, a intuição e o sentimento que acessa as diferentes modalidades de conhecimentos, rumo à percepção de si mesmo para assegurar a compreensão da realidade com sua complexidade. O termo pedagógico no sentido ampliado resulta em legitimar as ações e experiências humanas integrando indivíduos e sociedade, educando-os. É nesse sentido que o pensamento de Jung pode contribuir para a educação fundamentada na compreensão do ser humano, vinculada por determinações internas (mundo da psique individual) e externas (mundo da psique coletiva).

Trilhar pelo caminho da interioridade é suscitar reflexões acerca de si mesmo e das próprias escolhas ou estilos de vida adotados de forma consciente ou inconsciente. Para esse processo é interessante perceber os caminhos que escolhemos e como nos percebemos no próprio caminhar. Comumente queremos uma coisa, pensamos outra e fazemos tudo diferente do que pensamos e sentimos. Falta-nos, muitas vezes, um eixo psicológico, não porque queremos que seja assim, mas porque não aplicamos a auto-observação contínua por meio do exercício da reflexividade. Essa prática não é comum no ser humano e, por isso, normalmente as ações e os estados internos não se combinam, o que ocasiona muitas vezes uma dissociação de si mesmo com o mundo exterior.

Penso que o exercício da autoanálise demanda do sujeito abertura psíquica e despojamento do falso *self* que foi se construindo nos anos vividos, o qual se configura numa

¹⁴ Grifo e tradução da palavra *Bestimmung* feita pelo tradutor da obra de Jung, justificando o emprego da palavra alemã com tradução mais próxima ao português que é palavra *designação*, dando o sentido de uma voz vinda do interior da pessoa.

identidade mascarada pelas exigências do mundo externo, deixando na *sombra* elementos significativos que precisam ser conhecidos para garantir o equilíbrio do *self*.

Desvelar o mundo interno demanda do indivíduo passos exploratórios no tocante à sua natureza psíquica. Para começar a dar os primeiros passos de acesso ao próprio inconsciente, primeiro é preciso reconhecer a limitação do ego que só dá conta de propor experiências concernentes à adaptação ao mundo exterior. É preciso dar-se conta também que a zona psíquica do inconsciente retém um bom número de choques e embates dolorosos que levam o indivíduo a se sentir traído ou enganado por suas próprias atitudes.

Arroyo (2004) faz uma descrição muito acertada da imagem cristalizada na memória do docente que se choca ou se decepciona com o tipo de aluno que hoje se depara na sala de aula, não se sentindo confortável em contato com alunos que há muito tempo mudaram suas imagens. Entretanto, o docente ainda não se lançou para mudar a sua própria imagem. Ele diz que é preciso fazer a nossa docência, sermos mais autores, cultivando um olhar profissional sobre a realidade dos alunos com os quais estamos lidando.

Concordo com o autor e acrescento que ao docente cabe também estar se dispondo a olhar para dentro de si mesmo, a título conhecer seu mundo psíquico, tornar-se sabedor de sua própria história de vida, suas fraquezas e contradições. Eu só posso acreditar na humanização do olhar docente, na medida em que este se defronta com sua própria realidade interna. Esse proceder ajuda a reconstruir suas vidas, a partir do itinerário humano em que estará mapeando experiências do âmbito pessoal, familiar, sua própria itinerância, enquanto alunos ou alunas com seus professores que deixaram marcas positivas ou negativas; enfim, fazer esse percurso para potencializar um olhar sensível em relação ao outro, reeducando-se a cada dia para que o convívio diário com a profissão não o endureça com condutas programadas e sentenciadoras.

Há que se ter momentos em que um se propõe a conhecer mais de si mesmo, se abrir mais, estar mais flexível para saber mais do outro e querer entender o mundo do outro. Esse proceder já poderia começar nos cursos de formação docente. Acredito que é bem pertinente trazer mais uma vez Arroyo (2004, p. 64) para finalizar provisoriamente essa discussão:

Não há como ficar neutros quando o ponto de mira são seres humanos, sobretudo em traumáticos processos de humanização. Nossos convívios cotidianos são com seres humanos. Os saberes escolares podem ser coisificados e ficamos neutros. [...]. Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares.

Em se tratando do pedagogo que exercita o autoconhecimento, será outorgada a sua

identidade profissional uma vivência transcendente que recusa terminantemente uma identidade alienada e/ou de assujeitamento. Ao contrário, criará coragem para Ser e conceber sua autonomia pensante, porque se percebe como profissional que está a serviço de uma educação em comunhão com a comunidade humana, planetária e cósmica. Se um sabe pouco de si, como saber e entender as condições e necessidades do coletivo?

5 O PERCURSO TOMADO PARA DESVELAR OS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DOS ATORES DA PESQUISA

[...] a verdade exclusivamente objetiva é uma ilusão. Melhor seria dizer que a ciência elabora uma realidade simbólica, que mistura sujeito e objeto e os vai desvelando relativamente.
Byington

5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Uma pesquisa que tem o trânsito pelos meandros da subjetividade humana requer do pesquisador romper com os pressupostos epistemológicos e regras metodológicas imbuídas de certezas, à luz do determinismo mecanicista, tendo como certo a forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional. As reflexões de Santos (1999) em torno do “Discurso sobre as Ciências”, que descreve a crise do paradigma dominante de ciência, permite-nos ver a fragilidade dos pilares em que esta se funda. Ele diz que mais vale conceber a visão científica sustentada no conhecimento prudente e num paradigma social que restaura a vida decente.

Nessa perspectiva, não tem mais utilidade a separação entre ciências naturais e ciências sociais. O referido autor remete suas ideias a uma ciência sistêmica orientada para superar o princípio da separatividade. O sentido de tempo e espaço não é mais possível ser passado pelo rigor da medição, mas tão somente aspirar resultados aproximados. Por outro lado, a distinção sujeito/objeto perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*:

Assiste-se a um renovado interesse pelo “inconsciente coletivo”, imanente à humanidade no seu todo, de Jung. Aliás, Capra pretende ver as ideias de Jung confirmadas pelos recentes conceitos de interações sociais e não locais na física das partículas. Tal como na sincronia junguiana, as interações não locais são instantâneas e não podem ser previstas em termos matemáticos precisos (SANTOS, 1999, p.39).

Desponta o interesse por uma ciência não dualista, acenando para o entendimento dos fenômenos naturais e sociais convergentes e no que concerne ao campo da mente cabe ampliar o entendimento sobre os acontecimentos que se estendem para além dos individuais e humanos.

O autor supracitado também sinaliza que todo conhecimento científico é

autoconhecimento. Assim, “a ciência não descobre, cria; e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real” (p.52). Mais assertivo é propor um conhecimento compreensivo e íntimo que não separa o pesquisador do estudado *ressubjetivado* numa concepção científica que ensina a viver e traduzir o investigado num saber prático.

Acrescento a essas reflexões as contribuições de Macedo (2004, p.159) que acredita numa ciência elegida pela produção do saber, exigindo do pesquisador a elucidação de sua relação com o objeto, como condição de compromisso com a verdade. Daí emerge uma nova subjetividade na produção do conhecimento em que o pesquisador se vê implicado a nível “psicoafetivo, histórico-existencial e estruturo-profissional”.

Essa pesquisa, portanto, se configura num caminhar epistemológico pelo paradigma sistêmico na transversalidade com o pensamento junguiano, enlaçados numa abordagem qualitativa. Percorrer tal caminho é enveredar sob o olhar na complexificação, na subjetividade e intersubjetividade, no contexto das inter-relações humanas e na humildade, reconhecendo a delicadeza e sutileza da escrita para a construção e validação do conhecimento científico.

Sendo, pois, uma pesquisa de cunho qualitativo concordo com González Rey (2002) quando este assinala que a atitude participante do pesquisador faz-se necessária, já que este está envolvido com a situação de pesquisa, tendo que estar atento à dinâmica que envolve as ações da investigação. Esse autor acredita que este proceder numa pesquisa qualitativa favorece aos participantes experienciar acontecimentos e emoções. Além disso, o convívio permite enxergar cada um como ser constituído por sua própria singularidade e este aspecto, para a pesquisa qualitativa, é considerado importante na produção de conhecimento.

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos. (p.35)

Portanto, em uma pesquisa que leva em consideração a subjetividade e o entrelaçamento entre sujeito e objeto, o pesquisador não se coloca fora do seu campo de estudo. Este é, antes, parte essencial e constitutiva do processo da pesquisa, desde a eleição do objeto até a análise conclusiva sobre o mesmo. Isso significa estar implicado como bem

pertinentemente destaca Macedo (2004).

Para trilhar tal caminho, necessário se fez recorrer à construção das narrativas, do movimento dialético da interioridade com a exterioridade, e promover uma abertura para a escuta no processo de formação dos indivíduos, como foi se constituindo cada experiência e fazer desse caminho o fundamento interpretativo de suas histórias de vida. Josso (2004, p.119) refere que “com efeito, entrar na lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, em si mesmo, uma grande concentração, pois, em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si.”

Para tanto, ao pesquisador, torna-se imperativo considerar as narrativas dos atores da pesquisa e levar em consideração os elementos encobridores do seu discurso interior, com vistas a desvelar o conteúdo latente que aparece à primeira vista controlado pela racionalidade do discurso. A lógica de quem fala tem a intenção (ainda que inconsciente) de assegurar a proteção de si mesmo, de resguardar sua autoimagem. No entanto, ao sentir-se confiante, esse ator permite aberturas e deixa-se ver para além da racionalidade, quando lhe apraz, e acionar o seu eu imaginativo, revelando-se.

Outro ponto a destacar quanto à pesquisa qualitativa diz respeito aos dados que se pretende obter com a investigação. Segundo González Rey (2002, p. 107), numa pesquisa qualitativa “os dados aparecem como uma linguagem própria, que devem ser “respeitados” pelo pesquisador para garantir o caráter objetivo da pesquisa”. Vale fazer aqui uma ressalva para a visão do autor ao sentido atribuído por ele sobre o que vêm a ser os dados da pesquisa. Ele enfatiza que numa pesquisa qualitativa aceitar o conceito de dado tem pertinência aos elementos que adquirem significação teórica e são identificáveis como elementos concretos na análise. Sua sugestão é empregar o conceito de “indicadores” para designar os elementos que adquirem significação a partir da interpretação do pesquisador. Como assim? A significação não é obtida diretamente da experiência nem pelo sistema de correlações. Nesse sentido, o objetivo (o que provém do objeto) e subjetivo se integram, e o seu valor como indicador só tem sentido enquanto está dentro dos limites do processo em que é produzido na pesquisa. O indicador não é conclusivo ao que foi estudado pelo pesquisador, mas representante de um momento no processo de produção da informação, podendo ser definido por um elemento ou por um conjunto de elementos. Para entender melhor como González Rey (2002, p.113) define dado e indicador, apresento seu próprio discurso:

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação

que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. O dado, no entanto, é utilizado em seu conteúdo explícito, ainda que esse caráter explícito sempre seja definido dentro do marco teórico em que o dado adquire sentido. Entre um dado e um indicador não há correspondência biunívoca: o indicador está sempre associado a um momento interpretativo irreduzível ao dado.

Desse modo, os indicadores assumem a posição de representar um momento dentro de um processo que passa a dar sentido a outros indicadores integrando-se para dar sentido à interpretação realizada durante a pesquisa. Por esse caminho o pesquisador deixa de seguir um caminho linear do investigado que remete a conclusões de correlações impessoais, sem produção de novos conceitos, além do nível tangível, para vivenciar uma pesquisa contextualizada, tendo os indicadores como categorias que facilitam o surgimento dos complexos processos no estudo da subjetividade humana. Os indicadores aparecem nos instrumentos, nas relações entre eles e nas diferentes situações que constituem o campo da pesquisa.

Como já fiz ver em outros momentos, tenho como princípio teórico uma pesquisa apoiada pela visão sistêmica, cujo trânsito se sustenta pela circularidade e pela complexidade como abordagem epistemológica. Ao me inteirar do pensamento de González Rey (2002), localizei em sua proposta de pesquisa qualitativa outro ponto substancial para o que venho propondo – ele pressupõe uma abertura de novas *zonas de sentido* ao âmbito da pesquisa. Sua visão apóia-se na epistemologia qualitativa, não se orientando para a produção de resultados finais, mas para a produção de novos momentos teóricos na construção de conhecimento.

Desse modo, ele defende os processos envolvidos na produção de conhecimento com base numa *lógica configuracional* e coloca o pesquisador no centro do processo produtivo estando este ligado aos diferentes processos do problema pesquisado e, com isso, se torna importante considerar a articulação do processo e o contexto em que é realizado o estudo. A *lógica configuracional* orienta para a definição dos complexos processos intelectuais concernentes ao conhecimento da subjetividade. Com essa lógica, o pesquisador deixa de ser seguidor de regras para se tornar um sujeito ativo que constrói as diferentes opções no curso da pesquisa, a exemplo do caminhar metodológico no estudo que se apresenta. Pressupõe, nesse caso, a imprevisibilidade no curso de sua elaboração que desafia o pesquisador a encontrar sentido em relação aos aspectos estudados, e concentrar sua atenção no momento da pesquisa de cunho complexo, sem regras *a priori* que possam seguir. Essa lógica não

representa um processo consciente e intencional do pesquisador, mas um processo que o instiga a ser criativo, que organiza a diversidade do estudado e de suas ideias em “eixos” de produção teórica e promove uma continuidade na construção do estudado (ibidem).

Portanto vejo que a contribuição desse autor valeu para respaldar meu percurso investigativo, sem perder de vista o sentido atribuído ao que até agora venho delineando. A seguir, descrevo os momentos que me levaram ao campo, provida de expectativa quanto ao que poderia encontrar.

5.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Para desnovelar as narrativas, o campo emergente destas se configurou na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – campus de Jequié. Um dos campi escolhido é o que está inserido o Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo este o contexto real da investigação, através de seus discentes que estão cursando os três primeiros semestres. A UESB, descrita no capítulo 3, item 3.1, vem configurar a importância da escolha do cenário, visto que as vivências e experiências adquiridas neste espaço dão fundamento a ser este o local da investigação científica.

5.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Ao partir para o campo empírico, tomei como referência os discentes dos três primeiros semestres do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB. A título de delimitar um campo de investigação possível de trabalhar, fiquei motivada por este recorte, por acreditar que no momento inicial do curso os estudantes ainda não construíram um discurso completamente tomado pelo viés acadêmico e tomados por expectativas quanto ao que irão vivenciar. Por essa razão, me debrucei nos primeiros passos do pedagogo em formação e suas primeiras impressões e seus conflitos quanto à escolha do curso. Nesse estudo, os participantes serão identificados a partir de pseudônimos criados por eles próprios. Para tanto, algumas estratégias foram adotadas, conforme são explicitadas a seguir.

5.4 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO PARA IDENTIFICAR OS ATORES DA PESQUISA

No primeiro momento, com intenção de localizar os atores da pesquisa, fiz uma entrevista com todos os estudantes dos três primeiros semestres do curso. Elaborei uma questão desencadeadora: “Por que você está cursando Pedagogia?” A partir das respostas obtidas nos discursos dos estudantes, fui tomando nota das falas num espaço em branco da lista com os nomes de todos os estudantes do curso que me foi disponibilizada pelo colegiado do curso. Em seguida perguntei: quando se matriculou no curso de Pedagogia, lhe agradava a ideia de ser professor(a)?”. Tal pergunta foi registrada seguindo o procedimento anterior. Este momento foi de extrema riqueza para o *ser* pesquisador, pois possibilitou uma aproximação em torno dos elementos formadores das diferentes histórias de vida de cada sujeito, até o momento da escolha profissional em que pude vislumbrar assim o encadeamento da investigação científica.

Ao término da primeira aproximação, localizei em cada turma dos 40 estudantes uma variação entre os que escolheram o curso por falta de opção, outros por influência de pessoas conhecidas ou da família e outros que disseram estar no curso por afinidade com a docência. Meu objetivo neste momento era identificar aqueles discentes que não tinham afinidade com a docência e que, até então, não se viam familiarizados com a ideia de atuarem na docência. Assim, destaquei os seguintes depoimentos: “Caí no curso de paraquedas, não quero ensinar”; “Não me vejo pedagoga”; “Ainda não sei o que estou fazendo aqui”; “Optei por pedagogia porque não tinha outro, não gosto de ensinar”; “Foi o jeito, queria mesmo era Direito”; “Por influência, não me vejo ensinando”; “Gosto da área de humanas, mas ainda não me vejo professor”; “Múltipla escolha, matriculei uma vez, tranquei, voltei, agora estou aqui mais uma vez”; “Por influência, não me vejo sendo professora”.

Atenta ao que diziam, inquietei-me, ao tempo em que buscava respaldo para compreender tais respostas, a partir do referencial teórico ao qual venho apoiando-me e em discussões com outros pares.

Chegar aos atores da pesquisa não foi tarefa fácil. Não houve uma aceitação imediata. Os que se aproximavam de um perfil dentro do previsto para amostragem me instigaram a fazer o convite, contudo a saída encontrada pelos convidados, no primeiro momento, foi se esquivarem se amparando no argumento “falta de tempo” visto que teriam muitas disciplinas para dar conta. Retornei às minhas anotações e fiz novo contato até que se constituiu um número possível de participantes para o estudo de caso.

Assim, estabelecido o contato com os atores do estudo, iniciei com sete participantes, tendo por base as respostas que mais explicitavam a recusa pela profissão. Destes, houve uma desistência num momento da investigação (quando solicitei a confecção da mandala, pois para o desistente se tratava de uma figura que ia de encontro aos seus princípios religiosos). Assim, ficaram seis discentes compondo a amostra do estudo.

Aos seis discentes, apresentei o objetivo do projeto, estimulando-os a participarem da pesquisa e obtive sua autorização, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse momento oportunizou perceber seus olhares, impressões, vontade de participar e a esperança de obterem algum retorno para seus próprios conflitos.

5.4.1 No cenário em busca de indicadores interpretativos

Concluída a identificação dos atores do estudo de caso, conforme critério descrito acima, passei em campo ao seguinte passo, a fim de obter os primeiros indicadores que me conduziram ao desenvolvimento da pesquisa. González Rey (2002, p.119) refere que esse é um dos momentos mais criativos e delicados da pesquisa. Pelos indicadores, o pesquisador chega a um dos processos mais ricos que é o desenvolvimento das categorias. Ele diz que:

A produção de indicadores e de categorias são processos inter-relacionados, pois, se as ideias associadas com o desenvolvimento dos indicadores não se expressam em categorias, o processo gerador de teoria sobre o qual repousa o curso da pesquisa corre o risco de interromper-se e levar ao círculo vicioso de reiteração do conhecido.

O mesmo autor acrescenta que uma pesquisa que tem como cerne o estudo da subjetividade é desafiante, pois o pesquisador não dispõe de recurso para obter o acesso de forma direta, mas por meio dos sujeitos aparecendo de forma diferenciada. Assim, os indicadores relevantes aparecem de forma indireta, muito além da consciência do sujeito e se dá de forma aberta e complexa, não cabendo restrições impostas por instrumentos fechados na cosmovisão do pesquisador. Necessário se faz que estes sejam abertos para facilitar a comunicação do participante em toda sua complexidade.

Sabedora de tudo isso, confesso que esse momento da pesquisa gerou em mim um misto de ansiedade e insegurança por saber que daí demandaria todo o sentido do meu percurso de pesquisadora. Em se tratando de uma pesquisa de natureza complexa que se remete ao campo mais intrínseco da subjetividade humana, demandaria então o desafio de

criar instrumentos que dessem conta de chegar à *zona de sentido* simbólico inacessível pela via da racionalidade. Minha intenção era estabelecer um diálogo com as camadas mais subjetivas do complexo humano e, portanto, só poderia fazer isso mediante instrumentos que pudessem acessar essa região.

Depois de muito conflito comigo mesma criei o primeiro dispositivo propondo aos participantes um relato autobiográfico, em forma de carta endereçada à pesquisadora. Primeiro expliquei aos estudantes, mais uma vez, sobre a pesquisa e, em seguida, esclareci que abordassem suas experiências, sem aplicar o esforço mental, mas permitindo que as lembranças aparecessem naturalmente, a fim de acionar a memória para fatos e acontecimentos alusivos a suas histórias de vida. Esse instrumento daria conta de resgates das lembranças. Todavia, imaginei que possivelmente, em algum momento do relato, os participantes poderiam elaborar as informações com certa censura e daí poderiam adotar uma escrita contida; afinal, quando o discurso chega à dimensão do consciente, este se reveste de cuidado para não se desnudar aos olhos de outrem.

Logo, como o meu intuito era obter dados mais ligados ao andar do inconsciente, utilizei o recurso imagético visando a um mergulho em torno do material psíquico simbolizado no desenho. Para tanto, recorri à técnica de imaginação ativa explorada por Jung (2007, p. 159) em suas pesquisas: “designa imagens de vida própria e os acontecimentos simbólicos se desenvolvem de acordo com a lógica que lhes é peculiar”. Como a intenção consciente não dá conta de produzir muito, é pertinente dar espaço para o inconsciente irromper, pois dessa região psíquica descortina-se, mediante fluxo natural dos acontecimentos, produzindo uma série de imagens que compõem a história completa, trazendo à luz elementos dispersos da psique inconsciente.

A técnica foi subsidiada pelo desenho de uma Mandala. A palavra sânscrita significa “círculo” no sentido habitual da palavra. No sentido junguiano este recurso investigativo tem como fim a tentativa de identificar os elementos psíquicos que aparecem em estado de dissociação ou de desorientação da psique. A ordem da imagem circular compensa a desordem e perturbação do estado interno que pode aparecer por irrupção de conteúdos incompreensíveis do inconsciente, mediante um ponto central em relação aos elementos contraditórios (JUNG, 2006, p.385).

Como a figura retrata a circularidade que não tem um ponto definido nem se dá de forma fechada, retomo o sentido atribuído pela visão sistêmica, tendo como apoio interpretativo dessa concepção o pensamento de Bertalanffy discutido na tese de Silva (2007, p. 53)

Bertalanffy buscou encontrar princípios que fossem válidos para os sistemas em geral por entender que os sistemas são complexos de elementos em interação (BERTALANFFY, 1968). Como tais, não se limitam a um assunto isolado, mas são aplicáveis por muitas e diversas maneiras. O autor estava interessado na integralidade e na organização, antes que na redução da abordagem. E, como teoria, uma ciência da totalidade, da integralidade, de complexidade e de circularidade.

Silva (2007) esclarece que este teórico desenvolveu dois modelos de sistema aberto e fechado, priorizando investir sua teoria numa teoria aplicada aos sistemas abertos por entender uma contínua interação dinâmica entre a matéria e o ambiente. Sua Teoria Geral de Sistemas coaduna com a “ciência da totalidade”, sendo acolhida por várias áreas do conhecimento científico.

A mandala, de certa maneira, traz à tona elementos de significações da psique e, nesse sentido, reporto-me ao sistema psíquico descrito por Jung, em forma de “célula psíquica”. Cada estrutura funciona independente, mas interligada, sendo o material psíquico carregado de sentido, numa dinâmica constante de natureza atemporal, por isso não obedece a uma ordem linear, mas numa confluência circular, sem um ponto de partida definido e nem de chegada. Esse arquétipo tem relação com o interesse primordial do interior correlato da organização exterior, que desvela a história psíquica com possíveis relações entre o visível e invisível. Segundo Ramos (2006), as Mandalas podem ser compreendidas como:

O espaço necessário para uma busca em seu sentido fenomenológico, ao sugeri-las como reflexos concretos e formais na organização da matéria, de princípios regentes não necessariamente materiais. Podem assim, serem definidas como arquétipos, de acordo com a Psicologia Analítica de C. G. Jung, e também, segundo muitos que antes e depois dele, usaram esta palavra a fim de ilustrar a ideia de coesão e continuidade entre eventos e entidades na dinâmica do Cosmos. Buscar explicações é vocação da razão humana, e uma forma de atribuir uma possível significação à mandala é vê-la como diagrama capaz de explicitar as possíveis relações entre o visível e o invisível (p.3).

No caso da pesquisa, a expressão criativa do desenho passou a ser um recurso que desnovelaria as imagens encobridoras dos motivos e modelos que estariam por trás da escolha que os participantes do estudo fizeram pela pedagogia sem o desejo de exercerem a profissão.

Assim, solicitei aos participantes que construíssem o referido material, a fim de expressarem no desenho suas trajetórias de vida, exteriorizarem seus sentimentos, aspirações, pessoas e momentos que marcaram suas vidas até o momento que chegaram a fazer a escolha

profissional. No primeiro momento esclareci aos participantes da pesquisa o que seria uma mandala,, o significado da figura e como esta foi utilizada nos trabalhos de Jung. Apresentei diversos desenhos alusivos a imagem e sugeri que cada um também pesquisasse sobre a figura para que ficassem mais seguros sobre o objetivo da utilização deste recurso na pesquisa. Foi explicado cuidadosamente a finalidade e os passos seguintes.

A obra de arte criada passou a ser o espelhamento do mundo de cada um que, posteriormente, me levaria a fazer um entrecruzamento dos acontecimentos como caminho para explorar as repetições presentes no inconsciente coletivo. A partir do ato criativo, a alma se expressa e dela emerge uma riqueza de material simbolizado ao traduzir a totalidade da psique por meio de certos elementos arquetípicos.

De posse das imagens construídas, no enovelamento desta com a entrevista, passei então a um diálogo com os participantes, munida de um roteiro semiestruturado que desse conta de atender aos meus objetivos em face ao que emergiria em seus discursos, pois cada pessoa carrega consigo elementos particulares relativos ao universo vivido. Contudo, tomei também por assento que do inconsciente pessoal surge material psíquico com tonalidades aproximadas às vivências do outro.

Vale frisar que no contexto da pesquisa, de acordo com Gonzáles Rey (2002, p. 86), a entrevista não deve ser encarada como um instrumento organizado em forma de perguntas padronizadas:

O diálogo permanente que a pesquisa envolve integra os interesses concretos do pesquisador, os quais aparecem como momentos de sentido concreto no curso do diálogo, e não como um momento frio e parcial, organizado em forma de perguntas a serem respondidas de forma direta pelos sujeitos estudados.

Do mesmo modo, Macedo (2004) sinaliza que a entrevista é um recurso significativo e deve ser utilizada como estrutura aberta e flexível, ficando o pesquisador atento para o imprevisível, ao se deparar com os acontecimentos desenrolados na trama das interações, devendo considerar toda uma gama de gestos e expressões valiosos que podem ser capturados quando o pesquisador ultrapassa os moldes rígidos no sentido positivista. O autor acredita que uma entrevista flexibilizada corrobora para a captação da linguagem que revela e cria representações com significações inseridas no contexto social, não sendo tomada como falsa ou verdadeira, mas que emerge do discurso para dar sentido àquilo que exprime.

Macedo recomenda ao pesquisador para não se descuidar de criar estratégia na

condução da entrevista. Ainda que esta seja de caráter “não diretivo” é preciso estabelecer uma estruturação, para não perder de vista o foco a que se destina. Assim, o autor recomenda a criação de um roteiro flexível que permita a entrada de informações inesperadas.

Trilhando por esse caminho, organizei a entrevista semiestruturada, mediante três categorias de perguntas, identificando-as da seguinte maneira: *Primeiro ato: significações do imaginário*, considerando no discurso o sentido atribuído pelos participantes ao ato criativo da mandala e o que isso significou para eles; *Segundo ato: percepção de si mesmo*, sendo esse momento da entrevista o acesso às lembranças, os afetos, as pessoas e os sentimentos que foram marcando cada etapa e como cada acontecimento repercutiu na maneira de verem a vida. O momento do resgate dos acontecimentos passados foi um instante de muita riqueza, porque ao mesmo tempo em que suas narrativas aconteciam, identifiquei corpos e olhares impregnados de emoção. Confesso que me vi também tomada pela emoção, mas mantive o devido cuidado para ficar atenta aos seus depoimentos. Por último, veio o *Terceiro ato: vínculos afetivos*. Pretendia aí perceber, através dos seus discursos, as experiências familiares e escolares que, de certa maneira, poderiam estar corroborando (ou não) para o desfecho atual de suas vidas e suas buscas futuras.

As três categorias serviram de apoio para não ficar dispersa com o material do discurso. Entretanto, houve ocasiões em que minhas perguntas surgiram em decorrência da espontaneidade do momento e o próprio participante, de acordo com o que falava, me conduzia para essa postura. Isso foi muito gratificante e frutífero para o diálogo.

Outro ponto a destacar é que a entrevista é um momento em que o participante se depara com o pesquisador como uma pessoa estranha e comumente pode acontecer que este não fique no seu estado natural para se expressar. No entanto, relato que isso não aconteceu com os entrevistados. Procurei criar um ambiente favorável onde a relação foi pouco a pouco se abrindo para uma maior confiança, e só então comecei a entrar na entrevista propriamente dita. Apoiei-me em um roteiro, mas não fiquei presa neste. Vi que o melhor seria deixar fluir, em conformidade ao próprio sentir do participante, seguindo o curso progressivo e aberto do processo.

Silva (2007), apoiando-se no pensamento de Triviños, justifica o valor da entrevista como uma técnica privilegiada que valoriza a presença do investigador com atitude natural para propiciar ao informante a liberdade e espontaneidade e enriquecer, dessa maneira, a investigação.

É significativo também dizer que na visão de Triviños, segundo Silva (ibidem), a entrevista gravada deve ser imediatamente transcrita pelo pesquisador, antes de entrar em

contato com o seguinte entrevistado. Esse proceder ajuda numa pré-análise para ir já compreendendo o fenômeno. Nesse sentido, fiz a entrevista que foi gravada e transcrita minuciosamente preservando o discurso original. Assim, a mandala ocupou a cena como instrumento de acesso ao imaginário em consonância com suas histórias de vida mediante a entrevista, sendo o discurso tomado como a voz tradutora do conteúdo simbolizado através das imagens criadas pelos participantes.

Outro instrumento utilizado como indicador foi um questionário aberto, com dez questões alusivas à escolha pelo curso de pedagogia, como também as intenções futuras dos participantes. Pretendi, com mais esse instrumento, buscar uma aproximação nos discursos e, deste modo, estabelecer uma rede de comunicação entre os três instrumentos, pressupondo que daí emerge dados que se complementam ou se contradizem, exatamente por se tratar de construções inerentemente humanas e, por isso mesmo, complexa com nuances ambivalentes.

Macedo (2004, p. 169) recomenda que o questionário aberto deva ser formulado, cuidando para que as questões surjam “indexalizadas ao contexto do estudo” e com pequeno número de questões, claras e precisas próximas ao contexto de vida do participante do estudo. Destarte, é um recurso útil para se ancorar na entrevista que, às vezes, fica difícil sua realização, devido a situações imprevistas em que o pesquisador não conseguiu capturar dados relevantes para a pesquisa. Esse instrumento, na visão do autor, faz parte da “ecologia de recursos de estudo que se retroalimentam na busca de maior riqueza de “dados” (grifo do mesmo autor)”.

Em concordância com a visão de Macedo, vejo ser pertinente trazer mais uma vez as contribuições de González Rey (2002, p. 84), quando ele adverte que os instrumentos são ferramentas interativas que não têm a função de gerar resultados diretos do estudado pelo pesquisador. Este é suscetível de multiplicidades de usos no processo investigativo. Assim ele enfatiza que:

Os instrumentos representam um continuum dentro da pesquisa, durante a qual se relacionam uns com os outros e dão lugar a indicadores sustentados pelas relações entre conteúdos procedentes de instrumentos diferentes. Nessa estratégia de pesquisa, o instrumento nunca constitui um fim em si mesmo, isolado do curso geral da pesquisa e dos processos que se desenvolvem nela.

Nessa perspectiva é prudente lançar mão do material adquirido, mediante os variados instrumentos, procurando familiarizar-se com cada um fundamentado em leitura atenta para, no desenrolar do processo, fazer como o autor supracitado sugere – devolver para os sujeitos

o material registrado, com vistas a conhecerem o que foi formulado por eles e, em seguida, organizá-los a partir dos diálogos mais significativos proporcionados originalmente pelos instrumentos.

Sob esse aspecto, a aplicação dos instrumentos acontece de forma interativa, envolvendo o sujeito da pesquisa, sendo muito importante considerar o modo que se dá a relação destes com o pesquisador, pois a confiança e o interesse que ele desperta são essenciais para que os sujeitos, a partir de suas necessidades, se vejam motivados a participar da pesquisa com maior expressividade.

6 CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA: SIGNIFICAÇÕES DO FENÔMENO INVESTIGADO

Esse momento culminou com base nos instrumentos que lancei mão para identificar as categorias de interpretação, já ciente, que não seria algo dado de imediato, mas localizadas após muito esforço e leitura cuidadosa dos discursos plasmados nas linhas e entrelinhas dos textos produzidos pelos atores da pesquisa. Conforme vai se fazendo o entrelaçamento das informações, a compreensão do fenômeno vai acontecendo.

González Rey (2002) destaca que o trânsito da pesquisa, considerando-se a subjetividade, a complexidade, a imprevisibilidade dos acontecimentos, coaduna para um olhar sensível que leva à epistemologia da construção, não como via para o estudo das respostas do sujeito, mas como vias que remetem à construção do sujeito que vai além do indutor específico usado, o que supõe o diálogo.

Assim, propus esse diálogo entre os participantes, a partir da trama entre suas histórias de vida, com base nos fatos e afetos que foram se desvelando, a partir do momento que cada participante se permitiu adentrar na intimidade da sua morada psicológica. Numa pesquisa de natureza subjetiva, nem sempre se descobre só o que se busca, pois surgem elementos que se convertem em uma grande riqueza de material teórico, o que pode ser relevante para o processo de construção do conhecimento (GONZÁLES REY, 2002).

As tramas dos diálogos, no princípio, apontavam elementos importantes para serem evidenciados; logo em seguida, tomaram forma mais refinada no campo interpretativo e, desse modo, o pesquisador precisa se colocar em total abertura ao se deparar com essa circunstância. Por isso, me debrucei avidamente em cada momento para buscar uma experiência que me levasse a exercitar a capacidade do refinamento da escuta e do olhar sensível.

Desenvolvi uma dinâmica considerando o contexto e as circunstâncias de suas vidas. Para isso, descrevo a seguir os operadores que corroboraram para esse fim, ciente que, como pesquisadora, faço parte desse contexto e a conversação espontânea criada me levou a uma teia de relações aproximada à trama de suas vidas cotidianas.

6.1 CARTAS À PESQUISADORA

Tecendo vidas¹⁵

A riqueza encontrada na escrita das cartas está para ser percebida pelo leitor que deitará o olhar sobre as linhas traçadas, despindo a intimidade de cada ator que, ao se mostrar, reclama para si um momento ímpar de poder se defrontar consigo mesmo e suas experiências acumuladas ao longo de suas trajetórias de vida. Os fatos narrados carregam nas linhas invisíveis os afetos ressonantes do que hoje traduzem cada momento vivido.

O que é tecer vidas? Cada ator tem uma história e em cada história acontecimentos aproximados e no tecido de cada narrativa despertei os meus sentidos para perceber essa trama como um momento que identifico como “tecendo vidas”. Cada indivíduo é a soma do coletivo e chamo atenção para estarmos refletindo sobre o movimento da totalidade do *Ser* de cada um que se revela como projeto do seu existir impregnado de sentido, em consonância com a existência do outro, desdobrando-se em cada experiência, cada contentamento, cada decepção ou cada superação, marcando assim a diferença na unidade da experiência convertida na totalidade da existência chamada vida.

O tecer vidas é semelhante ao compasso das notas musicais que guardam em si mesmas uma sonoridade própria, mas que no entrelaçamento de cada som eis que nascem as mais diversas melodias que podem ser afinadas, desafinadas ou refinadas; isso não importa, mas, sim, o sentido que é dado pelo ouvido que a escuta. A melodia gestada se torna presença no acontecimento do uno conjugado na diferença, formando a totalidade da vida musicalizada.

Lanço um convite ao leitor para entrar nessa aventura que não é pretensiosa, pois sei que na conjugação de cada nota, ou se preferirem, de cada vida, apenas componho uma breve melodia dentre tantas outras possíveis. Entretanto, minha escuta levou-me por esse caminho não só, mas, dialogado com outros pares embalados numa mesma sintonia, e, em harmonia, fomos compondo juntos a trama tecida nas linhas seguintes, a partir das cartas e imagens produzidas no teor da essência de cada participante, cujo destino remeteu à pesquisadora do presente estudo.

¹⁵ Doravante, o estilo gráfico a ser adotado, para não fugir totalmente aos padrões da ABNT (NBR 14724), porém em respeito à integridade da preservação dos documentos será na fonte 11, espaço simples, todavia sem recuo e cada qual em uma página para melhor identificação.

Remetente: Cecília

Jequié, 06 de Maio de 2008

Prof.^a Sandra

Nasci em 09 de junho de 1986. Com 3 anos mudei para Jequié. Meus primeiros anos na escola pouco lembro. A partir da alfabetização que lembro alguns fatos. Lembro-me que minha professora era bem simpática e que gostava bastante dela. Também lembro que adorava aulas em que todos desenhavam, sempre gostei de desenhos, de lápis de cor, hidrocor e por aí vai.

Eu não possuo uma boa memória. Na 2º série, eu pegava bastantes livros – o legal de livros infantis é que são bem ilustrados. Tinha um especial, Rosa flor, eu era impressionada com a capa, era o nascimento de Vênus num fundo preto. Quando visitava minha avó (em Amargosa) eu e minha irmã passávamos à tarde na biblioteca lendo e observando as figuras.

Eu e minha irmã sempre fomos bem criativas e bastante unidas. Desde pequena, minha mãe não me deixava brincar com outras meninas, sempre viajei com meus pais e era (e ainda sou) bastante caseira. Quando já estava no ginásio, me esforçava bastante para ser aprovada logo, pois sabia o quanto era suado o dinheiro de meu pai. Por sinal sempre ganhei diplomas de ouro, mas nunca ia buscar porque achava bem vergonhoso.

Quando terminei meu 3º ano do ensino médio, eu desejava fazer moda. Acabei fazendo administração, contra a vontade de meu pai e de meus professores. Todos queriam que eu tentasse Medicina, mas como sempre fui fracote não aguentaria uma aula de anatomia e também meus professores – de história (principalmente), português, redação e literatura – fizeram me apaixonar por Humanas.

Eu cursei ADM por 14 dias, pois meu pai não havia deixado tentar fora de Jequié, além de Conquista na UESB.

Comecei a trabalhar, depois fiz vestibular para Pedagogia. Até hoje eu me pergunto por que faço Pedagogia. Não tenho jeito com crianças. Acho que foi para sair do tédio daquele trabalho, me desesperava pensar que ia passar o resto da vida num escritório no qual não podia nem ficar em pé de tão pequeno.

Hoje sou uma pessoa que não sabe o que fazer da vida, estou pressionada porque estou envelhecendo sem emprego, mudando de curso novamente. Vivo na frente do monitor, na internet e não consigo desenhar nem mais um traço sequer.

Bem, aqui termino minha carta.

*Abraço, professora
Cecília*

Remetente: Ana

Jequié, 05 de maio de 2008

À amiga Sandra Suely

Início da vida escolar sempre é muito esperado pelos pais e pelas crianças. Comigo não foi diferente. Meu início escolar não foi diferente, como qualquer criança, tive alguém que me acompanhava no trajeto casa-escola. As primeiras “letras estranhas”, os primeiros desenhos, meus primeiros amiguinhos... São momentos marcantes.

Minha professora da 3° série é um exemplo, lembro-me claramente dela, ela conseguia criar com os alunos uma relação de amizade, fugindo do padrão professor-aluno. Já na 4° série, mudou a professora, mudou o método de ensino. A nova professora nos aplicava o método de repetição. Na verdade não gostava muito desse método, ter que decorar perguntas e respostas, logo no outro dia ir para sua mesa para ter que responder tudo, mas até que não sentia muita dificuldade. E a tabuada? Nossa! Mas sempre fui uma aluna tranquila, com notas boas, então não tinha muito que ficar com receio, como alguns amigos.

A 5° série marcou a passagem de um pensamento infantil para um pré-adolescente, foi uma fase de matérias mais elaboradas e novas dificuldades. Já na 7° série fui para minha primeira recuperação paralela, para variar, de matemática, matéria a qual sempre apresentei certa resistência pela complexidade dos seus cálculos e pelas adversidades apresentadas pelo conteúdo. Pode-se dizer que no ginásio a melhor série foi à oitava, pelo fato de já haver certo entrosamento no grupo.

A passagem para o primeiro ano foi feita de forma sutil e sem muitas surpresas, com a mente já voltada para o vestibular. Saí de uma instituição particular e fui para uma instituição pública, percebi as diferenças e as dificuldades encontradas em uma instituição pública. As lembranças desse período escolar também são ótimas, algumas amizades ainda permanecem até mesmo na faculdade. Amigas de sala continuam na sala de aula da UESB.

Ao terminar o ensino médio fiz o meu primeiro vestibular, tentei Fisioterapia; tinha certeza absoluta que passaria; fiquei na 95° colocação. Fui então fazer cursinho – fiz o curso intensivo. Eu queria muito fazer o vestibular novamente de Fisioterapia, mas o medo de perder novamente pesou, então optei por Pedagogia, por não ter dificuldades em português e redação.

As greves da faculdade atrasaram o início das aulas, mas quando começou foi muito bom. Apesar de querer sempre Fisioterapia, estar na faculdade já é uma vitória. O curso de Pedagogia é muito bom, mas ainda quero tentar novamente o vestibular de Fisioterapia. A pedagogia é uma área boa, mas nunca quis mexer com sala de aula. Pretendo fazer o vestibular novamente, e trancar o curso de Pedagogia, mas, enquanto isso, continuarei com a minha faculdade.

Bem, Sandra, tentei resumir um pouco das minhas lembranças, que são muitas. Espero que tenha gostado.

*Beijos
Ana*

Remetente: Letícia

Meu nome é Letícia, tenho 22 anos, atualmente trabalho e estudo. Vou lhe contar minha trajetória até o presente momento.

Nasci numa cidade pequena no sul da Bahia, não muito conhecida. Morei nessa cidade por pouco tempo com meu pai e minha mãe, que logo vieram para Jequié – de onde não saímos mais.

Exatamente no dia que completei quatro anos de idade, minha irmã nasceu. Também nesse ano comecei a estudar. Fui matriculada em uma escola particular perto da minha casa, onde tive o primeiro contato com uma sala de aula e minha primeira professora se chamava Tânia. Com seis anos entrei na escola Alto da Coelba, vivi bons momentos nessa escola, que era pública, permaneci ali da 1° a 4° série.

Talvez a maioria dos alunos tenha grandes histórias pra contar do período escolar, eu não, sempre fui meio calada, bem comportada e descrita como uma “criança-adulta”. Ser intitulada assim me prejudicou, já que todos tinham expectativas em mim e eu sentia a obrigação de não desapontá-los. Por conta disso não permitia travessuras normais da minha idade. Sempre obedeci às regras que a mim foram impostas, sempre fui uma boa aluna, nunca fui reprovada e não causei problemas aos meus pais por indisciplina na escola. Vejo que não aproveitei minha infância como deveria, acho que não fui 100% criança, mas nessa etapa escolar fiz grandes amigos, alguns deles me acompanharam também no ginásio e mantenho contato até hoje.

Estudei no Colégio Polivalente da 5° ao 3° ano, lá não foi muito diferente da outra escola. Permaneci sem nenhuma reprovação, sem nenhuma travessura normal a minha idade, mas continuei aumentando meu número de amigos, como todas as salas sempre existem grupinhos, comigo não foi diferente, éramos cinco garotas bem diferentes, porém muito amigas, sempre nos ajudando.

Como todo ano nossa sala sofria poucas alterações, continuávamos sempre juntas. Foi assim durante todo o tempo, até o 3° ano, que foi o ano que fiquei meio rebelde, resolvi que não iria mais ser tão certinha, iria aproveitar o meu último ano no colégio.

Terminando o ensino médio, tomei o que hoje considero a pior decisão da minha vida, resolvi trabalhar, já que prestei meu primeiro vestibular pra Enfermagem e não passei. Considero essa decisão ruim, porque naquela época meu pai podia me sustentar só estudando, mas eu não quis e o estudo ficou em segundo plano. Hoje não posso mais me dar o luxo de só estudar, tenho que conciliar trabalho e estudo. Assim eu fiz dois anos do curso técnico em Enfermagem, um período muito difícil pra mim.

Trabalhar o dia todo no comércio, ficar até 22h30min estudando, depois ir andando pra casa não é muito legal não. Mas a vontade de vencer e gostar do que estava aprendendo me estimulou todos os dias até o fim do curso, em agosto de 2007. Logo depois prestei vestibular e resolvi escolher Pedagogia porque minhas duas colegas de trabalho faziam também essa escolha e eu sabia que não estava preparada o suficiente pra enfrentar a concorrência de Enfermagem. Hoje, no segundo semestre do curso, vejo que não vale a pena entrar na universidade quando não se identifica com o curso. Os dias tornam-se infinitamente sofridos e penosos. Apesar de algumas disciplinas serem interessantes, essa não é a profissão que eu quero pra mim. Inúmeras vezes pensei desistir, só não fiz porque considero muito satisfatório o conhecimento adquirido a cada dia e acho que esse conhecimento só irá somar na minha vida. Pretendo prestar vestibular novamente, dessa vez pra Enfermagem, e quantas vezes for preciso até conseguir passar.

Remetente: Lili

Jequié, 04 de maio de 2008

Atendendo a solicitação da professora Sandra Suely, escrevo esta carta, relatando minha história de vida.

Sou de uma família relativamente grande, pai, mãe e oito filhos. Sou a nº 6 de 2 homens e 6 mulheres. Nossa vida sempre foi turbulenta, por enfrentar problemas de saúde de minha mãe que tinha câncer, e meu pai que bebia um pouco. Quando me lembro de minha infância, lembro de minha mãe sempre nervosa e séria, não gostava que eu levasse colegas da escola lá para casa (nessa época estudava 1º ou 2º série no Grupo Escolar Firmo Nunes). Quando tinha nove anos, minha mãe faleceu e passamos a morar com nosso pai e irmãos. Meu pai trabalhava como taxista e ficava o dia todo fora, quem cuidava da casa era minha irmã mais velha. Na escola sempre fui boa aluna, nunca tinha repetido o ano até a 8º série. Quando passei para o 1º ano, no IERP, as coisas mudaram e me desmotivei um pouco de estudar. Não tinha uma pessoa na minha casa com pulso firme para me fazer ver o quanto era importante concluir aquela fase. Fui pedir conselho ao meu pai, queria desistir de estudar e ele me disse que o que eu decidisse tava bom. Junto a esse conselho, adicionei o fato de ter tirado zero em uma prova de Geografia, o que me aborreceu muito, pois o motivo foi arcaico e realmente desmotivador – a prova era de assinalar um “x” e eu fiz uma “bolinha” – somando “tudo” isso, desisti de estudar e resolvi trabalhar. Nesse período meu pai faleceu.

Sempre gostei muito de ler romances, literatura, enfim. Quando me dei conta de que sem a conclusão dos estudos eu não poderia ascender profissionalmente, resolvi retornar aos estudos, nesta época já casada e com dois filhos. Com os obstáculos encontrados, percebi quanto tempo eu perdi e quantas chances deixei passar, mas nunca é tarde para recomeçar, e, escondido dos amigos e colegas de trabalho, concluí os estudos.

Fiz vestibular para Pedagogia por influência familiar – tenho sobrinha, irmã, prima e tia pedagogas e todas me falaram que este é o único curso que abrange várias áreas, que muda sua visão, seu pensar e estimula seu senso crítico, e o mais importante, que o novo currículo incluía a coordenação pedagógica. Então decidi fazer nessa intenção de ser coordenadora. Nunca tive nenhuma experiência em sala de aula. Quando pequena, sempre que brincávamos de escolinha, eu era sempre a aluna aplicada. Quando inventava de ensinar, nunca tinha paciência com meus “alunos”, queria que aprendessem de imediato, e quando não acontecia, gritava com eles. Uma vez tentei ensinar a uma menina que me ajudava em casa, meu marido precisou intervir, porque eu estava perdendo a paciência. Enfim, meus planos para este curso é de ser coordenadora pedagógica também por eu ter uma pequena experiência em administração, devido ao meu trabalho. Fiz o 1º semestre de ADM antes de passar na UESB. Porém, estou aberta a mudanças, e espero que meu relato sirva na pesquisa em questão.

*Abraços.
Lili*

Remetente: Beatriz

Jequié – BA

À Professora Sandra Suely

Meu nome é Beatriz. Minha caminhada acadêmica teve início em 1992, na escola Monteiro Lobato, ano em que eu completei quatro anos de idade. O início não foi tão difícil. Como tinha um gênio um tanto sociável, logo estava inserida nas atividades, tanto acadêmica quanto em nosso famoso recreio. Já no ano seguinte, perceberam a minha dificuldade na aprendizagem das vogais e na formação das palavras.

Em 1994, ano de mudanças e novas áreas, eu e minha família fomos para a cidade de Ruy Barbosa, próximo a Feira de Santana. Consequentemente tive que me transferir para a escola Recanto Feliz e foi lá que, no mesmo ano em que cheguei, concluí minha alfabetização, com a ajuda da professora Taciara, também conhecida por pró Tatau. Permaneci nesta escola até o ano de 1997, quando um fato inusitado veio dar novos rumos à minha família: a separação dos meus pais. Este episódio fez com que eu e minha irmã fôssemos morar em Jaguaquara, cidade próxima a Jequié, longe dos meus pais.

Por não entender exatamente o que estava acontecendo, tratei de aproveitar cada minuto da minha 4º série, no Colégio Taylor Egídio, em 1998.

A 5º série tende a ser difícil se adaptar devido às mudanças, muitos professores, hábitos diferentes. Mas não foi o meu caso. Por não ter mudado de colégio, não tive esse problema. Pena que esse ano tinha sido o último lá. Levei as boas lembranças da Fanfarra, das colegas, além do aprendizado profundo que tive.

Finalmente voltei à companhia de minha mãe e ingressei no Colégio Dinâmico, em Jequié. Nesse passei apenas um ano. Dando continuidade ao meu “pula-pula” de escolas, fiz a 7º série no Centro Educacional Presidente Médice e retornei ao CEMS, em 2003, onde permaneci até a conclusão do meu ensino Médio em 2005.

Foi em 2006 a minha primeira tentativa no vestibular, ainda meio indecisa com relação a por que curso iria optar. Prestei vestibular na UESB para o curso de Biologia e nas Faculdades Integradas de Jequié para o Curso de Administração. Fui aprovada para o Curso de Administração, onde cursei dois semestres e acabei desistindo por falta de aptidão com o curso.

Minha mãe, por ser Diretora de escola, sempre me inseriu nas práticas e projetos com seus alunos e sempre me aconselhou a seguir a área de educação. Foi então que, em 2007, pelos conselhos de minha mãe, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia na UESB, onde fui aprovada. Atualmente trabalho na Secretaria Municipal de Educação, no NACEM (Núcleo Administrativo Central das Escolas Municipais), onde tenho contato direto com as escolas e seus respectivos diretores, professores, secretários e alunos, o que me faz gostar a cada dia do meu curso de Pedagogia na UESB.

Remetente: Ariel

Eu nasci em uma cidadezinha com mais ou menos 17 mil habitantes, minha mãe é professora, meu pai trabalhava fora e chegava à noite ou só no final de semana. Aos meus cinco anos entrei numa escola, a mesma em que ela ensinava. No ano seguinte passei para alfabetização e minha mãe de leite foi minha professora e o filho dela, que estudou comigo do primeiro ano escolar até nos formarmos, ainda é o meu melhor amigo.

Eu adorava jogar futebol, um dia cortei a mão e fiquei um mês ou mais sem escrever, isso me atrapalhou um pouquinho, mas nada tão prejudicial. Na primeira série mudei de pró, gostava dela também e aprendi muito, sempre fui um aluno esforçado, minhas notas eram boas e via a matemática como disciplina que mais gostava.

Assim que passei para o ginásio tirei minha primeira nota baixa, três, que me custou uma surra, isso foi com uma professora de geografia que ninguém do colégio gostava dela. Ela era muito arrogante, discutia com “Deus e o mundo”, agora, hoje eu posso dizer o que na época não percebia, mas nem ela sabia o assunto e acho que por isso brigava com quem perguntasse algo no ano todo, só sei que até hoje eu não gosto da disciplina.

Na sexta série fiz meu primeiro debate. Passei de ano sem dificuldades. Na oitava série eu ganhei um diploma. No final do ano de melhor aluno da turma e um dos melhores do colégio, fora isso não teve nada que me lembre e que chamasse tanta atenção nesse período. Mas no primeiro ano do ensino médio mudei radicalmente: filava aulas pra jogar futebol, pra namorar, pra ir tomar banho de piscina com os colegas, assistir filmes, ou seja, qualquer coisa era um motivo pra “matar aula”. Não sei o que aconteceu comigo, mas não me via mais interessado nos estudos, foi uma época muito turbulenta em minha vida. Penso que na verdade eu não suportava a ideia de estudar obrigado, gosto de ler coisas da minha vontade, o que tenho interesse.

Nesse ensino médio mudei pra tarde por causa da superlotação da sala e me juntei com uns colegas e comecei a sentar no fundo da sala com eles.

Concluindo meu segundo grau, logo percebi que naquela cidade não havia muitas oportunidades de emprego, vim morar com meu tio em Jequié, na metade do ano de 2005. Um mês depois de ter chegado, entrei num cursinho pré-vestibular e logo comecei a trabalhar, saía de casa às sete da manhã e voltava às quatro e meia, sem parada para o almoço. Chegava exausto, tomava um banho, um café e ia para o cursinho estudar, mas quando começava a aula adormecia e perdia quase a aula toda, voltava pra casa e tentava estudar até de madrugada, às vezes eu conseguia. Fiquei nessa um tempo, mas decidi sair do trabalho por vários motivos, eu não estava conseguindo estudar, que foi o motivo de ter vindo pra Jequié, o lucro, se é que existia, era muito pouco, e ficava pensando: “minha mãe tá dando o maior duro pra arrumar esse dinheiro do cursinho e pra me manter aqui, se não passar no vestibular vou decepcioná-la.

Estava disposto a fazer Fisioterapia, mesmo sabendo que ao ver sangue eu desmaio, mas um dia no cursinho, perto do dia da inscrição, um professor disse: quem vai fazer fisioterapia tem que ser muito bom em física e química. E ali perdi as esperanças porque não estava muito bom nessas matérias e já estava em cima do vestibular. No dia da inscrição fui pra rua com essa dúvida. Peguei o formulário e sentei numa lanchonete com meu tio e começamos a responder esse formulário de inscrição, na hora de escolher o curso ele me disse que estava pensando em fazer Pedagogia; pensei: “ nós dois na mesma sala, seria bom”, e decidimos fazer o Curso de Pedagogia. Também dentre os que me restavam foi o que mais me simpatizei. Passei no vestibular, minha família hoje tá morando aqui, ainda não estou completamente adaptado, entretanto faço o possível. E hoje faço o curso.

6.2 CONTEXTO IMAGÉTICO: AS MANDALAS EXPRIMINDO O UNIVERSO DA IMAGINAÇÃO ATIVA

Mandala de Cecília



Como falei, aqui nesses círculos vão desde o nascimento – nesse primeiro círculo aqui –, aí vem a minha infância; no segundo, a minha adolescência, e nesse último o momento atual.

Nascimento. Essa parte é pouco tempo que tenho lembrança por ter uma memória muito ruim, pouco me lembro dela, mas assim falando da infância foi um dos melhores períodos que eu tive.

Infância, sonhos contos de fadas, desenhos criatividade, solidão, inocência, cumplicidade, aí vem esse aqui foi um livro que me marcou muito na infância, “Rosa Flor” que tinha uma imagem de Vênus

de Leonardo da Vinci. É tanto que sou apaixonada por mitologia e principalmente pela deusa Vênus. Acho que isso aqui tudo eu posso dizer que foi a minha infância.

Na adolescência, coleguismo, traição, decepção, falsidade, rebeldia, ilusão beijos, paixões, desejos, feminilidade, vaidade, amores, tristezas, brigas, nostalgia, conflitos, existência, solidão, timidez, perdão, tolerância, paciência, e fé. Eu segui exatamente como vai passando aqui. Foi quando eu entrei no ginásio. Na época em que eu era criança achava que todo mundo era bom e todo mundo falava a verdade, que não traía e tal, até que eu flagrei uma colega minha falando de mim, bem na minha cara mesmo. Aí foi nessa época que foi uma total decepção, muita falsidade, foi também quando umas amigas que eu considerava bastante me traíram. Aí vem a rebeldia.

Essa parte aqui que eu já falo do meu profissional estou realmente ansiosa porque eu não sei ao certo o que eu quero, indecisa, insegura, eu tenho vontade de sair de casa, mas eu também não saio.

Considerarei esse momento além de uma grande oportunidade de um desabafo, de falar tudo que tenho segurado por muito tempo, é uma grande ajuda que realmente estou perdida nessas coisas profissionais. O tempo vai passando e eu vou só me desesperando que você vai ficando velho e cada vez que você vai envelhecendo o mercado de trabalho te bota pra o lado.

Mandala de Ana

Quando a senhora falou para fazer uma mandala, a primeira coisa foi: “o que é que vou fazer?” Mas, aí comecei a pesquisar algumas coisas e vi que a mandala pode ser coisas da vida da



gente também, então nessas figuras procurei refletir um pouco daquilo que eu gostava quando criança e que ainda gosto e quero para minha vida, coloquei a foto de uma criança, porque a criança é o símbolo da vida. Tem uma frase que diz mais ou menos assim:” que uma criança é a opinião de Deus que o mundo deve sempre continuar” por isso coloquei uma criança aqui, aí fui colocando os desenhos de quando era criança que eu adorava brincar, a partir do tempo que fui pensando que a gente vai crescendo e passa a ter um novo objetivo de vida, aí vêm às curiosidades, e aqui já vem uma foto indo para escola, alunos indo para escola, foi bem o que

pegou: por que ir para escola? O que eu quero fazer na escola? Por que a gente tem essa obrigação de ir para escola? E quando chega a faculdade, o que a gente tem que escolher isso é o caminho certo pra gente?

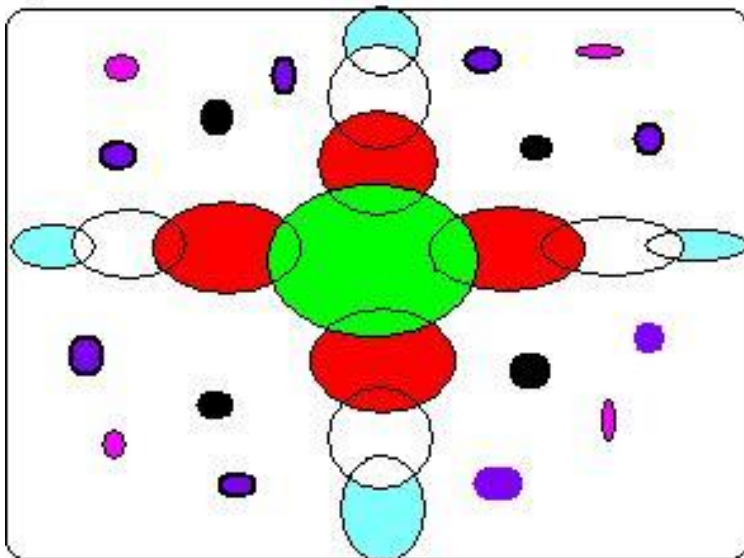
Ana neste momento está na parte da faculdade. Ana está buscando se é isso mesmo que ela quer: continuar em Pedagogia. Se ela quer fazer outro curso porque é tão difícil você estar em um caminho e de uma hora para outra você pular para outro, então Ana está meio nesta dúvida de jovens indo para faculdade, é isso mesmo que ela quer? Continuar fazendo Pedagogia? Porque na verdade nunca foi o sonho dela. Ou ela quer trancar e fazer Fisioterapia? Ana está meio que nesse dilema para construir a carreira profissional dela.

Eu nunca tinha parado para fazer essas reflexões, esse momento foi bem diferente, foi bem gostoso ficar relembando fatos, ficar relembando coisas e procurar coisas que pudesse colocar aqui. Nossa! Lembrei tanta coisa no momento que estava procurando essas fotos lúdicas – esses meninos brincando – lembrei tanta coisa daquela época que morava em outra cidade. Lembrei também dos meus conflitos na escola: “será isso que quero?”. “Será que é isso mesmo que vou fazer na minha vida?” Também foi a partir daí que comecei a pensar, comecei a imaginar: “vem aí vestibular de novo, será que eu vou fazer? Será que não vou fazer? Será que a Pedagogia é o caminho que tenho de seguir?”. São bem essas dúvidas que de vez em quando rolam na minha cabeça. Fazendo também a Mandala me trouxe principalmente nessa parte que estou vivendo agora, acho que essa fase que estou vivendo não é só comigo não, muitos jovens entram em um curso e querem outro, é um momento bem crítico para você descobrir mesmo o que você quer de verdade. Deu para eu pensar um pouquinho, refletir das coisas bem legais dessa Mandala.

Fazer a Mandala me lembrou de tanta coisa, fazer lembrar, trazer coisas boas de novo, coisas que estavam guardadas na memória que você não tinha tempo para lembrar, que geralmente você está fazendo uma coisa, emoções que você sentiu há tanto tempo, foi bem legal fazer mesmo, veio tanta coisa na minha cabeça.

Mandala de Letícia

Inicialmente eu pensei em colocar num papel, mas como eu não tive um tempo, eu fui pra o computador e tentei, tentei várias e várias vezes até chegar nesse desenho.



Eu comecei do centro do círculo central, aí assim eu tive outras ideias da posição do círculo, mas aí eu não consegui, não tive muita habilidade no computador pra colocar, aí deixei assim mesmo.

Eu pesquisei assim as formas das mandalas e vi que sempre tinha um quadrado e círculos, aí eu queria colocar umas figuras, mas como não deu eu especifiquei em cores, que cada uma delas tem um significado pra mim. O círculo central eu quis representar no caso a questão da religiosidade de Deus em minha vida, assim como a parte principal, a mais importante, e a senhora pode

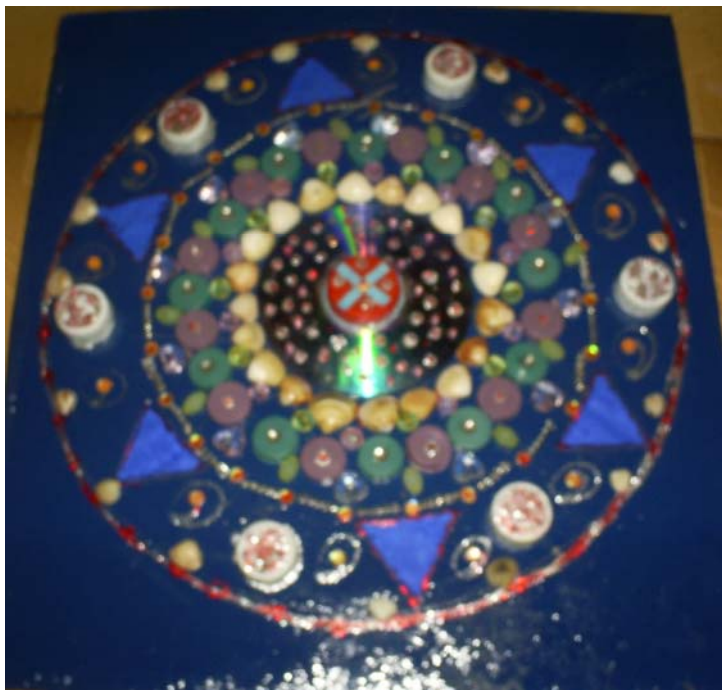
observar que as outras bolinhas elas estão todas interligadas uma na outra. O círculo seguinte seria as pessoas e coisas que considero muito importantes pra mim.

O primeiro círculo seria o verde, que significa Deus. O segundo círculo seria na cor vermelha, que seria minha família, meus amigos, meu namorado e tudo aquilo que representa afetividade na minha vida. O terceiro círculo teria que ser amarelo, tentei imprimir na minha casa, mas saiu muito pequenininho e a tinta amarela não saiu e aí deixei branco, mas que estaria representando eu pensei assim na questão profissional do dinheiro entendeu? Mas estando ligada na questão do amor, a minha profissão interligada ao amor e a minha realização profissional. O último círculo, na cor azul, seria o estágio que eu considero o que quero alcançar lá na frente, seria minha estabilidade, minha tranquilidade, eu quero poder viver bem, eu quero ter dinheiro para fazer o que eu quiser; ter vontade hoje de comprar tal coisa, poder comprar, não ficar contando o dinheiro. Essas bolinhas aí do lado, professora, eu coloquei como algumas coisas que surgem ao longo desse caminho nesse processo todo, as dificuldades. Eu coloquei algumas bolinhas pretas que foram as que representam para mim pessoas que dificultaram minha vida, que quiseram me colocar pra baixo – como um patrão que tive, como uma professora que não me incentivava –, mas que eu até agradeço. Eles algumas vezes tentaram dizer que eu não era capaz, isso me deu mais força pra que eu provasse que eu sou capaz, entendeu? Aí eu coloquei algumas outras bolinhas assim, rosa que significa pessoas que conheci que serviram como ponte, como suporte que me ajudaram pra que eu conseguisse, teve as pessoas que não me ajudaram e as que ajudaram; é mais ou menos isso.

Ela representa as coisas que estão sendo importantes para mim, e, principalmente, o que almejo lá na frente, o que eu espero lá na frente. Foi bom fazer porque às vezes no dia a dia você nem para pra pensar o que você quer realmente, o que você quer deixar de lado na sua vida e fazendo essa mandala eu parei ontem e fiquei pensando, eu preciso eliminar algumas coisas que não gosto e ter mais qualidade de vida, preciso selecionar o que quero para mim e o que não quero de verdade e fixar em um alvo só. Hoje me vejo, fazendo uma crítica de mim.

Mandala de Lili

Iniciei a partir do centro. Primeiro eu estava sem nenhuma ideia na cabeça, não vinha nada na cabeça. A partir do momento que pensei em colocar esse CD no meio do centro, as outras coisas foram fluindo naturalmente. Falei: “aqui vou colocar uma conchinha”, peguei as cochinhas, fui adornando com os objetos, até que saiu. Se eu tivesse um lugar maior acho que adornaria bem mais, amei fazer.



Eu diria que significa o meu eu aí esse centrozinho, a partir de mim foi surgindo a Mandala. Essas continhas aí eu diria que são meus objetivos, minhas decisões. Sem dúvida nenhuma meus estudos, meu objetivo na vida. Na minha mente vinha uma organização, não sei. Porque foi o seguinte: para fazer a Mandala tinha que colocar essas pecinhas bem organizadas em volta e fazendo qualquer tipo de desenho não ficaria significativo, por isso eu falo em organização, se colocar aleatoriamente cada pedrinha por aí não fica legal.

O centro, vamos supor que seja eu mais o meu marido, ao redor de seja nós, os nossos filhos, nossa vida, nossas conquistas, tudo organizadinho. Lógico que tem algumas coisas dispersas, algumas coisas não estão bem coladinhas uma nas outras – deve representar as adversidades da vida –, mas os demais são bem organizadinhos, estão todos coladinhos uma na outra: sou eu e minha família.

Diria que no 3º círculo, depois da conchinha, essas tampilhas aí significam uma retomada de vida, um recomeço, sempre com a ajuda de meu marido, ele sempre me deu muito apoio. Aí seria eu e ele nesse círculo.

Essas tampilhas aí branquinhas, uma afastada da outra, sem me encontrar. Sem me encontrar com alguma coisa, eu solta na vida. Sem sentido, sem um caminho determinado. A fase antes do casamento. O período de solteira que eu só trabalhava. Eu trabalhava sem objetivo, vamos dizer assim: trabalhava por trabalhar, sem objetivo nenhum na vida.

Esses triângulos acho que representam várias pontas da minha vida da qual eu posso puxar várias direções para varias pessoas na minha vida. Meus parentes, meus irmãos, apesar de eu ser uma das mais novas, eu sempre fui um suporte para meus irmãos no que diz respeito a várias coisas, vários problemas, saúde, educação, sempre eles vinham a mim, então acho que são várias formas aqui, já amenizei várias brigas na família. Eu quase não fui ajudada, eu sempre consegui as coisas com meus esforços.

No círculo com peças menores significa um caminho, um caminho com obstáculos. Porque, por exemplo, você caminha, você não pensa que nunca vai encontrar obstáculos na sua vida, se você parar no primeiro obstáculo, você fica para trás. Encontrei não obstáculos, mas dificuldades.

Mandala de Beatriz



Como a senhora me pediu pra eu falar sobre a minha vida em forma de uma mandala, o que eu achava sobre a vida, eu fiz como uma caixinha de surpresa. A senhora pode tá vendo aqui dentro tem um trevo de quatro folhas (para me dar sorte). Pode ver que foi um trevo de quatro folhas, botei quatro tópicos. O primeiro tópico foi esse daqui: as pessoas que eu gostava, o que eu amava, os meus amigos em cima de um trampolim, aqueles que me colocam pra cima – um trampolim não coloca você para cima? Botei os amigos, meu namorado e minha família, amigos dentro das estrelas – aqueles que nem sempre a gente vê, mas sabemos que está lá iluminando a gente –, meu noivo e minha família, botei que amo a minha cachorrinha e adoro músicas. O que eu não gosto de forma nenhuma é solidão. Botei o que eu pretendo, que é constituir família e viver bem, e o que eu espero é ser uma boa profissional, então em cada tópico eu botei o que eu esperava, o que eu pretendia, o que eu não gostava, e aquilo que eu amava dentro da minha Mandala.

Dividi a mandala em quatro tópicos, o meu futuro, o meu presente – que são esses dois –, o meu futuro, os outros dois. Dividi em presente e futuro. Comecei a fazer a mandala pela família. Eu fiz a caixa como a minha vida, uma caixinha de surpresa, e o que eu espero da minha vida é que eu tenha muita sorte, eu só espero o bem, e o trevo de quatro folhas para ter sorte. Então eu espero que eu tenha bastante sorte, que seja presenteada com coisas boas.

Eu achei bem interessante fazer a mandala depois que criei, o difícil foi fazer, imaginar o que a gente ia falar da vida a uma pessoa desconhecida (entre aspas), que a gente não tinha muito contato – é mais fácil falar para nossos amigos o que está acontecendo com a gente e o que é a nossa vida –, mas foi uma experiência muito boa, foi uma experiência nova e me fez refletir que sou bem criativa e bem inteligente para isso. Refleti sobre eu mesma, o que eu tenho de mudar, eu tive uma reflexão da família porque botei como trampolim aqueles que me colocam para cima, eu achei bem interessante isso, eles me colocam para cima e eu talvez não dê o valor.

Mandala de Ariel



Demorei mais ou menos uma semana para começar, fiquei perdido, não sabia o que fazer no momento. Fui pesquisar na internet, colhi algumas mandalas tentei me basear, conversei com outra colega que também está participando e ela falou que seria melhor fazer uma coisa assim que a gente sente, coisa sobre a nossa vida, foi realmente o que eu fiz. Tentei me basear no desenho que eu gostava. As cores, o amarelo esse no centro aqui, o verde, amarelo e o vermelho são porque são as cores da irmandade como pregava Bob Marley que acho muito interessante pregar isso no

mundo como está hoje. Uma coisa interessante para mim, tanto que me baseei nas cores por causa da música que as cores tem haver com o reggae um estilo de música que passa mensagens para as pessoas, é uma coisa que gosto, tudo que faço estudar ou qualquer coisa sempre que estou em casa eu gosto de escutar música, me baseei mais nas cores pelo reggae.

Parti do ponto assim principal, falei vou buscar uma coisa que eu goste para desenhar para fazer. Eu fiz o círculo foi o primeiro traço. É porque já estava imaginando fazer as cores assim puxando e eu achei que o círculo representa de início para mim como se fosse um sol.

Está um boneco que eu vejo como ele dançando o reggae e é uma liberdade eu acho assim, vejo nesse boneco dançando a liberdade. Acho que me vejo no boneco, porque esse boneco na verdade ele, como falei, simboliza a liberdade porque eu acho que pela vida que estou vivendo com alguns problemas que tenho e essa liberdade seria sair disso, viver outra vida, acho que o boneco expressa a alegria e a liberdade que eu não tenho.

Eu acho que nesse desenho talvez eu tenha expressado o que eu estava precisando desabafar e aí olhando esse desenho e as perguntas, acabei desabafando de certa forma, falando o que eu sentia realmente, acho que por isso ele me ajudou.

6.3 ENTRELAÇANDO VIDAS

“Em suas e em nossas trajetórias não há uma verdade simples, mas verdades entrelaçadas a suas complicadas existências. Cabem várias versões para os textos e os contextos de suas incipientes vidas”
Arroyo

As histórias se interpenetram e se entrecruzam pela amálgama das escolhas, contingências e opções que os indivíduos se deparam. As histórias pessoais medeiam a experiência que é (re) elaborada na condição de narrativa, enquanto abertura para revivenciar e, ao mesmo tempo, recriar o vivido.

Seja pela narrativa escrita ou imagética, o conteúdo propicia material significativo que traduz a riqueza de experiências, refletindo comportamentos, padrões, valores, posturas, desejos, conflitos, tristezas, alegrias e sonhos, aludindo daí o conhecimento produzido no sujeito que encontra em si próprio sua humanidade de homem-sujeito (KRAMER, 2006).

Segundo Bakhtin (2006), o homem é produtor de textos, como sujeito que tem voz e, nesse sentido, o conhecimento é dialógico sendo, pois, acontecimento. É no contexto de cada voz que emerge a experiência humana, social e cultural do sujeito no mundo. Assim, é fundamental considerar o movimento da linguagem na história, e, para Kramer (2006), é preciso deixar de encarcerar a linguagem no sacramento do formalismo para torná-la viva no riso, na lágrima, na imaginação criadora e no sentimento dando vida, calor e movimento na linguagem da história. Do mesmo modo, Bakhtin (2006) propõe ouvir a multidão de vozes que falam num texto diferenciado pelas significações.

Encontro nas vozes dos atores da pesquisa a expressão da vida mesma com tonalidade estruturante criativa tão importante para o processo simbólico das vivências dentro do *self*. Da tensão à catarse o corpo se emocionou traduzindo em uníssono a humanidade de cada um. Os textos coletivizados exprimiram sentimentos como a alegria, o desejo de colo, as fantasias, as perdas, as mudanças, as frustrações, os projetos, as crises e as contradições. Mediante sentimentos e sensações tão intensos e complexos não cabe o entendimento no campo da lógica, mas pela via das expressões artísticas inventada na linguagem simbólica. Pela arte da escrita e do desenho cada um exprimiu a constituição do psiquismo, tatuado no contexto da singularidade ressonante na universalidade tecida no manto da *imago mundi*.

6.4 TRANSVERSALIZANDO UNIVERSOS: FIGURAS, DISCURSOS E SIGNIFICAÇÕES

Como já descrevi no quarto capítulo, os dados foram obtidos a partir das cartas endereçadas à pesquisadora, da mandala, com o intuito de resgate do material psíquico mais profundo, e da entrevista gravada e transcrita – como ponte discursiva entre a imagem criada e as significações expressas no discurso. O último instrumento foi um questionário para subsidiar e complementar os dados.

Depois da etapa criteriosa de colher os dados, deparei-me com o momento da interpretação. Foi mais uma atividade cuidadosa, que exigiu de minha parte introspecção para estudar atentamente todo o material coletado e fazer dele o tecido interpretativo da pesquisa. Com idas e vindas, procurei criar maior intimidade com cada discurso. Descrevo esse momento como aquele vivido pelo artista em fase de criação. Precisava deixar emergir o que estava nas linhas e entrelinhas.

Por fim, para a interpretação e análise, optei pela análise de conteúdo, fazendo uma ponte com os objetivos formulados para a pesquisa. Tomei como propósito conhecer e descrever a vida dos participantes, suas expectativas frente à escolha da profissão, vínculos afetivos, o cenário da vida diária. Segundo Silva (2007), a análise de conteúdo é uma técnica refinada e delicada, cabendo ao pesquisador uma dose de paciência e perseverança, bem como intuição, observação e imaginação. A referida autora, citando Fortin (1990), diz que esse autor desenha o processo de análise dos dados como o momento de busca de sentido da experiência humana, a fim de colocar em evidência as significações.

Disposta a manter uma coerência acerca do investigado, tomei como referência para interpretar as informações e analisar os dados o modelo interativo difundido por Huberman e Miles, explorados extensivamente e com propriedade na tese de Silva (2007), no desnovelamento das fases: redução dos dados, organização e apresentação, e interpretação e verificação das conclusões.

Os autores supracitados definem a redução dos dados como processo de “seleção, contração, simplificação, abstração e transformação do material compilado” (SILVA, 2007, p.111).

Passando para a organização e o tratamento dos dados, exige-se do pesquisador laboriosas operações em torno das informações para se obter maior segurança no momento de tirar conclusões e tomar decisões. No manejo do material foi preciso muitas leituras, idas e vindas, pois de posse das variadas informações o melhor a se fazer seria mantê-las o mais próximo dos objetivos formulados, com vistas ao desvelamento do fenômeno. Com cautela,

percorri alguns passos que pouco a pouco corroboraram para a aproximação dos dados que, a princípio, apontavam ainda disformes para o prosseguimento de minhas formulações em sucessivas desconstruções. Tudo para compreender o sentido dos discursos até chegar numa seleção de material conciso e ilustrativo da essência do fenômeno.

Iniciei a primeira categorização que foi emergindo de todas as entrevistas, encontrando assim, um total de cinco categorias e 26 subcategorias. Confesso que chegar ao plano mais apurado do fenômeno não foi fácil. Necessitei fazer constantes consultas a outros pares – orientador, co-orientador e pesquisadores – nesta fase delicada da análise dos dados para a delimitação e definição clara do “oculto” à primeira vista.

Passei para uma recategorização, emergindo daí quatro categorias e oito subcategorias. Esse momento tornou-se mais fluido e formou-se uma agrupação dos discursos de tonalidade aproximada que acenavam para o caminho que eu buscava. Saí do labirinto formando um grupo integrado de informações extremamente valioso para o estudo em questão. Os conceitos da teoria junguiana brandamente foram aparecendo e, com isso, fui identificando cada categoria por esse viés, conforme os dados se revelavam.

Todavia precisava ainda fazer uma depuração para obter mais clareza do que buscava e então, mais uma vez, em contato com os discursos cheguei à definição final mantendo quatro categorias e sete subcategorias. Compilei os discursos dos atores da pesquisa, de maneira que não ferisse a originalidade de suas narrativas, organizando-os dentro de cada subcategoria.

Feito isso, busquei mais uma vez o olhar dos pares, como dito anteriormente, para não me deixar trair pela visão tendenciosa e, com isso, localizar possíveis erros visando a corrigi-los. Com o auxílio do professor orientador e da co-orientadora ficou mais fácil reagrupar e redefinir as categorias, a título de obter maior visibilidade das informações e pertinência em relação aos objetivos formulados e ao conteúdo trabalhado.

Os temas que emergiram significativamente foram organizados, conforme consta no quadro ilustrativo, e se converteram na base de análise final e discussão dos resultados. Portanto, no processo de redução se mantiveram as quatro categorias e seis subcategorias, que passaram a exprimir as informações desveladas após mergulho intenso no ato de exploração do material coletado. Assim, a ilustração a seguir ajudará ao leitor visualizar a organização e inter-relações das categorias que serão interpretadas, alicerçadas no contributo do referencial teórico percorrido nos capítulos anteriores.

QUADRO DE RELAÇÃO DE CATEGORIAS/CÓDIGOS			
CATEGORIA	C	SUBCATEGORIAS	SC
1. Motivos ocultos	MO	Diálogo interior	MO-DI
2. Vínculos afetivos e as referências	VAR	Arquétipo da família	VAR-ADF
		Espelho, espelho meu...	VAR-EEM
		Os outros, eu e a escolha da profissão	VAR-OEEP
3. Falando da profissão	FP	Tecendo sonhos	FP-TCS
4. No limiar dos opostos	LO	Professor(a) ou pedagogo(a)?	LO-POP

Quadro 1: Categorias e subcategorias formuladas

6.5 E NASCE UMA FLOR DE LÓTUS

Abro esse parágrafo falando de nascimento. Esse é um arquétipo que traduz as diversas maneiras de representar a criação da vida. O nascer resulta da espera ansiosa ou tranquila de quem está gestando um estranho já conhecido, porque pulsa na ligação amorosa do já criado. Exprime um rito de cumplicidade e troca silenciosa do alimento nutridor de cada átomo, de cada célula. O *Ser* que vai nascer antes fica em estado de repouso ativo, está em estado de latência, mas aí a vida já é um acontecimento embrionário. Quem está gerando experimenta os mais diversos sentimentos – alegria, ansiedade, insegurança e desvelo pelo novo *Ser* que a qualquer momento será convidado a passar pelo portal da vida.

O nascimento também exprime sentido no mundo das ideias, do conhecimento, das palavras que na fase embrionária ressoam como lampejos desconexos. Gestar conhecimento não é tarefa fácil. É preciso entrar em acordo com a rebeldia da mente que não obedece ao comando ordenador do tempo. A gestação do conhecimento é empreitada laboriosa, é intencional e intensa, é deixar livre o voo imaginativo para que ao final se possa brindar com o riso contemplativo de quem soube esperar, mas não se desalentou na espera.

Recordo nesse momento uma passagem vivida entre tantas que marcaram minha trajetória no desenlace dessa pesquisa. Tinha uma ideia, um grão, a semente que gestaria esse saber. Falava para todos o que queria, mas, era como se tratasse de um ser “andrógeno”, uma espécie rara e estranha sem lugar definido; não coincidia com o pensamento da maioria. Sempre me cansou fazer parte da maioria. Antes que me interpelem, já adianto dizendo que mais palatável é fazer diferente em diálogo com o igual, porque um apoiado apenas em si

mesmo não basta, pois é incipiente, assim como engessar-se na repetição de vozes é insípido, pois não acrescenta.

Assim, em minha caminhada de aprendiz precisava de alguém que acreditasse e me ajudasse a plantar para germinar e gestar o fruto dessa semente. Foi então que, dentre muitas vozes que exprimiam o convite sedutor para conduzir-me por outro caminho, escutei as seguintes palavras: “Deixem-na parir o filho que está querendo! É preciso experimentar, arriscar, se desafiar”. O que antes me afligia por não ser compreendida se transformou em alívio ao escutar as palavras firmes do meu orientador, Professor Dante Galeffi. Esse momento foi decisivo para mim.

Com essa vivência narrada identifico essa fase do trabalho como “Nasce uma flor de lótus”. Esse é o nome do/a filho/a gestado/a, um Ser que é “andrógino”, porque é resultante do encontro da minha *anima* com o meu *animus*. As duas partes se necessitaram, ora o pensamento, a lógica, a obediência para o cumprimento do instituído que me acordava sobre o que tinha a fazer, ora também me pegava embalada pelo sentimento que teimava em me levar pela imaginação, pela linguagem dos que vivem na cálida dimensão do poetizado.

Alguns poderão perguntar: “por que Flor de Lótus?” Então respondo, de forma simples e direta, que essa flor tem na superfície a suavidade e a leveza de suas pétalas e na parte mais profunda guarda a firmeza de suas raízes misturadas no lodo da terra banhada pelas águas. A Flor de Lótus é filha da água, da terra, do fogo e do ar. Certo dia, esses quatro elementos resolveram criar algo novo que pudesse inspirar o humano, já tão distante da natureza, a ponto de não saber mais dialogar com ela. A ideia era deixar algo que perpetuasse pela eternidade o enlace amoroso entre eles.

Pois bem, a partir do que cada um tinha a oferecer, somaram suas partes e criaram algo novo. A terra serviu de berço para repousar as raízes da planta, deixando extrair de suas entranhas o alimento para mantê-la forte e saudável, a haste ficou sob o lago alimentando-se das melhores linfas do seio das águas, garantindo crescimento suficiente para sustentar suas folhas e flores repousadas na superfície de águas cristalinas. O ar encarregou-se de exalar a brisa suave a fim de tonificá-la. E o fogo? Este deu o seu calor para as suas corolas obterem as cores mais delicadas e formosas. Quando então chegou o grande dia, a Flor de Lótus foi recepcionada pelo brilho do sol dando-lhe as boas-vindas à sua vida vegetal.

Fiz a narrativa de uma lenda que se tem perpetuado na memória coletiva, outorgando a essa flor o símbolo da pureza e perfeição, sendo, pois, uma imagem arquetípica. Os orientais, no culto budista, adotaram a Flor de Lótus em homenagem a Buda como símbolo da pureza que emerge delicadamente do lodo das águas. Encontrei nas palavras de Byington

(2008, p.6) também um interpretante simbólico de cunho arquetípico para a flor de Lótus quando ele diz que: “(...) a flor de lótus, que uma tarde desponta na superfície do lago é arquetípica porque sua raiz mergulha e se alimenta no tempo primordial da vida, no mítico *illud tempore*, o tempo sem tempo, que se revela sempre e de novo no tempo da vivência.

O sentido simbolizado desta flor exprime o nascimento dos interpretantes que deram sentido à pesquisa. Após proceder a análise cuidadosa, tensa e intensa, apresento-lhes abaixo, em forma de mandala, o que pude perceber a partir dos discursos dos participantes da pesquisa. Ênfase que cada ator, ao aportar com suas histórias de vida, cumpriram um papel de grande importância para o nascimento da Flor de Lótus.

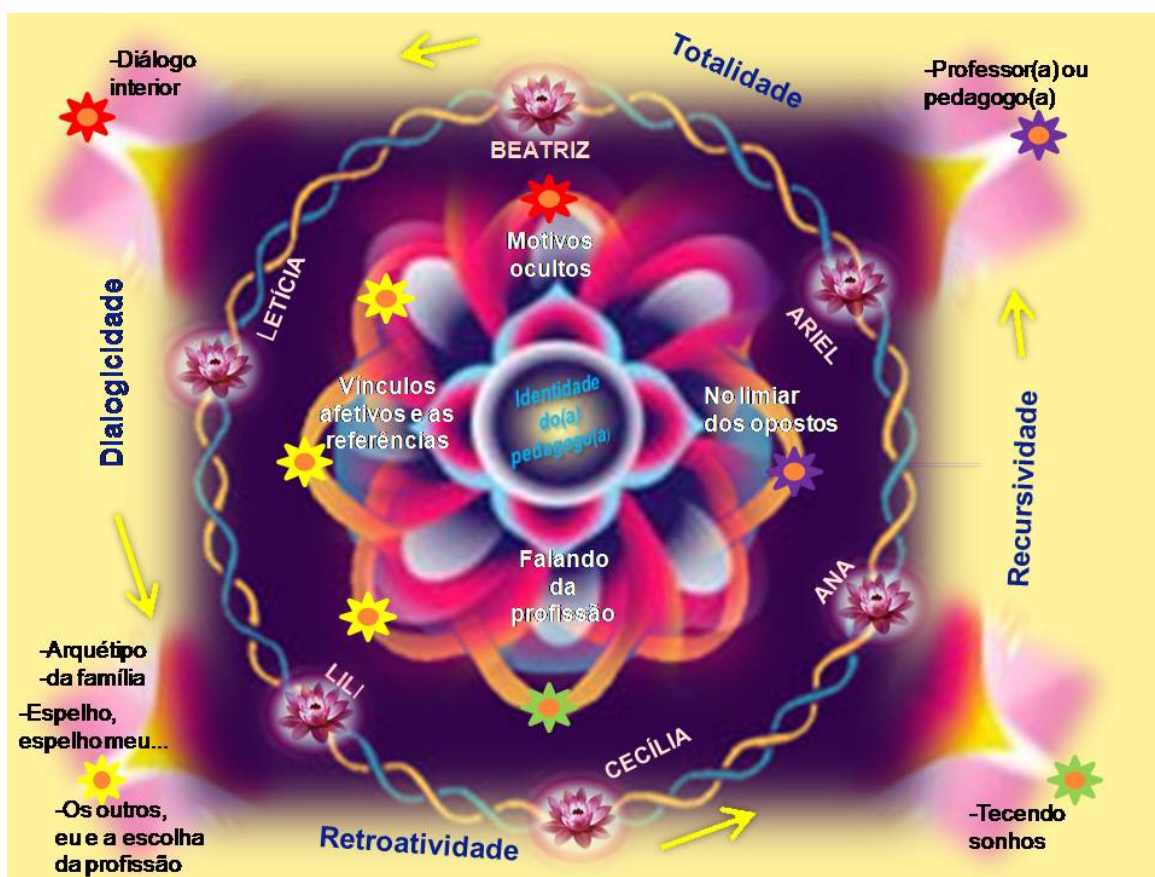


Figura 3: Mandala da Flor de Lótus – categorias e subcategorias desveladas.

No contexto desse estudo, a Flor de Lótus não nasceu ao acaso, mas gestada no lodo das entranhas do pensamento desordenado. Ela exprime o sentido da totalidade na unidade. Cada participante ocupou um importante papel para o nascimento da flor como unidade múltipla complexa e constituída pelo processo de interrelações. A história de cada participante resultou no material interpretativo discorrido nas páginas seguintes.

6.6 OS SEIS ATORES



Figura 4: A ciranda da vida

*“Ciranda, cirandinha / Vamos todos cirandar/ Vamos dar a
meia volta/ Volta e meia vamos dar”...*

Os fragmentos da página anterior foram recortados das cartas que os participantes escreveram para a pesquisadora ao narrarem suas histórias de vida, desde as experiências familiares às vivências escolares. Vale ressaltar que o conteúdo das cartas e das entrevistas contém narrativas sinalizando para o mesmo desfecho, ou seja, a não identificação com a pedagogia ou com a docência.

A história de vida de Lili é permeada de perdas, tanto em nível familiar (morte da mãe ainda criança e do pai na adolescência) quanto de objetivos de vida. Só na vida adulta ela vai reencontrar o sentido para traçar um objetivo profissional, quando então constitui sua própria família. Interrompeu os estudos muito jovem dizendo não ter alguém que a incentivasse. Nem mesmo a escola foi motivo de inspiração. Sua trajetória escolar foi marcada também por frustrações. Quando resolveu retornar aos estudos, já não tinha o mesmo tempo livre que antes, então teve que conciliar tarefas domésticas, trabalho e a escola. A vergonha por não ter concluído os estudos a fez repensar sobre a importância do diploma para o reconhecimento social. Como ela mesma disse, tantos obstáculos só serviram para fortalecer sua decisão. Fez vestibular para Pedagogia por influência familiar. Pretende concluir o curso, mas não quer ensinar porque não se vê como professora, por medo e insegurança, em decorrência das experiências negativas vividas no passado. Prefere mesmo assumir uma coordenação.

Letícia narra sua história a partir da infância sem muitos problemas, até quando chega à adolescência e vai enfrentar os primeiros problemas familiares. Mora com os pais cultivando um bom relacionamento com ambos. Sua trajetória escolar segue normal e só vai entrar em conflito na hora de fazer a escolha profissional. Seu desejo é cursar Enfermagem, mas a concorrência muito alta a fez desistir. Agora cursa Pedagogia com pesar, por não estar na área que realmente se identifica. Sua narrativa, tanto na carta quanto na entrevista, é intensa quanto ao fato de deixar evidente a sua clara insatisfação com a escolha atual, tendo como projeto futuro fazer vestibular para Enfermagem.

Beatriz relata que os pais são divorciados, ficou boa parte da infância distante da mãe para estudar. Na adolescência volta a morar com a mãe que é professora (atualmente diretora) e a irmã que também cursa Pedagogia. Em sua fala não deixa muito claro qual a profissão que

realmente gostaria de seguir. Fez algumas tentativas – vestibular para Biologia querendo mesmo cursar Fisioterapia, mas não passou; depois Administração de Empresas, cursou seis meses e desistiu; por último, por insistência da mãe, fez vestibular para Pedagogia – atualmente em curso –, mas não tem a menor vontade de ser professora e diz preferir mesmo assumir uma coordenação. Na carta disse que está gostando do curso, mas, na entrevista em seu discurso fica muito presente a influência da mãe em sua escolha.

Ana discorre sua narrativa com muita tranquilidade, exprimindo uma infância feliz e adolescência tranquila. Sua vida familiar tem uma trajetória normal, morando sempre com seus pais. Seu conflito maior é quanto a entender qual o sentido da escola. Nunca entendeu mesmo as razões de ir para a escola. As dúvidas quanto à função da escola acompanham sua vida de estudante até chegar o momento de escolher a profissão. Seu desejo é cursar Fisioterapia. Fez o primeiro vestibular, mas não passou, e, na segunda tentativa, já não quis correr riscos. A opção por Pedagogia é devido à concorrência menor e por influência de amigas. Estar na faculdade tem sido muito bom, mas ela ainda prefere cursar Fisioterapia. Nunca quis ser professora e hoje estudar Pedagogia tem sido um desafio.

Cecília enfatiza em sua narrativa o interesse por artes plásticas que ficou em segundo plano. Dentre as seis narrativas, Cecília é a que se lança mais a se mostrar em meio a suas crises existenciais. Desvela suas fragilidades e contradições. Tem dificuldade de aceitar as normas e a rigidez do mundo materialista. Ao mesmo tempo, tem medo de romper com tudo para realizar seus desejos e aspirações. O gosto pela arte ficou adormecido, dando lugar a uma escolha profissional que não a deixa feliz. Por ora, seus conflitos perpassam pela dúvida quanto ao curso de Pedagogia, enquanto profissão, e o que está reservado para o seu futuro.

Ariel relata, tanto na carta quanto na entrevista, detalhes de sua vida com acontecimentos de uma infância com brincadeiras e comportamento rebelde. A escola foi espaço de vivências agradáveis, mas também de conflitos. Na adolescência sai do interior, onde morava com a família, e muda para Jequié para morar com o tio, cujo vínculo parental se torna muito forte e fica muito presente em sua narrativa, já que este passa a ser a fonte de organização de sua personalidade. A escolha pelo curso de Pedagogia foi de última hora, por influência desse tio, pois ele também fez a inscrição para o mesmo curso, estando agora os dois na mesma turma. Atualmente está mais em busca de um trabalho que dê condições de melhorar sua vida financeira para ajudar a família. Carrega consigo o peso da responsabilidade em resolver os problemas familiares que está atravessando, de modo que o Curso de Pedagogia não é a prioridade em sua vida. Tem grande dificuldade em aceitar a ideia de ser professor, por ser tímido e não gostar de falar em público.

Seis atores que têm suas vidas entrelaçadas no cotidiano de vivências marcadas pela dança da ciranda, e cada um carrega no dedo o anel de vidro que não se quebrou, porque afinal estão experimentando, descobrindo, fazendo, vivendo. Arroyo (2004) diz que se torna necessário conhecer a trajetória humana e escolar para então ser possível entender seus complexos emaranhados. Cada um carrega sua história e suas marcas.

Na ciranda da vida as experiências circulam em forma de espiral, em que a cada meia volta e volta e meia experimentamos os acontecimentos que são transferidos para outros acontecimentos, numa cadeia sucessiva de experiências. Bateson (1987) diz que a espiral é uma figura que à medida que cresce se dilata e, portanto, não é estática.

Assim é como visualizo a ciranda da vida de cada ator ao narrar suas histórias de vida. Pelo desenlace de cada narrativa percebi a singeleza da representatividade do mundo singular de cada Eu, refletida na expressividade imbricada também na história do Outro, ou seja, estão buscando acertar o passo na ciranda da vida, dar o polimento na pedra do anel de vidro que continua inteiro, porque cada um, em seu devido contexto, está descobrindo, experienciando no grande cenário da vida.

Bateson (1987, p.22) ajudou-me a discorrer melhor sobre esta questão quando disse que: “uma história é um pequeno nó ou um complexo daquela espécie em conexão, a que nós chamamos de *relevância*, [...] e suponho que qualquer A é relevante para qualquer B, se ambos, A e B, forem partes ou componentes da mesma ‘história’”. (grifos do próprio autor).

Vale destacar duas colocações feitas pelo autor: contexto e relevância. Isso significa dizer que a história projetada não se restringe aos acontecimentos externos resultantes das ações, mas engloba todos os acontecimentos internos, ainda que imperceptíveis, pois formam os degraus de ligação como partes constitutivas da história. O contexto está ligado à noção de significado. Portanto, Bateson enfatiza que “sem contexto, as palavras e as ações não têm significado algum. Isso é verdade, não só no que diz respeito à comunicação humana por meio da palavra, mas também no que diz respeito à comunicação em geral” (p.23).

Cada história é parte da grande história na ciranda da vida e o contexto é gerador dos significados que são atribuídos no jogo das relações humanas, por meio das *transferências* como fenômeno corrente dentro das relações; assim, é universal em toda interação entre pessoas. (ibidem, p.23). Do mesmo modo, Jung concebe a transferência com enfoque criativo e inevitável entre as pessoas que se relacionam intimamente, e essa dinâmica contribui no processo de individuação (BYINGTON, 2004).

O interesse com esse estudo não é interpretar a vida pessoal de cada participante. Minha intenção é estabelecer um diálogo entre os discursos para chegar ao que se constitui

como a voz do inconsciente coletivo e fazer um entrecruzamento com a visão sistêmica, a fim de perceber a ressonância do conteúdo simbolizado na trama complexa das relações sociais.

Destarte, na continuação desta análise, apresento as categorias e subcategorias que emergiram dos dados obtidos nesta pesquisa.

6.7 O INÍCIO DA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A E OS ELEMENTOS SIMBÓLICOS CONSTELADOS NA INCERTEZA DA ESCOLHA PROFISSIONAL.

Se o(a) pedagogo(a), durante sua formação, tem como base o conhecimento teórico para sustentar sua prática profissional, cabe igualmente, como condição complementar, o conhecimento de si mesmo a título de sustentar sua humanidade. Bem oportuno é ponderar sobre o que diz Arroyo (2008) acerca da obrigação do pedagogo que vai além da competência técnica e se estende para a constante autoformação formadora – “o pedagogo seria aquele que se desenvolveu, que aprendeu a realizar suas possibilidades, que se emancipou de sua condição infantil, e aprendeu a realizar-se nele mesmo o ser humano possível que estava à espera na sua infância”. (p. 41)

Compreendo que faz parte desse processo o exercício de estar revisando sua vida, aprendendo a lidar com suas experiências, redimensionando posturas, abrindo-se para cuidar de seus afetos, para então estar mais apto para lidar com a imagem do outro, como também abandonar *imagens quebradas* de si mesmo e do outro, dando vazão a novas imagens que irão se perfilando a cada descoberta, a cada troca. Inspiro-me novamente em Arroyo (2004, p.67) ao fazer a seguinte reflexão:

As imagens dos educandos estão no cerne dos debates docentes porque nos obriga a redefinir quem somos. Quanto mais conhecemos a totalidade de dimensões que fazem parte da infância, adolescência, juventude ou vida adulta dos alunos reais com que convivemos mais instigante fica a pergunta: qual nossa tarefa? O que é a docência? Quem somos como profissionais?

É mais confortável questionar o outro, nossos alunos, o estado, a escola, a família. Difícil é questionar o desenvolvimento humano de si próprio, sendo essa prática uma condição da autoformação. O mesmo autor acrescenta que pensar e mexer com a formação humana é pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso e isso é bem mais complicado que o saber-fazer.

O percurso dessa pesquisa teve como fio condutor transitar pela via da exploração

desse si mesmo, acreditando sempre que aí tem um mundo a ser desvelado para entender o protótipo do ser humano em nós, assim pensado pelo mesmo autor.

Portanto, a fim de dar o primeiro passo nessa jornada interior, convidei os estudantes do curso de Pedagogia para se defrontarem com as indagações cruciais no limiar da formação de pedagogo. Nada mais oportuno nesse momento do que se defrontar, romper a autoimagem e questionar a si mesmo para tentar encontrar, senão todas, ao menos algumas respostas para os conflitos internos vividos, fruto da não identificação com a docência ou com a pedagogia, como foi revelado nos discursos dos participantes, a partir dos três instrumentos utilizados na pesquisa.

A seguir passo a interpretar as categorias e subcategorias resultantes do material analisado, desde a vida pessoal, familiar, escolar de cada participante, até o momento que entraram na universidade para cursar Pedagogia.

6.7.1 A primeira categoria “Motivos ocultos”

A característica dessa **CATEGORIA** encontra-se enovelada na subcategoria “**Diálogo interior**”, por identificar nas falas tonalidades afetivas impregnadas de sentido resultante da vida pessoal dos atores, na qual guardam elementos simbólicos que não se mostram à primeira vista, mas que estão lá como sinalizadores dos significantes oriundos dos processos vividos na história de cada um.

À luz da interpretação junguiana, os significados emergem desde a esfera complexa do ego nutrido pela multidão de complexos pessoais secundários, tais como o pai e a mãe que têm uma grande importância e poder na história pessoal do indivíduo, como também reluz da camada mais profunda da psique, as numerosas imagens e constelações arquetípicas. Por essa razão, não somos uno, porém multifacetados, e como o próprio Jung destacou: (...) “a psique consiste em muitas partes e centros de consciência. Nesse universo interior, não existe simplesmente um planeta, mas todo um sistema solar e mais do que isso.” (STEIN, 2000, p.97)

Essa categoria foi pensada a partir do enovelamento das múltiplas facetas encobridoras dos pares divergentes e complementares existentes em toda a psique humana, fruto das experiências e internalizações ressonantes dos conflitos, hábitos, atitudes e escolhas feitas pelos os indivíduos. Escolhas essas que podem ser fruto de um estado latente, mas que,

de certa maneira, resultam no acontecimento por algum motivo.

6.7.1.1 Subcategoria “Diálogo interior”

Eu queria fazer Fisioterapia, mas tentei Biologia também porque o pessoal dizia “faz Biologia que você pode passar e pedir a transferência”. (...) Não falei para ela (a mãe) que queria fazer Fisioterapia, falei para ela que queria fazer Biologia porque senão ela diria “faça Fisioterapia você consegue”, ia ficar aquilo e se eu perdesse seria outra decepção (...). (Beatriz)

Sou apaixonada por artes (...). Estou perdida nessas coisas profissionais o tempo vai passando e eu vou só me desesperando, que você vai ficando velho e cada vez que você vai envelhecendo o mercado de trabalho te bota pra o lado (...) estou realmente ansiosa porque eu não sei ao certo o que eu quero, indecisa, insegura. (Cecília)

A decisão de fazer Pedagogia foi em cima da hora, no começo logo quando eu cheguei aqui eu queria fazer Fisioterapia, (...) aí eu me senti assim: “nossa se eu não passar nesse vestibular minha família, minha mãe está ralando duro lá tanto para pagar o cursinho como me manter aqui em Jequié e eu pegar e não passar no vestibular!” fiquei preocupado aí eu falei: “não, não vou fazer Fisioterapia” (...). (Ariel)



Logo depois que eu desisti de estudar comecei a trabalhar (...). Trabalhei muito tempo em uma empresa dizendo que eu era formada, eu tinha vergonha de dizer que eu não tinha completado o 2º grau. (...) eu mentia para todo mundo que eu tinha concluído meus estudos, eu ficava muito mal com isso, que não tinha concluído os estudos, (...)Eu queria muito entrar na universidade (...) queria provar alguma coisa para alguém. (Lili)

Inúmeras vezes pensei desistir, (...) Pretendo prestar vestibular novamente, dessa vez pra Enfermagem, e quantas vezes for preciso até conseguir passar. (discurso da carta) (...) preciso trabalhar, estou na faculdade, eu não consigo me dedicar 100% em nada que eu faço, porque sempre tem alguma coisa que me impede, mas eu quero parar. Eu to pensando muito, eu quero conversar com minha família, (...).Letícia)

(...) Por que a gente tem essa obrigação de ir para escola? E quando chega a faculdade o que a gente tem que escolher, isso é o caminho certo pra gente?(...) a faculdade é minha vida também, sem a faculdade a gente não é nada, a gente não consegue nada, só a partir da faculdade que vou conseguir minha escolha profissional, minha independência, minha vida. (Ana)

Figura 5: Ciranda do mundo interior

Minha vida é a história de inconsciente que se realizou. Tudo o que nele repousa aspira a tornar-se acontecimento, e a personalidade, por seu lado, quer evoluir a partir de suas condições inconscientes e experimentar-se como totalidade.
Jung (2006, p. 31)

Uma prática bastante pertinente para o entendimento do próprio mundo psíquico é o abrir-se para as indagações e o reconhecimento dos nossos próprios processos internos. Jung bem soube valorizar essa dinâmica quando ele próprio experimentou essa incursão para encontrar seu próprio caminho, no momento em que teve interrompida sua ligação com Freud por divergências epistemológicas. Assim é a trajetória humana, sempre trilhada pela luta dos opostos e o diálogo interior passa a ser o instante em que o próprio íntimo reclama para si a atenção e a escuta dos processos dissonantes da psique do qual nem sempre temos consciência, mas que ressoa a todo o momento no modo de interagir na vida cotidiana.

O encontro com as histórias dos atores da pesquisa levou-me a descobrir, em suas falas, situações reveladoras que refletiam as contradições, fruto da necessidade de se ajustarem às questões ordinárias da vida. Em postura aberta, frente ao momento solicitado para narrar sobre os acontecimentos vividos, as mandalas construídas colaboraram para deixar emergir o discurso interior repleto de significados ocultos pela própria defesa do ego. Uma parte de si mesmos foi revelada na pujança desse diálogo e, daí em diante aconteceu o princípio do encontro com as próprias angústias e dúvidas. Foi no desabafo resultante desse mergulho no desvelamento da *identidade arcaica*, exteriorizada na relação com o mundo, que se viram absorvidos. Jung diz que todos nós vivemos, a princípio, nesse estado e o desafio no encontro com o si mesmo permite o indivíduo sair desse nível para se tornar, enfim, o sujeito de sua própria história, à medida que reconhece sua própria situação.

Antes de engendrar no “cenário interno” do universo afetivo, a vida é abandonada ao seu próprio curso e aos seus próprios resultados, e o que fica desse ato de submissão é a representação do medo infligido ao ego, por estar imbuído em manter um ajustamento com a persona.

Sendo assim, a ciranda do mundo interior de cada ator da pesquisa resultou na primeira subcategoria, ao exprimir em seus discursos os motivos que levaram a escolha pelo curso de Pedagogia. Cada fala sugere a impressão de conter o tom da dúvida, frustração e/ou ansiedade pela própria incerteza quanto à profissão escolhida. No olhar de cada um, não vislumbrei a confiança em si mesmos pela escolha feita, e sim um misto de insegurança.

Poderia dizer que percebi corpos inexpressivos e sem vigor quando era lançada a ideia de *ser* professor ou pedagogo.

Fazer esse percurso interpretativo levou-me a localizar em suas falas um complexo movimento circular com os discursos exprimindo a subjetividade de cada um (diálogo interior) com ressonância no universo do outro, ao que identifico como um movimento da intersubjetividade tecida pelo fio do princípio dialógico. Como bem nos inspira Bateson (1987), as histórias restauram o nosso Ser. O que cria uma aproximação em cada história narrada, necessariamente não são os fatos, mas os afetos encobridores de suas próprias angústias e insatisfações. Por conseguinte, foi no encontro das falas que encontrei o desenlace da trama interior de cada ator configurado no acontecimento de suas narrativas em uníssono.

Não está fora de lugar as palavras de Deleuze (2006, p. 66) ao considerar que “com efeito, o essencial na univocidade não é que o Ser se diga num único sentido. É que ele se diga num único sentido de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas”. Desta maneira, em todo o processo interpretativo não foi possível desconsiderar as múltiplas vozes na diferença desvelando o igual na essência do próprio Ser. Por essa razão apresento a ciranda das múltiplas vozes que “é igual para todas, mas elas mesmas não são iguais” (ibidem, p.66).

Aproximando-me do material interpretativo – entrevistas e cartas dos atores – percebi, mediante suas falas, estarem cumprindo um compromisso formalizado na inserção ao curso de Pedagogia, e também um corpo desprovido de ânimo, quando foram indagados para falar dos seus desejos. Portanto, qual o motivo ou os motivos que os levaram a esta escolha? O que leva uma pessoa a minimizar a vontade e ocultar os próprios desejos?

Desse modo, nas falas de Beatriz e Ariel percebi a semelhança dos seus motivos nas tomadas de decisões, sustentando-se no distanciamento dos próprios desejos, inibindo o investimento na escolha do curso de Fisioterapia. Ficou mais forte a decisão pelo que atende melhor o chamamento circunstancial da vida diária ao atribuir essa escolha à necessidade do indivíduo ser mais pragmático.

Sob esse prisma, Tardif e Lessard (2007) colocam que o fenômeno da pragmatização consiste em equipar os profissionais para concorrerem no impiedoso mercado de trabalho numa sociedade orientada para o funcional e o útil. A escolha profissional fica assim, consignada à demanda do meio externo, ou a serviço do desejo do outro. É comum nessas escolhas preponderar um maior peso ao que é mais útil e ao que o outro espera de nós e, muitas vezes, nessas condições é constelada a função estruturante da vergonha ou a culpa por não corresponder às expectativas desse outro ou outros.

No primeiro momento plasmou nos discursos de Beatriz e Ariel a hesitação no instante de decidir; no entanto, a decisão foi logo tomada: optaram pela promessa da persona em devolver-lhes o conforto de não terem que desapontar aos que provêm o “nutriente” da segurança no mundo operante. Abro aqui uma reflexão que me leva a prolongar e precisar alguns comentários sobre o investimento que a persona faz com o propósito de sustentar uma imagem frente ao olhar e expectativa dos outros.

Para Jung a sensibilidade humana frente aos ambientes sociais alia-se comumente às expectativas de outras pessoas. Tal situação levou-me a ver, tanto em Ariel como em Beatriz, a voz da persona preponderando em virtude da necessidade de manter um satisfatório desempenho social, o que é muito comum nas relações humanas constituídas rotineiramente pelo traço do desempenho de papéis com adoção de atitudes convencionais para responder à demanda social, em vez de viver a própria unidade do Ser. Jung assinala que, mesmo dentro da psique humana normal, certas condições do mundo cotidiano levam os indivíduos a se fragmentarem ou se dividirem, o que resulta numa cisão da psique (STEIN, 2000). É normal observar em cada indivíduo as mudanças de caráter, de gostos e de intenções quando se veem em condição de risco, tudo para buscarem se ajustar a situações ou circunstâncias específicas.

Diferentemente de Ariel e Beatriz na forma, mas igualmente no conteúdo, Lili lança mão também da persona para sustentar a imagem ameaçada. Mais uma vez, a função estruturante da vergonha é constelada no discurso. A entrada na universidade é uma forma de reparação dessa imagem quebrada ao ter interrompido os estudos na sua juventude. De certa maneira, é também um resgate de si mesma, pois algo ficou incompleto e era preciso resolver essa questão para provar seu pertencimento social. Para Lili, entrar na universidade significa garantir à persona seu lugar no mundo.

Outro discurso com esse teor enfático de que a universidade possa garantir esse pertencimento social aparece na fala de Ana quando não se conforma em ter que cumprir com as normas instituídas, mas que, ao final, internaliza essas normas como necessidade premente de seu próprio existir. Ana, no primeiro momento de seu discurso, duvida e critica o que a leva ao confronto contra o instituído, o que está posto como verdade. Sua vida, que até aquele momento corria muito tranquila, já não tem mais o sabor da meninice despreocupada e o questionamento sobre o papel da escola é uma forma de contestar esse momento que tem de chamar a responsabilidade e obrigações para si. Só que esse diálogo interno contestador é imediatamente interrompido para dar lugar à aceitação da escola como espaço de ajustamento social. Antes não via sentido em ir para a escola; assim, rebela-se e questiona. Em seguida, acomoda o discurso numa condição de aceitação desse espaço como lugar de realização

peçoal e profissional, porque sem estudar, sem se profissionalizar, afirma Ana, o indivíduo não é nada – outra marca da persona que aparece para tomar posse do seu papel representativo no segmento social.

Mas quem disse que só entrando na universidade o pertencimento social do indivíduo estará assegurado? Esse discurso está fortemente presente no inconsciente coletivo. Mais uma vez fica explícita a vergonha como elemento estruturante da identidade. Sem um diploma o sujeito fica na sombra social. Assim, a persona ajusta o ego como construto psicológico e social, significando ser a pessoa tal como é apresentada e não a pessoa como real. O que interessa para a persona é acomodar o ego no seu papel a ser desempenhado no cenário da vida. Jung, ao adotar a terminologia “persona” para sua teoria, estava interessado em perceber como as pessoas chegam a adotar atitudes coletivas convencionais e a representarem estereótipos sociais e culturais, ainda que isso ocasione na pessoa o adoecimento da alma.

A complexidade humana remete as pessoas constantemente ao confronto com suas próprias contradições; isso se um permite recorrer ao exercício da autoexploração existencial. No momento que estava acompanhando as falas, percebia nos atores da pesquisa que esse exercício não é muito comum em suas vidas, e, ao reservarem esse momento como um instante de se verem em meio aos conflitos em torno dessa questão profissional, outros aspectos alusivos as suas vidas pessoais foram aparecendo de forma muito espontânea. As diversas faces dessa pluralidade psíquica tiveram uma tonalidade emocional muito forte, e o sofrimento frente às dúvidas e os anseios para alcançarem uma posição clara na vida ficou muito presente em suas falas, expressões no olhar, no corpo e na entonação de voz.

No encontro dos corpos desvelou-se o embate dos afetos, e, nesse sentido, reforço a ideia de se dar mais atenção para a valorização dessas sinalizações como complementares ao contexto da formação profissional docente, pois possivelmente repercutirá em outras interações que transcendem as qualidades individuais atingindo o todo no sistema relacional.

No intrincado conjunto dos conflitos existenciais, destaco a participação de Cecília com seu discurso preocupado por não ter ainda alcançado uma autonomia, aliando sua dependência familiar a questão profissional que ainda não está muito clara para ela. Nesse labirinto o que prepondera é o medo de envelhecer sem ainda ter encontrado seu lugar no mercado de trabalho. Mais uma vez aparece o sentimento de medo e vergonha ao não se ter ainda um lugar claro e que sustente a imagem da persona. Um ponto marcante de sua fala foi a identificação com a arte como um projeto que gostaria de estar investindo, mas essa opção ficou sufocada numa fala tímida pois a persona se encarrega de sabotar o gosto artístico dizendo-lhe que isso não garantirá essa autonomia tão desejada, visto que a vida exige uma

atitude mais prática e racional. Assim ela deixa esse desejo latente como relatou na carta escrita para a pesquisadora, dizendo que nem sabe mais dar um traço ou fazer um esboço de um desenho. O assujeitamento inibe o ato criativo para dar lugar à insegurança e ao medo de investir energia na voz da intuição e da imaginação.

O meio social como espaço de relações não deixou lugar para os indivíduos educarem-se no sentido de abrir caminhos para o investimento na tipologia do sentimento e intuição. Mais funcional é educar para pensar e decidir investir em realizações que prepondere o pensamento ou a razão com sua lógica inquebrantável e que fique no desvio da sombra o alógico, o imaginativo e intuitivo. A conspiração encobridora desse modelo está fortemente marcada pela cultura patriarcal resultante da ideia que já foi inculcada pelo discurso coletivo no qual, vale mais quem produz mais para prover o alimento e sustento da “Mãe Natura”. Segundo Byington (2003, p.174):

Exatamente em razão de sua capacidade de organização, o Arquétipo Patriarcal é expresso na Consciência pela posição polarizada Ego-Outro e Outro-Outro, na qual um polo é eleito como certo, bonito, limpo, legal, edificante, virtuoso, e o outro polo, como errado, feio, sujo, vergonhoso, pecaminoso. Essa organização psicológica forma uma Persona criativa muito unilateral, que exclui a elaboração simbólica de muitas vivências importantes. Por isso o Arquétipo patriarcal, que é tão poderoso na elaboração simbólica, torna-se também, pelas suas disfunções que resultam em fixações, a maior fonte geradora de Sombra na personalidade e na cultura.

Assim, como disse Cecília: “à medida que envelhece o mercado te bota de lado”. O que isso pode causar? O sentimento de impotência brotado no ego que irá clamar a persona uma atitude racional e mais rápida para que esta possa se adequar a uma situação compatível com a exigência do meio em que vive e o que fica latente e quase se exclui é o autêntico desejo de investir naquilo que realmente gostaria de fazer, ou seja, estudar artes plásticas. Mais uma vez Jung vai dizer que uma atitude pode ser latente ou inconsciente, mas, está atuando constantemente a fim de orientar a pessoa (STEIN, 2000).

Cecília, ao adotar a atitude racional justificando a emergência em definir uma profissão, tem como pano de fundo mascarar o desejo de seguir o caminho da arte porque já foi dito por outros que isso não oferece segurança econômica. Portanto, a racionalização frente à circunstância adotada pela persona, leva o indivíduo a adequar-se ao meio e colocar no sótão da psique o desejo mais premente que poderia restaurar a tranquilidade do ego que no momento está mais identificado com os valores e condicionantes da esfera social. Arrisco

dizer que a ansiedade infligida a Cecília não decorre do não saber o que se quer, mas por saber que o que se quer demandará entrar em confronto com a persona (que está mais para satisfazer as condições do meio físico e social) e a sombra (que oculta o desejo de investir na arte como caminho profissional). No plano psicológico, esse processo está no inconsciente e o ego, que se identifica mais com a persona e seus valores, repudia a sombra que fica escondida e solitária.

Outra narrativa imersa pela ansiedade frente à tomada de decisão no confronto da persona com a sombra para decidir um caminho profissional está fortemente presente no discurso de Letícia. Entretanto, aí aparece uma faceta que difere do discurso anterior, pois, enquanto Cecília inibe seu desejo de cursar Artes Plásticas, Letícia está se preparando para romper com tudo e transgredir para investir no seu desejo de cursar Enfermagem. É sabido que a mudança só ocorre quando o indivíduo rompe com o que está posto, legalizado pelo caráter normativo do que se convencionou a ocupar a posição do autenticamente verdadeiro. Essa visão só tende a gerar uma grande confusão na psique dos indivíduos, o que leva a causar o adormecimento do autêntico querer e ser.

Supondo que Letícia ousará mudar a rota para fazer diferente, então experimentará a oportunidade de romper com o instituído para fazer a diferença. Para tanto, essa jornada implica decisão e estar consciente do caminho a desbravar, com a disposição necessária para não se deixar sucumbir pelo medo. Um momento muito forte no meu encontro com Letícia foi quando ela deixou escapar sua total angústia por estar no curso de Pedagogia e reconhecer que ela não está disposta a investir energia e tempo na referida profissão. O que escapou foi um discurso interior impregnado de recusa e isso está mexendo de certa maneira com seu estado de ser atual.

Quando o sujeito assume a posição do enfrentamento, deixa de adotar a atitude ontológica passiva da elaboração simbólica – cuja função estruturante atua sobre os símbolos estruturantes à revelia do sujeito que adota a postura da recepção dos acontecimentos – para adotar a atitude ativa frente à elaboração simbólica com posicionamentos ativados pelo envolvimento direto no campo experiencial, levando o indivíduo a participar ativamente na elaboração da vida. (BYINGTON, 2008)

Assim sendo, a construção da mandala permitiu os atores da pesquisa desfrutar de alguns instantes de reflexões concernentes a suas escolhas e estados emocionais, pois, como já disse anteriormente, essa prática não é exercitada com frequência pelas pessoas em decorrência da própria mecanicidade e do condicionamento infligido na vida cotidiana. Entretanto, esse momento teve uma importância para os atores da pesquisa, segundo seus

próprios relatos:

Considerarei esse momento além de uma grande oportunidade de um desabafo, de falar tudo que tenho segurado por muito tempo, é uma grande ajuda que realmente estou perdida nessas coisas profissionais. (Cecília)

(...) a Mandala me trouxe principalmente nessa parte que estou vivendo agora, acho que essa fase que estou vivendo não é só comigo não, muitos jovens entram em um curso e querem outro, é um momento bem crítico para você descobrir mesmo o que você quer de verdade, deu para eu pensar um pouquinho, refletir. (Ana)

Eu achei bem interessante fazer a mandala depois que criei, o difícil foi fazer, imaginar o que a gente ia falar da sua vida, a uma pessoa desconhecida (...). Refleti sobre eu mesma, o que eu tenho de mudar. (Beatriz)

Eu acho que nesse desenho talvez eu tenha expressado o que eu estava precisando desabafar e aí olhando esse desenho e as perguntas, acabei desabafando de certa forma, falando o que eu sentia realmente, acho que por isso ele me ajudou. (Ariel)

Foi bom fazer porque às vezes no dia a dia você nem para pra pensar o que você quer realmente, o que você quer deixar de lado na sua vida e fazendo essa mandala eu parei ontem e fiquei pensando: eu preciso eliminar algumas coisas que não gosto e ter mais qualidade de vida, preciso selecionar o que quero para mim e o que não quero de verdade e fixar em um alvo só. Hoje me vejo fazendo uma crítica de mim. (Letícia)

O exercício da autoanálise oportuniza ao indivíduo o reconhecimento de si mesmo. É o caminho que permite chegar ao autoconhecimento, resultando na autoformação, e que, de certa maneira, autoriza enxergar outras possibilidades, colaborando assim, para trilhar o caminho da individuação. Não é tarefa simples a desconstrução dos modelos que foram ao longo do tempo inculcados nas mentalidades humanas. Arroyo (2008) diz que resultamos de tudo que nos acompanha, do que foi internalizado, e para deixar de ser uma repetição, problematizar-nos pode ser um bom começo.

A percepção na análise desta subcategoria denuncia que os atores não têm identificação com o curso de Pedagogia, no entanto, vários foram os motivos que os fizeram transpor o próprio desejo para se ajustarem às circunstâncias e exigências da vida prática. Minha inquietação enquanto educadora na compreensão do fenômeno é saber até que ponto vale a pena escolher uma profissão forjada pela “performace falsa” da identidade como disse Giddens (2002), cujo papel desempenhado na vida é inventado e representado por uma falsa persona, a título de não comprometer sua autoimagem, numa aderência do *falso self*, que resulta na dissociação do corpo com o eu, como bem disse Winnicott (GROLNICK, 1993).

Considero importante a análise desta subcategoria por identificar nela o entrelaçamento das subseqüentes e com isso fica mais claro o entendimento de que os acontecimentos na história de cada indivíduo são afetados pelas variáveis externas, uma vez que é um sistema aberto. Os gostos, escolhas e motivações individuais sofrem influências do sistema social, que afeta o subsistema familiar e desse jogo inter-relacional resulta a complexidade e imprevisibilidade das trocas parentais não determinantes, mas carregadas de conteúdo afetivo, corroborando de certa maneira na tomada de decisão dos indivíduos (SILVA, 2007), conforme foi se mostrando na categoria a seguir.

6.7.2 A segunda categoria “Vínculos afetivos”

A característica desta CATEGORIA despontou as subcategorias **“O arquétipo da família, “Espelho, espelho meu...” e “Eu, os outros e a escolha da profissão”** como ramificações constituídas a partir dos discursos analisados, e desse encontro, abriu-se ao cerne da grande importância para uma aproximação dos elementos encobridores das escolhas dos sujeitos, a partir das referências ou modelos de identificação que resultaram na inserção destes no curso de Pedagogia.

Nesta categoria pode-se vislumbrar o princípio da circularidade recursiva tendo uma presença acentuada na construção identitária dos sujeitos, pois os acontecimentos experienciados pelos atores da pesquisa culminaram no momento presente de suas vidas, sendo esses acontecimentos geradores de efeitos produtores de outros efeitos. “É um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2002, p.204).

6.7.2.1 Subcategoria “O arquétipo da família

Pela família (referindo-se por onde iniciou a mandala) (...)Minha mãe supriu todas as faltas, ela conseguiu suprir as necessidades da gente e a falta que ele fazia (o pai). (...) a influência da minha mãe para me colocar na educação foi bastante positiva para minha vida (...).Também eu pensava que era um ponto negativo ela estar sempre falando o que eu tinha de fazer. (Beatriz)

Os amores que eu digo são amores de minha irmã de minha família principalmente minha mãe (...). Ele (referindo-se ao pai) sempre foi muito distante da gente. (...) acho que esse lado materialista e capitalista dele que incomoda tanto a mim, quanto a minha irmã porque a gente gosta de artes plásticas. (...) enquanto ele queria duas filhas, uma médica e outra advogada, encontrou duas artistas (...) é minha mãe que me dá apoio. (Cecília)

Minha mãe sempre foi uma pessoa preocupada, acho que herdei até isso dela, (...) me incentivou muito, ela sempre se mostrou guerreira (...) meu pai não puxei muita coisa dele não. (...) Meu pai é totalmente o inverso do que eu sou, ele é uma pessoa totalmente desligada, mas eu busquei o jeito dele ser para não me espelhar.(Ariel)



Meu pai era uma pessoa bastante tranqüila, ele trabalhava muito tempo. (...) ele só trabalhava para colocar comida dentro de casa, (...) então a gente fazia da vida o que queria, estudar se quisesse se não quisesse parava, ele não se importava(...). O centro (referindo-se a mandala) vamos supor que seja eu mais o meu marido, ao redor de nós os nossos filhos, nossa vida, nossas conquistas. (Lili)

(...) para mim as coisas não estão separadas, é preciso estar bem espiritualmente, para estar bem na minha família também e se eu estiver bem na minha família também vou estar bem no meu emprego (...)Letícia)

A primeira coisa que coleí na mandala foi a foto da família, (...) primeiramente a família é a base de tudo, ela é o centro de tudo, então eu posso tanto começar por aqui (referindo-se a mandala) que vou sempre terminar na família, minha família é meu centro é minha base, é minha vida e se estou onde estou agradeço a eles.(Ana)

Figura 6: Ciranda da família

Os vínculos afetivos nas primeiras trocas simbólicas carregam a marca dos sentimentos ou emoções associadas num complexo de ideias sinalizadoras das interações humanas, e dessa trama complexa despontam os diferentes estados psíquicos que, de alguma maneira, ecoarão nos próximos vínculos grupais. A recursividade alimenta as trocas afetivas geradoras da identidade dos sujeitos que se dá a partir das tensões/comunicações no entremeio das contradições da psique individual e coletiva mediante a linguagem simbólica que se exprime a partir da complexificação das interações arquetípicas. Sobre isso Byington (2008, p.2) enfatiza que:

Os significados do campo simbólico que irão influenciar a formação da Consciência e a identidade do Ego e do Outro proveem de todas essas dimensões simbólicas que compõem as dimensões do *Self*, principalmente do *Self* Individual, *Self* Familiar, Cultural, Planetário e Cósmico. Podemos, assim, estudar não só a formação da identidade individual no Processo de Individuação, como também as identidades da espécie e das culturas, no processo de humanização, que abrange o processo histórico de desenvolvimento.

Com isso, identifiquei nas falas dos atores a presença do aspecto vincular com a família como aporte condutor de suas decisões. Tem uma característica marcante nessas trocas simbólicas sintonizadas tanto na função estruturante defensiva, quanto criativa na trama constitutiva da identidade dos atores. Também apareceram nos discursos os vínculos afetivos das trocas entre os personagens transitórios de suas vidas na instância escolar que marcaram positivamente para alguns e negativamente para outros, servindo inclusive de estímulo para a efetivação de suas escolhas.

Nesta subcategoria foi possível perceber na fala dos seis atores aspectos aproximados, ressaltando o papel da família com grande significação em suas vidas. Para alguns, a família é o centro de tudo, é o princípio e o fim, para outros, o complexo materno e paterno ocupam a função simbólica estruturante da psique, com conteúdo afetivo intenso, caracterizando maior identificação com um dos polos.

A família constitui-se pela congregação de pessoas ancestrais com laços afetivos envolventes, mediante a dinâmica comunicativa entre seus componentes, configurando, assim, um sistema intersubjetivo complexo, retroalimentado pelos afetos originantes dos próprios membros, exprimindo significações arquetípicas.

É no veio da ciranda da família que esta subcategoria se configura, a partir das falas

emocionadas, com apelo restaurador das lembranças guardadas no “baú dos afetos”. Eis que numa breve simulação do encontro consigo mesmo, cada ator exteriorizou facetas peculiares de suas histórias e, mais uma vez, os discursos se apresentaram com tonalidades aproximadas, como se pode ver na ciranda arquetípica ilustrada na página anterior.

O arquétipo da família, no plano teológico, tem a representação mais antiga da Santíssima Trindade, como a visão da tríade representando mistério de Deus Uno e Trino ligado ao Filho e o Espírito Santo. Desse modo, esse conhecimento arquetípico está presente na visão humana de família, simbolizando o sagrado e a ligação com Deus, que é sustentado pela imagem da Suprema Sabedoria. Da tríade gesta-se a vida e no nascimento resulta a perpetuação desse símbolo divino.

Da ciranda configurada a partir das falas, foi dito por Beatriz, Letícia, Ana e Lili que, ao fazerem as mandalas, o ponto de partida foi pela família, por entenderem que é daí que parte tudo e para onde retorna tudo. É atribuída à família a significação do sagrado, assim como é também representada na visão teológica. A função estruturante desse arquétipo, segundo seus discursos, é prover segurança, organização, possibilitar conquistas, trazer o bem-estar e sustentação da vida. A família está representada como o centro de tudo, sendo o princípio e o fim. Numa descrição sistêmica, esse arquétipo representa a conjunção da totalidade existencial e cósmica porque reúne o diferente e o igual o uno e o todo retroalimentado num sucessivo processo gestativo e transformatório.

A partir dessa visão, trago também Ariel, que não verbaliza a palavra família, entretanto, em sua mandala esse arquétipo também aparece com intensidade afetiva ao identificar o pai e a mãe pelas cores escolhidas que estão na cabeça e nas pernas da figura do boneco ilustrado na mandala. A cor preferida do pai é verde, ficando este representado na parte superior do desenho, e a cor preferida da mãe é o vermelho, ficando esta na parte inferior (ver mandala de Ariel). Outro aspecto revelador é que a cor preferida de Ariel é o amarelo ficando então entre os dois. O mais interessante é que, segundo suas próprias palavras, no momento que fazia o desenho não tinha se dado conta disso, pois sua intenção era ilustrar sua preferência musical. Ele só foi fazer essa ligação no momento da entrevista. Outro aspecto concernente ao valor dado por ele à família é que a figura desenhada está no centro, simbolizando o sentimento de acolhimento e proteção.

Já a fala de Beatriz valoriza o sentido de família em sua vida, mas, por outro lado, difere dos demais atores quando expressa uma dualidade em sentimentos. A figura materna tem uma forte influência em sua vida, o que aparece com intensidade em sua fala, resultando, assim, na explicitação desse complexo materno na escolha da profissão pela área de educação.

Como disse Jung (2006, p.97): “a vida é vivida nos outros e através dos outros e em decorrência da inconsciência da própria personalidade resulta na identificação”. Nesse caso a identificação de Beatriz recai na mãe e não na figura do pai, que fica reduzida a uma condição quase que inexistente, como ela deixa transparecer. Nesse sentido, no binômio mãe-filha ocorre uma projeção da personalidade da filha sobre a mãe, considerando esta seu modelo a seguir, por encontrar nesta a imagem de digna “superpersonalidade”. Entretanto, o círculo não se fecha. Outro aspecto na fala de Beatriz sinaliza a suspeita de que seus reais desejos não são atendidos, pois como filha amorosa ela contenta-se apenas em satisfazer as expectativas da mãe. Em outras palavras, na persona está a lealdade e devoção; na sombra, o fastio pela mãe por sempre estar dizendo o que ela tem que fazer. Esse conteúdo afetivo de dupla identificação, ora de defesa persistente contra o poder materno, ora o enaltecimento de sua imagem protetora e zelosa, aparece em vários momentos na fala de Beatriz.

As polaridades se mostram continuamente nas relações humanas e isso foi bem acentuado por Jung. O desafio é justamente sabermos equacionar as duas forças para conseguirmos o ajuste ou “equilíbrio” do *Self*, ou na perspectiva sistêmica, um equilíbrio fluente. Nas palavras de Byington (2008, p. 22);

Quando me refiro à formação da identidade, faço-o em função da Consciência que abriga a polaridade Ego-Outro e não exclusivamente do Ego. Assim, o Ego pode se identificar mais com um genitor e o Outro com o outro genitor, mas o mais freqüente é que o Ego e o Outro tenham características variáveis dos dois genitores, tanto de identificação quanto de reação. Este fato é muito importante nas escolhas amistosas e conjugais que o Ego fará durante a vida, que tenderão a reproduzir a polaridade Ego-Outro formada na identidade com os pais, com o vínculo entre eles e nas reações a eles a partir do quatérnio das relações primárias. Estas relações acontecem dentro do princípio da sincronicidade, do encontro único de várias tendências e reações imprevisíveis dos personagens envolvidos.

Neste enovelamento de polaridade emerge mais uma vez a fala de Ariel, que demonstra, tanto no discurso quanto na mandala, mais identificação com a mãe. Ao descrever a distribuição das cores da mandala (já descrito acima como uma representação de ligação parental a partir das cores escolhidas para o boneco), ele diz que preferia deixar a mãe aparecendo na parte superior porque ela é a cabeça da casa e o pai na parte inferior por ele ser mais impulsivo.

Conforme foi se mostrando, sua identificação se polariza mais com a mãe, e seu esforço está em deixar na sombra o complexo paterno que não lhe dá segurança (ele disse que

o pai ficaria melhor na parte inferior), recorrendo, assim, ao espelho invertido como defesa, negando a si mesmo que Eu sou o Outro. Nesse complexo parental poderia dizer que aí aparece a função estruturante defensiva? Afinal, quando é realizada a incursão nessa obscura dimensão do inconsciente é possível que encontremos facetas encobridoras da psique que permite se ampliar mediante a fantasia do drama existencial. A título de esclarecer mais um pouco essa polarização presente no discurso de Ariel é que sua escolha pelo curso – ainda que ele não tenha clareza do ocorrido – tem a ver com a profissão que a mãe exerce, sendo esta professora.

Outro conteúdo com tonalidade afetiva de identificação com a mãe aparece na fala de Cecília. No desfecho da trama parental dos atores da pesquisa, esse modelo de identificação é o predominante. No caso de Cecília, a mãe aparece como função estruturante de proteção e, nesse plano, constela-se o arquétipo da mãe boa que tem sido louvada e cantada em todos os tempos e em todas as línguas, como disse Jung (2006). É a mãe que cuida e representa alento, descanso e amorosidade, protegendo o/a filho/a contra a sombra do portal obscuro do mundo desconhecido. Para configurar este arquétipo, Jung (1998) destaca o antiquíssimo e sacrossanto do condúbio entre mãe e filho. Esta mãe contrabalança os difíceis acontecimentos, sendo a mulher coroada de estrelas que o/a filho/a procura em meio às incertezas que o/a envolve. Assim, a mãe boa protege, acompanha, zela o ser amado. Isso é fortemente projetado na cultura, ganhando, desta forma, a força do símbolo de proteção, cuidado, acolhimento ou salvação dos perigos. Esse arquétipo tem o valor de trazer o sentido da verdadeira mãe como à *imago materna* (JUNG, 1998).

Por outro lado, o arquétipo paterno está representado, no discurso de Cecília, como a antítese do arquétipo materno. A função estruturante deste é predominada pela razão, o pensamento, a lógica como a voz acusadora de que nessa vida é preciso ter os pés no chão. A *imago paterna* transmite os valores da cultura patriarcal dominante que acena para o *Self* cultural a concepção do que vem a ser a boa profissão como aquela que fomenta a projeção social, cuja ascensão é mediada pelo *status* a ela conferida. A arte não dá esta projeção social, portanto, melhor que fique na sombra. Assim, seguindo essa lógica, Byington (2003, p. 176) vai dizer que:

O padrão patriarcal é constituído pelo princípio do dever, da organização, codificação e hierarquização prioritária de tarefas, tradição, honra, ordem, responsabilidade, justiça, cobrança e culpa, enfim, do controle abstrato, dogmático, diretivo e apriorístico da organização da elaboração simbólica.

Esse arquétipo forçosamente relega o valor intuitivo, imaginativo e criativo ao plano da sombra. Não é demais recordar que Cecília aparece com esse grande dilema também na categoria analisada anteriormente, tendo que subjugar o seu lado criativo em detrimento de uma concepção cultural fortemente dominante imortalizada no inconsciente coletivo. É possível considerar que Cecília, no embate desse dilema possa aprender a administrar criativamente essas polaridades, internalizando positivamente o arquétipo patriarcal. Isso é possível? Jung diz que esse processo é o que possibilita caminhar para a individuação. Sempre há em cada arquétipo os polos contrários. Em se tratando do arquétipo patriarcal, a polarização negativa recai na fixação pela função estruturante da dominação e da opressão. Por outro lado, quando não se adere a essa atitude, o arquétipo patriarcal na atitude criativa caracterizar-se-á a partir da função estruturante da transgressão, da conquista, da transformação. Tal acontecimento dependerá do esforço da psique individual de autorizar e empreender energia suficiente para a transformação e crescimento da Consciência pelo Processo de Elaboração Simbólica, regida pela posição criativa e não defensiva.

A partir do momento que se mostrou nos discursos dos atores diferentes tonalidades afetivas ao aspecto vincular parental como estruturantes das suas escolhas, observa-se a importância de se considerar o contexto relacional do subsistema familiar para compreender as escolhas profissionais. Percebe-se no processo de formação do profissional docente a importância de valorizar também o desenvolvimento pessoal, pois este levará para sua prática as referências obtidas no transcurso da vida profissional, que não se apaga com o tempo, mas se elabora e reelabora a partir do instante em que é compreendida pela dinâmica da reflexividade para fomentar a construção identitária investida na autoformação do Ser professor. A identidade profissional não é adquirida, e sim, a partir de uma construção mediante lutas e conflitos cotidianos, implicando aí os confrontos com as próprias vivências e experiências pessoais (NÓVOA, 1997; PIMENTA, 1999; GONÇALVES, 2000)

6.7.2.2 Subcategoria “Espelho, espelho meu...”

A referência é minha mãe sempre, o curso de Pedagogia mesmo eu só escolhi por causa dela,(...) ela faz a gente gostar disso, tanto que ela botou a minha irmã no mesmo rumo de Pedagogia e pediu que eu entrasse em Pedagogia ou Letras na área de educação. (Beatriz)

Eu tive um exemplo, um contato com a professora... (...) você chega a querer fazer diferente, ela mostra para você que alfabetizar não é uma coisa simples que não tem de fazer com desdém, fazer de conta que não é importante, tem que ter garra, tem que fazer diferente e é muito bonito aquilo, eu até pensei “Ó meu Deus! se não tiver jeito e eu acabar caindo numa sala de aula eu vou querer fazer de tudo para nascer esse amor em mim que eu faça bem feito”. Mas hoje eu não tenho essa motivação . (Letícia)

Meu tio é uma pessoa que eu me espelho muito, ele é inteligente tudo que ele faz ele pensa bem antes de fazer, tem controle da situação das coisas que ele faz é uma pessoa que me espelho muito. (...) Encontrei meu tio a base que eu queria me espelhar. (Ariel)



Eu tive uma professora de Geografia que ela me motivou bastante para deixar meus estudos, não quero culpar a ela somente, (...). Fiz o vestibular e todo mundo dizia que eu não tinha condição de fazer um vestibular e passar que eu tinha feito CPA, (...) fiz um cursinho comunitário, (...) os professores incentivavam muito os alunos, (...) aí então passei a ter uma confiança maior em mim, aí fiz vestibular e passei, quando eu passei, passei na cara de muita gente que eu tinha passado no vestibular. Senti-me vitoriosa . (Lili)

Eu conheci um professor que é uma das figuras assim que eu mais admiro que eu mais me espelho(...) me incentivou para até ser professora, apesar de ele não ser meu professor, ter sido professor de minha irmã. Ele motivava as pessoas. (Cecília)

Se tem uma coisa que me marcou muito na escola foi a minha professora da terceira série, eu lembro dela perfeitamente, foi uma mulher sem saber porquê eu sempre admirei, era uma pessoa nova, não era uma pessoa vivida nem nada, acho que era pela forma de como ela lidava com as crianças, pela forma como ela agia comigo do jeito que ela era doce, isso tudo marca uma criança (Ana)

Figura 7: Ciranda do espelho

Verdadeiramente, aquele que olha o espelho da água vê em primeiro lugar sua própria imagem. (...) O espelho não lisonjeia, mostrando fielmente o que quer que nele se olhe, (...) Mas o espelho está por detrás da máscara e mostra a face verdadeira.
Jung (2006, p. 30)

Jung (2006) diz que mirar o espelho é a primeira prova de coragem no caminho interior, mas que na maioria das vezes optamos por nos afugentar, pois esse encontro pertence a coisas desagradáveis que é preferível evitar enquanto for possível projetar no outro.

No contexto conceitual, a subcategoria que ora passo a descrever destaca o aspecto da escolha da profissão dos atores da pesquisa que emergiu a partir dos vínculos familiares, e também, pelo encontro com professores que tiveram ou têm grande influência na vida desses atores, conforme ficou presente em suas falas apresentadas abaixo.

Nesta ciranda aparece o vínculo familiar em algumas falas, e em outras, a passagem de professores que deixaram suas marcas na vida dos atores. As relações são a essência do mundo vivo, e Bateson (1979), ao considerar o contexto relacional, acredita que todos os elementos marcam importância para compreender o fenômeno. Os padrões e as sequências das experiências são construídos na direção de quem narra o acontecimento, e este, por sua vez, é que dá o significado ao que foi narrado.

Quando alguém discorre sobre a história de sua vida, exprime as sequências de acontecimentos que envolvem pessoas, tais como pai, mãe, tia, professora, e outros, ocupando o lugar dos atores secundários da história no teatro da vida. Alguns entram em cena, representam seu papel e saem, outros, no entanto, permanecem, mas quem dá o sentido a história é o personagem principal, neste caso, os atores deste estudo que narraram sua própria história. Os atores secundários desempenharam ou desempenham um papel que é externo ao corpo de quem fala, mas que são considerados relevantes para os participantes deste estudo.

Quando é narrada a experiência e nesta é ressaltada a importância de alguém, nesta ou noutra vivência, inserida num determinado contexto, acontece o fenômeno da *transferência*, que está sempre presente na relação humana, sendo, portanto, de caráter universal (BATESON, 1979). As pessoas que fizeram parte do passado e fazem parte do presente têm ressonância no modo do indivíduo agir e interagir no mundo de inter-relações. Foi a partir desse entendimento que esta subcategoria passou a ser chamada: “Espelho, espelho meu”.

A transferência acontece mediante uma rede de vidas humanas oriundas dos laços gerados pelas trocas simbólicas. Assim, foi possível perceber nas falas de Cecília, Letícia e Ana a presença das/os professores/as marcando suas vidas significativamente, e, ao acessar essas lembranças na memória, permitiram a restauração de suas experiências psíquicas.

Na fala de Ana, o conteúdo simbólico do discurso traz a lembrança da imagem de uma professora que passou por sua vida na infância aderindo ao arquétipo da professora doce, jovem e meiga. Não fica explícito no discurso desta a imagem da professora relacionada à escolha profissional, mas algo muito presente em sua entrevista valorizando as experiências da infância, incluindo a jovem professora e a saudade dessa época. Como Ana é uma pessoa jovem (20 anos) é natural essa identificação com as lembranças de um passado recente e que a faz viver ainda os conflitos de transição entre a adolescência e a vida adulta, principalmente no tocante à escolha profissional, como ela destaca em sua fala: “é difícil para um jovem saber o que realmente quer fazer”. O espelho de Ana é o arquétipo da professora, tendo a significação de mãe boa e cuidadosa porque é doce e zelosa, podendo, talvez, devolver-lhe o conforto e a segurança da criança interior que está se despedindo, e essa transição corrobora com a dificuldade de ajustar-se confortavelmente à questão da escolha profissional.

Passando para o discurso de Cecília fica presente sua identificação com um professor de arte, que, nas palavras dela: “me incentivou para até ser professora”. Sua identificação com o professor a faz cogitar a possibilidade de ser professora. Depois desse encontro ela não tem mais dúvida quanto a isso, mas o problema ainda persiste porque ela não quer ser pedagoga.

Já na fala de Letícia, observa-se que ela não tem motivação para assumir esta profissão, mas ainda assim toma como referência uma professora da sua graduação, recorrendo a uma fala fortemente suplicante: “Ó, Meu Deus! Se não tiver jeito e eu acabar caindo numa sala de aula eu vou querer fazer de tudo para nascer esse amor em mim, que eu faça bem feito”. Beatriz se projeta no espelho da professora arquetipicamente amorosa, a exemplo, da fala de Ana anteriormente citada, para restaurar sua psique em conflito e minimizar sua angústia. Portanto, aparece nos dois discursos a identificação com a imagem dos professores motivadores e entregados à causa educativa, que contribuem para a promoção da resignação como função estruturante da psique de Ana, Letícia e Cecília.

Por outro lado, no discurso de Ariel e Beatriz aparece como figura desse espelhamento alguém da família como referência para suas escolhas. Ariel encontra no tio o modelo a seguir e com isso ele faz uma transferência, a partir da forte ligação com a mãe se identificando com o tio, que o leva a adotar como função estruturante a inteligência e a

capacidade reflexiva para tomar decisões. Essa forte identificação com o tio se assemelha com a forma de ser e agir de sua mãe, e isso reforça em Ariel a decisão de se matricular no curso de Pedagogia. A mãe é professora e o tio também está cursando Pedagogia. Já Beatriz deixa muito presente em sua fala que se ela está cursando Pedagogia é graças à mãe que, inclusive, “botou a irmã no mesmo rumo”. A mãe é uma referência muito presente na vida de Beatriz e sua escolha profissional está sob a égide dessa ligação materna.

Procurando conhecer os modelos de identificação de Lili, apareceu em seu discurso uma tonalidade afetiva bem peculiar, pois a referência foi uma professora do passado que a fez desistir de estudar e, com o tempo, chegando à maturidade, ela descobre que sem um título universitário os caminhos na vida ficam mais restritos. O arquétipo da professora “má” simboliza o polo negativo que fica na sombra, só dependendo das condições de elaboração simbólica para resolver essa pendência na psique. A professora “má” desencanta Lili fazendo-a perder o gosto pelo mundo do saber. No inconsciente fica latente uma trajetória interrompida e a reparação é feita ao retornar de onde parou, a título de restaurar sua própria identidade. Quando volta a estudar, passa no vestibular e aí vai mostrar a professora de “geografia” o seu valor. Esta professora não está mais no convívio de Lili, mas a imagem dela ficou fotografada em sua memória como foi dito na entrevista. Sendo assim, a professora ocupa a representação simbólica de todos que duvidaram de sua capacidade. Segundo Byington (2003, p. 119), um arquétipo é um padrão coordenador dos processos de relacionamentos e, por isso, inclui polaridades. Ele diz que:

Pode ser bom ou mau, construtivo ou destrutivo, belo ou escabroso, dependendo das condições do Processo de Elaboração Simbólica. A mãe fada ou bruxa. O engenheiro construtor ou dinamizador de pontes. O médico que pesquisa a cura e o que é especialista em armas bacteriológicas. O professor que ensina a gostar e o que ensina a odiar a matéria que leciona. As possibilidades dos arquétipos abrangem a Consciência e a sombra, o ódio e o afeto, o Bem e o Mal.

Dentro dessa perspectiva, Lili constela suas defesas de forma criativa, desafiando-se a estudar, apesar das dificuldades. O ego não ficou paralisado e o desenvolvimento de Lili permitiu devolver-lhe o desejo de continuar estudando, segundo suas próprias palavras, ao afirmar que não quer mais parar. Contudo, a recusa por ensinar é ainda muito forte, pois ela não se sente capaz de assumir uma turma por medo de fazer algo que prejudique os alunos. Esse sentimento é ainda resultante da experiência negativa vivida no passado, estando o modelo da professora “má” fixada simbolicamente no inconsciente de Lili.

A partir da ciranda interpretada é possível vislumbrar o encontro de falas, que, a meu entender, demonstram as conexões que se dão na interconexão dos sistemas psíquicos, entrevendo nessas relações uma rede como o sistema global, configurando-se em redes interligadas que não são fechadas e nem mecânicas (LASZLO, 1993). O sistema psíquico individual ligado à família, à cultura e à sociedade adquirem essa conformidade ao se considerar as falas dos participantes desse estudo.

Os aspectos enunciados pelos participantes da pesquisa dizem respeito às escolhas pelo curso de Pedagogia ligados à emergência de fazerem um curso universitário, e à necessidade de satisfazerem a vontade de um dos membros da família como mecanismo de entrada no sistema acadêmico. Até o momento dessa interpretação, não aparece no estudo o desejo autêntico dos atores em fazer curso o de Pedagogia com o fim de satisfação pessoal. Outro aspecto identificado foi a vontade de alguns em continuar tentando o vestibular para cursar o que realmente têm vontade, a exemplo, Enfermagem e Fisioterapia.

Constitui-se, assim, a característica chave dessa categoria perceber os modelos de identificação que ampararam os atores na escolha da profissão sem terem identificação com esta. Percebe-se que o sistema psíquico fornece material significativo para o desvelamento das contradições, e, ao mesmo tempo, possibilita a reorganização desses processos internos vividos, com vistas a oportunizar novos caminhos e descobertas para outras realizações e experiências mais gratificantes na vida profissional.

A seguir, é possível observar que uma escolha movida pelo cenário externo (sistema social e subsistema familiar) desconectado do cenário interno (sistema psíquico) pode levar o indivíduo a manter-se no caminho que está trilhando, mas, em algum momento, pode recair no vazio e/ou apagamento, podendo negar-se algumas vezes a investir mais de si no processo de formação.

6.7.2.3 Subcategoria “Os outros, eu e a escolha da profissão”

Tenho várias pessoas na família, que são pedagogos e elas me falavam muito desse curso. No início não queria não, eu queria fazer Biologia ou qualquer outra coisa. Falaram que esse curso era muito bom, que era o único curso que abrangia várias áreas, que abria sua mente, a sua visão de mundo aí na hora de escolher eu falei “ta bom, eu vou fazer Pedagogia”, porque eu queria entrar na universidade e por também influência familiar.(Lili)

Foi quando eu conversei com a professora “x”, fui ao colegiado conversei com ela o mais próximo que estaria de artes era Letras tratando de Literatura. Também me espelhando no professor “y”. Essas pessoas foram fazendo com que agora cogitasse a possibilidade de ser professora. (Cecília)

No dia da inscrição fui pra rua com essa dúvida peguei o formulário e sentei numa lanchonete com meu tio e começamos a responder esse formulário de inscrição, na hora de escolher o curso ele me disse que estava pensando em fazer Pedagogia, pensei nós dois na mesma sala, seria bom, e decidimos fazer o curso de Pedagogia. (Ariel)



Era engraçado (diálogo com a mãe) “Você não quer nada com a vida! se não quer estudar Biologia tem que fazer educação! você já trabalha no projeto e tal...”, “mãe eu não estou a fim! mãe eu vou fazer o que eu quiser”. São aqueles conflitos entre mãe e filha (...). (Beatriz)

Eu já tinha tentado fazer Enfermagem duas vezes, mas, eu não passei. (...) aí algumas colegas minhas iam fazer pra Pedagogia. Elas falaram “faz Pedagogia”! Aí coloquei Pedagogia, (...). Eu acredito que minha mãe dá muito valor ao estudo e qualquer que seja. (...)toda vez que eu falei de desisti, ela falou “não, não vai, continue” (...)sei que não está me fazendo bem, que apesar do conhecimento que estou tendo, estou sofrendo na hora que tenho de fazer um trabalho de coisas que não gosto. (Letícia)

Surgiu na minha cabeça eu quero Fisioterapia (...) uma hora eu vi que não dava para eu ficar só tentando vestibular e parada enquanto eu não passava, então foi aí que resolvi fazer Pedagogia, (...) aí foi a hora que caiu a ficha na hora de assinar a opção lá do vestibular “qual é o curso que você quer? foi o maior dilema: “mamãe mandou...” mas aí acabei optando por Pedagogia mesmo, (...)estou querendo tentar Fisioterapia esse ano de novo (Ana)

Figura 8: Ciranda da escolha profissional

A individuação retira a pessoa da conformidade pessoal e, como isso, da coletividade (...). Para isso, facultase-lhe a possibilidade de escolher a coletividade à qual se quer sacrificar. Só na medida em que alguém produz valores objetivos pode ele individuar-se.
Jung, p. 2000, p.23

Esta ciranda envolve os aspectos da escolha que normalmente provocam mudanças na vida do indivíduo, como também a diversidade relacional, a partir das outras vozes (familiares ou a sociedade), marcando presença significativa na escolha que o Eu faz. Portanto, o direcionamento na escolha de uma profissão não é algo que acontece ao acaso, tem a ver com a história de vida e também, com o temor e a insegurança ou a ansiedade corroborando para tal escolha. Assim, é comum acreditar-se, que as pessoas escolhem sua profissão sem a clara certeza sobre o que realmente desejam para sua vida profissional. Por outro lado, leva-se a crer que a exigência do mundo capitalista globalizado tem infligido em escolhas profissionais atentando mais a interesses externos em detrimento da satisfação pessoal.

Na filosofia a palavra “escolha” designa “procedimento pelo qual determinada possibilidade é assumida, adotada, decidida ou realizada de um modo qualquer preferencialmente a outras” (ABBAGNANO, 1998, P.345). Nesse sentido, o conceito de escolha vincula-se a *possibilidade*, por se entender que esta condição irá ocasionar a escolha. Sendo a escolha um procedimento que não se ancora a indiferença, pois se constitui a partir de uma preferência, é, portanto, racional e esta cumpre o papel de unificar, harmonizar tendências concorrentes. Sendo a escolha inevitável, ela opera pelo empreendimento da reflexão (idem, p.346).

O que dizer então da escolha inconsciente, cujo querer fica na sombra? No âmbito da psicologia esse processo atende ao conteúdo que regula ou organiza a psique cuja função estruturante do ego, na maioria das vezes, toma como opção entrar em conformidade com a persona. Numa pesquisa desenvolvida por Cavallet (2006, p.119) acerca da construção identitária e escolhas de acesso ao Ensino Superior, ela enfoca o componente psíquico no processo da construção e pertinentemente apóia-se em Alberti para dizer que:

A escolha do sujeito é poder escolher o seu destino, que está identificado com as determinações inconscientes (tão presentes e necessárias como impossíveis de representar no todo). Ao comungar com o próprio destino, o

sujeito faz a opção que lhe é mais particular. Haveria assim uma forma de acaso na escolha da profissão, com múltiplas causalidades e conjunturas, que podem estar mais ou menos intensamente ancoradas na história do sujeito, na determinação inconsciente e significativa, ou ainda, podem estar articuladas a uma forma de gozar ou a uma conjuntura particular do laço social.

A capacidade de fazer escolha remete à ideia de que esse proceder colabora para a organização do ego interferindo na aceitação de si e o reconhecimento das próprias limitações. Assim, vários são os limites do campo da escolha profissional dos sujeitos e isso tem a ver com a subjetividade conferida a cada um, em que o resultado da escolha tanto pode levar às perdas quanto a uma aposta no destino (CAVALLET, 2006).

Para essa pesquisadora, a escolha implica em um projeto de vida e uma estratégia no tempo, e as referências passam a ser um parâmetro ancorado nas relações do sujeito com o outro. Sendo assim, as escolhas ficam consignadas à história do sujeito posicionada na conjuntura do laço social. Ao discorrer sobre as proposições feitas neste estudo, é fecundo, então, considerar os aspectos cognitivos, afetivos e o estado volitivo intercomunicantes na trama complexa do *Self* individual, e seu entrecruzamento com a teia complexa do *Self* social. Assim, a tensão sempre existe entre as partes e o todo, e, graças a isso, é que a vida pode ser vislumbrada como totalidade dinâmica, podendo suscitar mudanças na rota e ressignificações nas escolhas quando outros caminhos apontam para novos desafios e descobertas na vida do indivíduo.

Como bem coloca Bertalanffy, os organismos vivos são sistemas abertos dotados de um fluxo de energia extraídas do meio para continuar vivendo. O sistema vivo individual (psique do indivíduo) e o sistema vivo coletivo (redes sociais estruturadas) compõem o cenário organísmico para a geração da incorporação das normas determinadas ou para a transgressão destas, possibilitando o descortinamento para outras experiências. Do sistema psíquico se estabelece uma dialética entre interno e externo.

Fazendo então um percurso investigativo com vistas a localizar o (re) posicionamento dos atores desta pesquisa acerca da escolha feita, foi preciso também, localizar as outras vozes que mediaram essas escolhas e, conforme foi acontecendo o desnovelamento da trama complexa e intersubjetiva apresentada nas subcategorias anteriores, os sentidos encontrados nos discursos dos atores desta pesquisa foram corroborando para o passo presente, configurando na ciranda da escolha profissional. Esse momento foi emergindo pouco a pouco quando despontou uma ou outra pessoa influenciando na escolha que os atores do estudo fizeram para cursar Pedagogia, como assinalam as falas abaixo.

O procedimento adotado por cada ator ao fazer a escolha profissional (tomando como acento seus discursos a partir das cartas, entrevistas e questionário) ficou fortalecido pela voz do outro gerenciando suas ações. Esse dado revela que na escolha pelo curso constelou-se o laço parental e de amizade; um portal de acesso a universidade; encobrir desejo latente mediado pelo estímulo de outras vozes; pressão materna e jogo do imaginário guiado pela sorte, apostando no risco. Esses discursos pertencem à zona encobridora da psique humana que aparecem nas entrelinhas do interdito, ocupando, assim, a função simbólica estruturante, com o propósito de restaurar o equilíbrio do ego.

O que foi possível perceber até aqui é que os atores necessitaram de algumas referências para justificar suas escolhas, ou poderia também dizer o “querer inconsciente” representado por estratégias presumíveis para devolver-lhes o conforto pessoal no tocante ao desenlace da ciranda profissional, possibilitando, assim, a auto-organização da psique.

Garcia (1987) diz que a auto-organização da psique acontece quando o “querer inconsciente” é referendado por mecanismos que o nosso organismo utiliza para reagir “às agressões aleatórias e a novidades”, a título de garantir a organização, tanto estrutural quanto funcional.

Tomando como base essas reflexões, o que isso significa? Numa exposição sistêmica sob o ponto de vista das inter-relações, diria que Garcia (1987) interpreta esse fenômeno como a “vontade inconsciente” agindo sobre a natureza. Por outro lado, seria a consciência, a inteligência ou o pensamento os instrumentos operadores que garantirão a adaptação humana às necessidades do meio. Assim, o princípio da auto-organização desenvolver-se-ia em torno da noção de “acontecimentos” estratégicos. Para cada acontecimento o sistema psíquico lança mão de uma elaboração simbólica como função estruturante ou equilibradora do ego face ao encontro com o real que se apresenta, mediante a auto-organização, que ajuda o indivíduo a se fazer reconhecer e estabelecer trocas com seu meio.

Nessa concepção, compreendo que o comportamento dos atores, ao desvelar os seus colaboradores mais próximos como influenciadores em suas escolhas, o que pôde ser percebido aí, foi um movimento dialético entre o mundo interior e exterior, traduzindo a voz do inconsciente a partir dos “acontecimentos” originantes das suas escolhas.

As referências passam, assim, a ocupar um papel reparador e gratificante, com o papel de minimizar o sofrimento ou a angústia quando a pessoa se perde em seu próprio labirinto de dúvidas e incertezas. Entretanto, outro aspecto a ponderar é o risco quanto ao excesso de investimento no outro, numa contínua e desmedida identificação, facultando o indivíduo tão somente emprestar-se para atender a vontade do outro ao inibir o seu próprio

desejo. Como disse Cavallet (2006, p. 119):

A maioria das vezes a escolha está atrelada a referências identificatórias, o que, em algumas situações, dificulta sua explicitação. Se de um lado as referências são importantes para manter-se como sujeito desejante, de outro lado, podem representar uma incômoda alienação.

Sobre esse risco é pertinente recordar as palavras de Jung (1999) quando ele adverte sobre a conduta humana guiada pelas contingências do meio podendo, cedo ou tarde, induzir o indivíduo a desaparecer, fruto de uma massificação. Para ele, quanto maior a multidão, mais “indigno” o indivíduo. Desse modo: “quando o indivíduo é esmagado pela sensação de sua insignificância e impotência, vê que a vida perdeu sentido” (idem, p.8).

Para cair na alienação é preciso tão somente que o indivíduo aceite como verdades absolutas as referências cristalizadas pelas falas dos Outros. Sair disso é tarefa difícil, pois invoca ao desamparo infligido à voz solitária do Eu. Abrir mão da dependência exaustiva do Outro autoriza o indivíduo a dialogar com o si mesmo para o reconhecimento das fragilidades internas restritas à sombra, e que dessa vivência o processo de elaboração irrompa na transgressão pela via criativa(individuação). Manter-se na dependência do Outro resulta sempre no apelo de colo que dá garantia a uma existência dada pelo Outro e, na melhor das hipóteses, é garantir simbolicamente a ilusão de que “pode ser e acontecer como lhe apetece”. Funções estruturantes criativas facilitam o corte do “cordão umbilical” com o Outro para o indivíduo transgressor exercitar a autonomia (gerada pela reflexão) e não a alienação (gerada pela repetição).

O princípio fundante da escolha criativa e não alienada aloca-se no “Arquétipo da Alteridade”, ao propiciar a interação da dialética Ego e Outro desempenhando a função não apenas de repetição das vozes, como visto nas falas acima, mas ligada à totalidade do processo, cujo proceder refina-se na admissão das polaridade em que Eu e o Outro se encontram no arquétipo da dialética pelo processo da mutualidade, do encontro na interdependência (BYINGTON, 2003). Assim, abriga-se a referência pela alteridade para abrandar as emoções, pensamentos e ações no interior do indivíduo desejante, agora responsável por suas escolhas, seja na ressignificação do seu pertencimento na escolha atual ou na busca da realização na profissão que tenha mais afinidade.

No percurso desse estudo, a subjetividade mostrou-se na fala de todos os participantes, despontando para o entendimento de um sistema inter-relacional edificado pelo jogo do dito e interdito sustentado pela identificação, pelas trocas de sentimentos, pelo valor

atribuído aos vínculos afetivos entre familiares e amigos nessa complexa rede psicossocial. Desse movimento implementado pelos acontecimentos internos e externos, as referências desveladas serviram para dar continuidade ao estudo e mediante o processo interpretativo, procurar entender acerca do sentido que a profissão de pedagogo tem na vida dos atores. Que planos eles fazem para o futuro profissional?

6.7.3 A terceira categoria “Falando da profissão”

A característica dessa categoria configurou-se mediante os projetos idealizados pelos participantes do estudo em relação ao futuro profissional. Nas falas foram apontadas diferentes direções, sendo que a docência não faz parte dos planos da maioria. Um aspecto que também aparece é a idealização de serem “bons profissionais”. Como saber ou como ser um bom ou uma boa profissional? O propósito dessa subcategoria é justamente explorar a questão da identidade profissional, a partir do conteúdo simbolizado nas falas, para tentar entender o complexo processo de construção da identidade profissional desses atores que foi se mostrando até aqui com um misto de incertezas e desejos de buscarem novos horizontes.

Essa CATEGORIA aglutina a subcategoria “**tecendo sonhos**”, marcando mais um momento da pesquisa, com vistas a buscar o desnovelamento das circunstâncias geradas para que os atores da pesquisa escolhessem uma profissão sem identificação. Como a identidade profissional está se consolidando nesse contexto?

Numa breve exposição, é sabido que a formação profissional do indivíduo começa pela escolha que ele faz, e o que vem a seguir faz parte de como o conhecimento está sendo construído na formação que será articulado no exercício da mesma, no momento de sua inserção no mercado de trabalho. Não é algo dado, mas uma construção. Na perspectiva da sociologia, diferentes conotações são dadas sobre o sentido da profissão e na visão de Dubar (2005), a formação da identidade profissional é um processo social e pessoal. Cada indivíduo tem sua trajetória e, por isso sua identidade é construída no campo da experiência pessoal alicerçada em sua história de vida; ao mesmo tempo é social, haja vista ser construída na relação com outros – nesse sentido é histórica e é delineada num contexto e num tempo/espço (D’AVILA, 2008).

Diante do exposto, as reflexões aqui tecidas remetem para algumas considerações, a partir dos dados mostrados, buscando valorizar desde as condições iniciais da formação identitária dos atores desse estudo, com base em suas escolhas, até o momento atual vivido no curso onde está se forjando a identidade profissional.

6.7.3.1 Subcategoria “Tecendo sonhos”

Hoje eu ainda estou em busca do conhecimento para ser uma boa profissional, que eu pretendo num futuro ser uma ótima profissional. (Beatriz)

Eu realmente o que quero é ir para o ramo da literatura que sou apaixonada ou pra artes plásticas (...). Um dos meus planos era ir para Salvador fazer artes plásticas, é tentar pós, mestrado (...). Realização é o que estou atrás, realização profissional, pessoal. (Cecília)

(...) o sistema acaba jogando a gente sempre para se preparar mais, tinha que buscar um curso de qualquer forma até para arrumar um emprego, tinha que ter um curso para ganhar melhor alguma coisa. (...) eu estou mais buscando concurso por aí (...) então passar no concurso é uma coisa que vai me garantir agora. (Ariel)



De inicio meu pensamento é trabalhar como uma coordenadora, secretaria de escola ou então fazer um concurso para trabalhar num banco, hospital ou qualquer coisa, na sala de aula não sei se sou a pessoa ideal para sala de aula, não sei se vou conseguir que alouém aprenda alguma coisa comigo. (Tili)

(...) eu quero ainda trabalhar em um hospital, com enfermagem.(...) eu quero trabalhar e estudar na minha área, que considero a minha área da saúde e eu quero fazer minha faculdade de Enfermagem, (...) quando eu estiver na minha área fazendo o que gosto, eu vou ta mais completa, mais feliz.(Letícia)

Quando eu entro na faculdade idealizo meu projeto profissional, minha vida profissional (...), então pretendo ter a minha vida profissional para conseguir tudo aquilo que eu quero. (Ana)

Figura 9: Ciranda dos sonhos

(...) para que um projeto se concretize tudo deve organizar-se por quem o imaginou, mediante visualizações diversas.
Josso (2006, p.31)

Essa subcategoria foi se definindo a partir das falas dos atores ao descreverem seus sonhos, dando ênfase a projetos que se aproximaram do querer, na perspectiva de lhes promover satisfação pessoal e profissional, conforme se mostrou na ciranda abaixo.

Beatriz e Ana sonham em ser “boas” profissionais. Em outro momento do estudo Ana diz que intenciona fazer mais uma vez vestibular para fisioterapia. A pedagogia realmente não faz parte do seu projeto de vida. Já Beatriz também tem a mesma intenção de se tornar uma boa profissional, contudo, não demonstra ter a intenção de deixar a pedagogia para buscar outra profissão; ela pretende seguir por esse caminho mesmo não querendo ser professora.

Nas falas de Cecília e Letícia, pode-se perceber que ambas têm sonhos definidos. A primeira quer seguir a literatura para ter seu sonho mais ou menos atendido no campo das artes, e a segunda pretende seguir a enfermagem. Letícia plasma de forma enfática que “a minha profissão é a enfermagem”; isso leva a crer que a pedagogia está ocupando uma posição desconfortável em sua vida, já que ela não se reconhece nesse *locus*, pois complementa dizendo que só sentir-se-á mais completa quando estiver na sua área, ou seja, a saúde.

Por outro lado, os planos de Lili são bem diversificados, mas dentre os caminhos prováveis não há possibilidade de se ver na sala de aula. Já Ariel tem emergência de começar a trabalhar, pois, conforme reporta, o sistema empurra o indivíduo para buscar um título, sendo induzido a fazer algo que não se afina.

Nessa ciranda emergem o enlace de sonhos com múltiplas variações no sistema psíquico dos atores, enquanto estão vivendo no mesmo espaço-temporal organizado e estruturado para o mesmo fim: receberem o diploma de pedagogos. A concepção dessa realidade vivencial encontra-se mediada entre o “princípio do prazer”, podendo jogar tudo para o alto, e começar de novo outro caminho profissional, o “princípio da realidade”, porquanto a lógica aí implicada diz que é preciso concluir o já iniciado para se ter uma profissão já definida e, com isso, atender à demanda da conjuntura social, na crença de que o diploma universitário abrirá as portas para galgar a independência financeira.

Sobre este assunto, encontro respaldo em Dubar (2005) quando aborda uma questão

bastante pertinente ao discutir a “profissão como organização dos processos sociais estruturantes”. O autor esclarece que é necessário considerar a distinção entre as funções *manifestas* das funções *latentes* nas organizações profissionais, sendo suas colocações sustentadas por meio da análise desenvolvida nos estudos de Merton que, entre outros aspectos, chama atenção para “efeito perverso” da segregação social, quando o mecanismo da profissão está vinculado à *burocratização da carreira*, valorizando tão somente a função *manifesta*, na qual o diploma é a meta para o acesso a carreira profissional no final de um curso de graduação por meio de um currículo pré-definido.

Nas falas acima, entre as situações elencadas por Dubar (*idem*), também aparecem situações de inquietude pessoal referente à busca do conhecimento, do fortalecimento da identidade “para si”, identificadas na fala de Beatriz e Ana, com vistas à construção de um conhecimento coletivo para o exercício profissional, definindo-se mais pelo diploma, mesmo que esta profissão não seja a idealizada. Por outro lado, também se encontra nas demais falas dessa categoria discursos que vão ao encontro do enunciado no estudo de Merton, demonstrando assim a função *manifesta* que, em outras palavras, arrisco dizer, ter um “canudo universitário” abrirá as portas para a inserção no mercado de trabalho, concursos públicos e também aquietar os ânimos familiares quanto à aquisição de um diploma de um curso superior. Em outras palavras, a realização de um ideal de serviço guiado pelo processo burocrático, configurando, assim, a função *latente*, que passa a ocupar a função de reprodução, encarregando-se na manutenção da organização instituída.

Percebe-se que os atores desta pesquisa se encontram numa linha divisória entre o sonho de uma realização pessoal/profissional e uma realidade social configurada por suas inter-relações mais extensas, enlaçando familiares e amigos, e ainda o retrato emoldurado da produção capitalista como condições *sine qua non* da escolha profissional. Deste modo, passa-se a crer que é bem provável que tomar a decisão de romper com o já iniciado e lançar-se para a realização de novos sonhos seja uma tarefa bastante difícil, pois se torna imperativo ao indivíduo a ruptura com o já instituído para investir tempo e energia numa outra jornada de formação profissional.

O lançar-se pode configurar estar à beira do abismo e atirar-se às cegas sem imaginar o que se pode encontrar, ou seja, é prostrar-se frente ao falso equilíbrio profissional vivenciado. Assim, o ser educador/professor, para esses atores, é colocar-se em situação cômoda de aceitar a realidade que se apresenta ou transcender ao instituído.

6.7.4 A quarta categoria “No limiar dos opostos”

Aqui se chega à última CATEGORIA desse estudo, resultando na subcategoria intitulada “**Pedagogo (a) ou professor (a)?** No entanto, compreendo que, em sua essência, última é uma palavra que indubitavelmente não significa fim, pois esse estudo demonstra uma trajetória de entremeios e entrelaçamentos que foram se constituindo ao longo da investigação e que se abre ou poderá abrir muitas trajetórias a seguir. Pois a palavra última também pode dizer princípio numa perspectiva de retroação circular. Em outras palavras, a circularidade se mostrando no processo de construção identitária do profissional e no encadeamento das categorias que precedem esta juntamente com suas subcategorias.

Nesta categoria, as falas dos atores foram se delineando até culminar no presente momento da pesquisa. O material de análise foi extraído da entrevista e a fala de um participante (Lili) foi retirada da carta enviada à pesquisadora. Será tomada como base de análise os dados obtidos também no questionário aplicado, caracterizando-se numa fonte complementar para possibilitar uma análise comparativa entre as entrevistas, as mandalas e, por conseguinte, os questionários, à guisa de melhor refinar o olhar acerca dos discursos.

O limiar dos opostos foi um título adotado nesta categoria para compreender as situações de ambivalência muito presentes nas falas encontradas nas entrevistas e nos questionários. Assim, quando lhes foi perguntado se pretendem concluir o curso de Pedagogia, os seis atores confirmaram que sim. Quanto às expectativas em relação a este, as falas ficaram divididas entre: esperando que fosse um bom curso; não ter ideia clara, pois queria mesmo uma graduação e não esperava muito, já que não se tratava de um curso que realmente quisesse fazer.

Quando perguntado sobre o que não lhes agradava no trabalho do pedagogo, quatro atores responderam que não gostavam da ideia de enfrentar uma sala de aula; outro faz crítica quanto ao distanciamento da teoria com a prática, e outra disse ainda sentir-se incomodada pelo fato de não gostar de trabalhar com crianças.

Em relação aos projetos após concluírem o curso, dentre os seis participantes do estudo, cinco disseram que não querem seguir a docência. As justificativas variaram entre preferirem continuar tentando outro vestibular para fazer o que realmente gostariam, outros disseram que não têm afinidade com a área, já outra resposta anunciava que não deseja se frustrar como profissional e por isso não acha coerente trabalhar numa profissão que não gosta. Já outro participante revelou insegurança em assumir uma sala de aula, e por isso não deseja tal atividade por medo de prejudicar os alunos, fruto de suas experiências

traumatizantes enquanto estudante no passado.

Com base nos discursos emergiu uma única subcategoria: **“Pedagogo (a) ou professor (a)?** Assim, esta ciranda ilustra o material interpretativo considerado nas falas dos participantes, como recurso significativo para o entendimento de como está se configurando o processo de construção identitária dos pedagogos desse estudo. Frente às polaridades desveladas no estudo, torna-se imperativo abrir para indagações ainda que não respondam na sua totalidade, mas que ressignifique olhares e propostas que corroboram para o obscurantismo na construção identitária profissional.

Assim, qual é mesmo a função do pedagogo? Em que perspectiva está se consolidando a identidade desse profissional? Portanto, torna-se emergencial estar se colocado em relevo, os paradoxos vividos pelos próprios estudantes no processo da formação profissional. É possível que isso ocorra devido às ambiguidades encontradas, seja no discurso dos que legislam as políticas públicas, seja nas literaturas e encontros que fomentam discussões sobre as bases filosóficas e epistemológicas delineadoras da sua identidade.

Como reflexo do quadro impreciso concernente ao profissional pedagogo descrito acima, o desnovelamento desta ciranda configurou-se com a mesma imprecisão e falta de clareza quanto ao papel cabível a esse profissional, como se mostrou nas falas.

Dentre as situações nebulosas no entendimento acerca dessa profissão, fizeram-se presentes sentimentos de surpresa de alguns participantes por saberem que a profissão do pedagogo tem como atribuição também a docência; inapetência pelo ofício de professor; ressonâncias de experiências traumáticas inibidoras para o querer ensinar, e crítica quanto à desvalorização da profissão docente no sistema social vigente. Descortinando essa ciranda, é possível constatar as proposições tecidas a partir dos depoimentos originantes das entrevistas e cartas endereçada à pesquisadora de acordo ao que foi descrito nas páginas seguintes.

6.7.4.1 Subcategoria “Pedagogo (a) ou professor (a)?”

(...) ensinar não é a minha cara, chegar lá e ensinar, ter a obrigação de estar lá todos os dias eu não gosto, aí pensei em Pedagogia que eu posso administrar (...) (Beatriz)

Eu até hoje não entendo porque estou fazendo Pedagogia (...).Eu sei que de Pedagogia ou Artes Plásticas ou em Letras eu vou ser professora e, ao contrário das outras pessoas que acham uma profissão ruim que não tem altos salários, eu gosto. (...) Não quero ser pedagoga.(Cecília)

Na profissão de pedagogo eu acho que não me vejo aí não (...) eu escolhi Pedagogia porque se escolhesse Letras tinha que ser professor. (...) Saber que ia ser professor caiu como uma bomba (...) pensei: Vou fazer Pedagogia, porque Pedagogia eu posso ser coordenador. (...) também tem muita gente aí hoje que já fez o curso e está desempregado então não é uma coisa que vai me garantir nada (...). (Ariel)



Nunca tive nenhuma experiência em sala de aula. Uma vez tentei ensinar a uma menina que me ajudava em casa, meu marido precisou intervir, porque eu estava perdendo a paciência. Enfim, meus planos para este curso é de ser coordenadora pedagógica. (conteúdo da carta) .(Lili)

*(...) a pedagogia não é uma coisa que eu me deslumbre, mas que é o que estou fazendo hoje, que por ironia do destino eu vim fazer (...). Para você ser professora e ser infeliz, incompetente e você não fazer seu trabalho bem é melhor você não fazer, (...) eu continuo com a idéia que não quero ir para uma sala de aula não tenho paciência.*Letícia)

Ana (falando de si) está buscando se é isso mesmo que ela quer, continuar em Pedagogia ou se ela quer fazer outro curso. Porque é tão difícil você estar em um caminho e de uma hora para outra você pular para outro! (...) Porque na verdade nunca foi o sonho dela. Ou ela quer trancar e fazer Fisioterapia? (...) Eu nunca me vi na posição de professora. (Ana)

Figura 10: Ciranda das polaridades

No idêntico pode estar o seu oposto (...). Não se trata portanto uma coisa depois de outra, mas de uma coisa dentro da outra, de um dado simultâneo.
(JUNG, 2000, p.15)

Observando as falas de Cecília e Beatriz, assim como as dos demais atores, aparece a fixação em um dos polos, ou seja, ser docente ou pedagogo/a. Assim, na fala de Beatriz, é refutada a ideia de ser professora, por não se identificar com o trabalho programado todos os dias numa sala de aula, cumprindo horários; isso não a agrada de forma alguma. Por outro lado, Cecília já assimila e aceita a ideia de ser professora, ainda que seja uma profissão mal remunerada; todavia, ela não quer ser pedagoga. Assim, emergiram nessas duas falas interesses opostos numa mesma profissão.

O que realmente é atribuição do pedagogo? Tanto Libâneo (1999) quanto Franco (2004) consideram que o pedagogo deve ser formado para uma dimensão que o instiga a ser pesquisador e crítico da sociedade vigente, sendo preparado para atuar em vários campos educativos, não se reduzindo apenas ao trabalho docente. O revelado na pesquisa é que essa profissão se caracteriza “nisso ou naquilo”. Esse posicionamento de polaridades antagônicas, talvez seja o reflexo da realidade confusa percebida na conjuntura global ao se mostrar ainda ambígua nos fóruns de debate no cenário nacional atual. Mais positivo talvez fosse considerar a alquimia do encontro da pedagogia com a docência, num entrelaçamento epistemológico de interdependência.

Com base no exposto, essa subcategoria suscita uma escuta mais atenta às vozes e, desse modo, provocar reflexões mais precisas acerca da formação do profissional pedagogo e ou docente, bem como considerar no processo formativo da identidade profissional a autoformação para o conhecimento de si como momento ímpar na gestação e consolidação de sua identidade profissional. Concordando com Josso (2006), enveredar por esse caminho é possibilitar o entendimento de como o sujeito pensa ser e o que quer se tornar, como está sendo e o que o levou a transformar-se.

Enfim, trilhar por esse princípio permite ao indivíduo reviver os momentos colaboradores para saber porque pensa, o que pensa e de onde vêm as ideias que muitas vezes acredita-se possam ser originantes de si mesmo. E todo esse exercício do autoconhecimento desvela aspectos incognoscíveis para o indivíduo, a exemplo de onde vêm suas inspirações e desejos.

Após esclarecimentos iniciais, retorno aos atores da pesquisa para a interpretação dos dados, ressaltando os elementos intersubjetivos estruturantes da identidade profissional, ao partir do pressuposto que a subjetividade permeia o processo formativo, laboral e existência (CORRÊA, 2008). Assim, cabe identificar como estes atores sociais estão se percebendo no contexto da formação profissional, através dos representantes simbólicos que foram emergindo em seus discursos.

Para tanto, foi possível perceber nas falas dos participantes, sinalizações dissonantes com a “pedagogia do *Self*”¹⁶, sendo esta pedagogia formada pelos símbolos que se ligam com o Todo consciente e inconsciente constituído pelos significados arquetípicos (BYINGTON, 2003). A partir dessa pedagogia é incongruente separar o *Self* do professor do *Self* social e cultural. Desse modo, é pertinente apresentar as falas de Lili e Letícia, quando afirmam não terem paciência para ensinar.

Nesses discursos foi possível considerar o seguinte aspecto: quando o estudante, ainda no processo de formação profissional, tem a oportunidade de identificar uma função estruturante (impaciência), esta poderá ser elaborada no percurso da formação, a partir dos vínculos com Outros (professores e saberes). Dessa forma, esta função deixará de ser defensiva para se tornar criativa. Caso contrário, é provável que, ao permanecer defensiva, a função estruturante da impaciência se torne uma atitude que o/a acompanhará também no exercício da profissão. Uma função estruturante defensiva corre o risco de se “cronificar”, podendo se fixar pela repetição. Um exemplo disso é quando o profissional não conseguiu elaborar a função estruturante da impaciência; estando este numa sala de aula, corre-se o risco de adotar atitude descomprometida com o processo educativo, desenvolver prática pedagógica autoritária, manifestação de mau humor, guiar-se pelo pessimismo e desencantamento, bem como apresentar ausência de criatividade na elaboração dos trabalhos pedagógicos.

A percepção desse fenômeno no processo da formação identitária do profissional pedagogo e/ou docente poderá colaborar para evitar problemas futuros quando este operar na interação simbólica *Self* individual (aluno) e *Self* coletivo (família, escola, sociedade).

Por outro lado, os discursos de Ariel e Ana ficaram marcados pela função estruturante da indecisão, pois ambos pensam em trancar o curso para fazerem outra coisa. Assim, Ana demonstra estar com medo de parar o que está fazendo para apostar no que ela realmente quer – cursar Fisioterapia. Já Ariel escolheu Pedagogia para evitar a sala de aula e,

¹⁶ Na concepção de Byington (2003) essa pedagogia inclui as duas atitudes (introversão e extroversão) e as quatro funções (pensamento, sensação, sentimento e intuição) da Consciência propostas por Jung ao descrever os tipos psicológicos.

ao tomar conhecimento que a profissão o levaria à docência, não foi nada agradável para ele. Com base na fala de Ariel, o que ele quer mesmo é trancar o curso e fazer um concurso para começar logo a trabalhar. A conclusão que ele chegou foi que, sendo pedagogo ou professor, o salário pago a esse profissional não é nada animador.

Desse modo, a função estruturante da indecisão está atualmente constelada na identidade desses dois atores. Essa função, assim como a descrita anteriormente (da impaciência) numa elaboração defensiva, também poderá dificultar o processo de formação do profissional pedagogo e/ou professor, pois seus sentimentos e necessidades não seriam contemplados como gostariam. Sendo assim, forjar uma identidade profissional já desacreditada no seu valor de transformação social – seja pelo aspecto econômico ou por não corresponder com o ideal profissional – pode corroborar para o desenlace desta numa condição fragmentada, como também pessimista e, possivelmente, fadada ao fracasso tanto para quem a exerce quanto para o outro que está na posição de aprendiz. Mas, se ao contrário, expressar o significado do símbolo estruturante criativamente no processo da formação profissional, apostando no valor desta, será mais provável a ressignificação da imagem estereotipada desse profissional, cuja aderência recai na posição de transmissor e reproduzidor de um *Sef* cultural que disputa o poder e mercantiliza o saber.

Desse modo, uma postura criativa e não defensiva contribui para a construção identitária do profissional a serviço da expansão da consciência crítica e autocrítica, adotando assim, atitude entusiasta e “ontocriativa” para compreender e transformar a realidade em sua totalidade. A identidade do profissional, forjada por essa função simbólica, valorizar-se-á sempre no processo de formação, incluindo a subjetividade e a intersubjetividade humana no fazer profissional para desembocar numa *práxis* humana (CORRÊA, 2008).

A identidade cimentada pelo diálogo do Ser com o fazer é resultante da andança do indivíduo no constante defrontar-se com o reconhecimento de si mesmo, fazendo disso uma itinerância para se colocar no mundo como sujeito que também é sujeitado pelas próprias armadilhas inscritas no espaço/tempo do mundo. Kosik (1976) diz que a *práxis* humana consubstanciada pela subjetividade alcança a percepção dos conflitos existenciais infligidos aos sujeitos como o medo, a ansiedade, insegurança e/ou frustração com significações inscritas no campo experiencial interno, tracejando as histórias individuais que, por sua vez, permeiam na atividade objetiva pra transformar a natureza. Complemento que esse movimento é circular e retroalimentado a pela configuração complexa dos sistemas individuais e coletivo, mediante o *feedback* que, sendo positivo, é amplificador e promove a mudança.

Cabe então compreender que o aspecto desvelado nessa subcategoria acena para a percepção de variáveis estruturantes do sistema psíquico dos atores do estudo que, no desvelamento, apontou mais para os conflitos, tendo sua gênese na dúvida quanto à escolha feita e falta de identificação com a profissão de pedagogo e/ou docente. Poderia dizer que desconsiderar os elementos desvelados é corroborar para a formação do pedagogo desconectado dos princípios sistêmicos propostos nesse estudo (totalidade, dialógico, circular retroativo-recursivo) como fundantes para a educação numa conjuntura social complexa: promoção da transformação individual e coletiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CIRANDA DA TRANSGRESSÃO

(...) é mais fácil lidar com uma dificuldade que se compreende do que com uma escuridão incompreensível.

Mesmo que, no final, não se chegue a uma explicação racional, sabe-se ao menos que não estamos sozinhos diante de um muro “simplesmente imaginário”, mas que houve muitos outros que tentaram em vão escalá-lo. Partilhamos, assim, do destino comum de todos e não estamos separados do resto da humanidade por um defeito subjetivo.

Jung (2000, p.116)

Como já adiantei em outro momento, finalizo esse trabalho com o gosto de incompletude, pois ainda muitas perguntas feitas não foram respondidas. Ainda bem, pois é no inacabamento que a itinerância do ser pesquisador não se esgota. Nesse sentido, posso dizer que aqui fica representado o nascimento de uma história (minha história de pesquisadora iniciante) cheia de incertezas. Só para confirmar o que digo, deixo registrado que literalmente foi uma gestação de nove meses. O vivido antes foi projeto, uma ideia que já anunciava o querer.

Assim, trasladei o estudo e me propus a entender o fenômeno a partir das cirandas de vidas e acontecimentos simbolizados pela linguagem arquetípica. Chego a esta etapa dizendo que o desvelar inspira a transgressão. A ciranda da transgressão invoca sair da zona de conforto e ir para o confronto com o si mesmo, partir para o exercício do risco que ativa o corpo na sua totalidade pelo empreendimento do viver com o gosto de saber que está realmente vivendo. A mudança é sempre bem-vinda, pois nos convida a experimentar o novo, a arriscar e a nunca se conformar. Isso demanda coragem, inconformidade e ousadia.

Intencionei nessa pesquisa percorrer pelos meandros subjetivos e intersubjetivos da natureza humana com o foco interpretativo acerca dos elementos simbólicos constelados nos discursos dos atores que escolheram cursar Pedagogia sem identificação ou afinidade com a área. A ciranda vivida pelos atores da pesquisa simboliza uma dança circular que dá meia volta e volta e meia, retorna, refaz e volta a rodar. Assim, penso que a identidade é uma construção circular enovelada nas redes humanas subjetivada pelos laços afetivos.

Meu desejo de pesquisadora foi plasmado no momento em que decidi descobrir o que está por trás de uma escolha profissional. Escolher não significa apenas fazer uma opção aleatória, como já foi esclarecido anteriormente. Em se tratando da escolha profissional, suscita tomar uma decisão que engloba diversos motivos que podem estar atrelados às possíveis afinidades com determinadas áreas de saber, como também ao olhar mais

direcionado ao contexto social, quanto às condições de trabalho, perspectiva de bons salários, bem como reconhecimento social. Entretanto, quando se trata da profissão de docente, essas variáveis comumente não são animadoras, mas mesmo assim é frequente as pessoas buscarem a formação profissional em diferentes licenciaturas. Especificamente para esse estudo o foco de atenção foi destinado ao curso de Pedagogia. Frente ao quadro atual da profissão de docente, com tantos problemas políticos, desde como este é reconhecido até as múltiplas dificuldades no exercício da profissão, é inquietante saber o que leva as pessoas a buscarem um curso com tantos pontos desalentadores.

Em se tratando do curso destinado a essa pesquisa, é frequente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – pessoas passarem no vestibular para Pedagogia e durante o curso dizerem que não se identificarem com a profissão. Foi por essa razão que defini o estudo para esse universo. Afinal, o que leva alguém a apostar no desconhecido já dizendo não gostar? Será que a Pedagogia, dentre tantas saídas, foi a “única alternativa”? Ou seria também pelo fato de obter acesso fácil à universidade? Partindo dessa curiosidade de pesquisadora foi que me debrucei nessa investigação, imbuída em tentar desvelar as redes causais desse fenômeno.

As pesquisas têm ampliado acerca da escolha profissional com produções reveladoras, esclarecendo que a escolha profissional é normalmente tortuosa, e ainda que algumas pessoas se definam pelo gosto/vocação, comumente se faz presente também a influência familiar e econômica. Fazer a escolha tanto acontece de maneira consciente quanto inconsciente, a partir de representações construídas ao longo da vida, tal como se revelou nos estudos recentes desenvolvidos por pesquisadores (ORLANDELLI, 1998; FREITAS, 2006; NOVAES, 1984; SILVA, 1998).

Assim sendo, para o intento dessa pesquisa, necessitei apoiar-me em um referencial teórico complexo, exatamente por apostar num mergulho pelos meandros da subjetividade humana. Foi numa tentativa de retroação na retrospectiva histórica através de pensadores sistemáticos no enovelar das ciências sociais/humanas, para alcançar os objetivos propostos, que pude considerar possível minha intenção investigativa. Desse modo, o percurso teórico foi subsidiado por autores sistêmicos (CAPRA, 1996; PRIGOGINE, 1996; VASCONCELLOS, 2002; MORIN, 2000, 2002; BATESON, 1987; LASZLO, 1993), com vistas ao entrecruzamento com a Psicologia Analítica junguiana (JUNG, 1986, 1990, 1998, 1999, 2002, 2004, 2005, 2007; MARONI, 1998; STEIN, 2000; BYINGTON, 2000, 2003, 2008).

O propósito desse trabalho foi considerar o valor epistemológico de concepções teóricas afins, a título de descrever o processo de construção identitária, numa dinâmica circular, articulada num contexto em que indivíduo e sociedade são afetados. Assim, torna-se imperativo entender o fenômeno individual e social no entrelaçamento de acontecimentos ligados e interdependentes. Nessa perspectiva, necessário se faz considerar as trocas comunicantes pelo caminho da intersubjetividade para o desvelamento do complexo identitário humano.

Fazer esse percurso teórico foi fecundo para ampliar o entendimento acerca do processo de formação identitária profissional com suas múltiplas variantes, sendo o ponto central do estudo atentar para os elementos simbólicos estruturantes da identidade pessoal e profissional entre os atores que não se identificam com o curso de graduação escolhido (Pedagogia), quando o indivíduo faz uma escolha e não tem domínio claro dos motivos.

Assim, foi considerado no estudo como uma “escolha inconsciente” e dessa zona desconhecida elementos arquetípicos constelantes conspiraram para o desvelar desses motivos. Do mesmo modo, a escolha não é solitária, pois, através das redes comunicantes dentro do sistema social e do subsistema familiar, as referências se despontam para corroborar na tomada de decisões. A psique do indivíduo ancora-se nessas referências, a fim de restaurar o ego, minimizando as angústias e incertezas mediante elaboração simbólica para a obtenção da auto-organização.

Nesse sentido, a pesquisa foi se delineando a partir dos objetivos propostos, e, com vistas ao alcance dos resultados pleiteados, lancei mão de uma metodologia que se afinasse com o estudo em questão. A partir da abordagem qualitativa foi realizado um estudo de caso contando com a participação de seis atores, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – campus de Jequié.

O primeiro dispositivo utilizado para a coleta dos dados foi a carta endereçada à pesquisadora, a partir dos relatos autobiográficos, que se constituíram em um canal de aproximação entre a pesquisadora e os participantes. No outro momento, mediante a construção das mandalas, o segundo contato se deu pela via da imaginação ativa como recurso espontâneo de ativação da psique. As ilustrações foram ricas de conteúdo simbólico e para chegar à interpretação dos significantes destas, valeu-me recorrer à entrevista que foi gravada e transcrita fielmente aos enunciados dos discursos dos atores. O quarto e último dispositivo foi o questionário, para ter um recurso a mais com vistas ao alcance de maior transparência e refinamento dos interpretantes desvelados na pesquisa.

Desse modo, quatro categorias e seis subcategorias mostraram-se como material interpretativo, a partir dos objetivos formulados. Pode-se dizer que os resultados responderam aos objetivos delineados no início do estudo.

Ao ser objetivado o desvelamento dos motivos que levaram os atores do estudo de caso a escolherem o curso de Pedagogia sem identificação com o referido curso, a categoria identificada como “motivos ocultos” levou ao desenlace da subcategoria “diálogo interior”. Dessa subcategoria, os motivos que emergiram foram polarizados pela necessidade de ajustamento com a realidade circunstancial. Nesse sentido, um conjunto de estados psíquicos fizeram-se mais presente nas falas dos atores, desde angústia, incertezas e frustrações quanto à escolha feita, bem como sentimento de medo de arriscarem novas escolhas.

Os discursos se configuraram numa circularidade complexa, exprimindo tonalidades aproximadas, mostrando os motivos distanciados dos desejos em virtude de estarem mais conduzidos pelo pragmatismo em decorrência das exigências externas. Outro aspecto que se mostrou relevante foi o motivo ligado à vontade de entrar na universidade, na esperança de obter segurança e valorização social.

Quanto ao objetivo proposto de identificar os modelos que interferiram nas escolhas dos participantes do estudo, ficou presente nas falas a influência da família na escolha e professores que passaram por suas vidas. Assim, surgiu a categoria “vínculos afetivos” – correlacionada com as três subcategorias: “arquétipo da família”; “espelho, espelho meu...” e “os outros, eu e a escolha profissional”.

Na primeira subcategoria “arquétipo da família”, a função estruturante predominante foi considerar na família um ponto de apoio que dá segurança, promove organização, conquistas, bem-estar e sustentação. Portanto, a família significa o princípio e o fim para os atores da pesquisa. Nesse sentido, o aspecto vincular da família se fez presente na decisão da escolha. De modo significativo, a identificação com a figura materna foi mais forte dentre as vozes dos atores desse estudo.

Na segunda subcategoria “espelho, espelho meu...” as falas apontaram para mais uma vez a mãe como exemplo a seguir, como também tio e professores. Narrar suas histórias de vida levou-os a acessar no “baú dos afetos”, lembranças positivas e negativas constelantes com forte carga emocional. O momento propiciou, inclusive, que a função estruturante de resignação aparecesse, caso tivesse realmente que seguir pela docência. Para esse desabafo, foi tomado como símbolo estruturante o arquétipo da “professora boa”. Esse dado revelou-se devido às lembranças ativadas pela recordação de professoras doces, acolhedoras e dedicadas à profissão que passaram pela vida de alguns atores. Como antítese, também o arquétipo da

professora “má” foi tomado como símbolo estruturante de modelo a não seguir e da experiência frustrante ficou o desejo para buscar o desafio e superação dos próprios limites.

Em relação à subcategoria “eu, os outros e a escolha da profissão” esta se consolidou mais pela voz do outro com vistas ao alcance da auto-organização. Sendo esses vínculos fortalecidos pela dependência, corre-se o risco de levar à alienação. Todavia, se, de forma criativa, entrar em sintonia com a referência do “arquétipo da alteridade”, o diálogo do Eu com o Outro, sem repetição de vozes, se consubstanciará pela dialética interior-exterior de maneira que possibilite a mutualidade interdependente para, possivelmente, abrandar os conflitos internos e, desse modo, gerar o estado desejante fortalecido pela autonomia e responsabilidade pelas escolhas feitas.

Aproximando mais do objeto de estudo, os dados apresentados despontaram para a terceira categoria “falando da profissão”, com a finalidade de explorar o último objetivo da pesquisa relativo aos projetos que os atores estão fazendo para o futuro profissional. Sendo assim, a subcategoria “tecendo sonhos” localizou em algumas falas o desejo de serem bons profissionais para alcançarem realizações pessoais. Entretanto, a docência não entra nos planos da maioria. Foi identificada nas falas uma linha divisória entre o sonho de realização profissional, quando idealizam estar na profissão ligada aos desejos latentes, e a realidade social, sinalizando que é preciso atentar para a conjuntura social marcada por mudanças sociais e econômicas. Nesse sentido, a situação está pendendo para a manutenção da escolha desarticulada dos próprios desejos.

No entrelaçamento das categorias e subcategorias, os dados foram pouco a pouco se mostrando e o terceiro objetivo, acerca dos projetos futuros para a profissão escolhida pelos atores, despontou para a quarta categoria “no limiar dos opostos”, tendo como ramificação a subcategoria “professor (a) ou pedagogo (a)?”. A intenção foi identificar como os estudantes estão se percebendo no contexto da formação profissional. Frente às falas, o exercício da autopercepção não é muito comum, segundo suas próprias palavras, consideraram esse momento significativo para buscarem dentro de si mesmos os conteúdos enoveladores das próprias angústias e incertezas.

Em se tratando da ambivalência ser pedagogo (a) e ser professor (a), com base nos questionários aplicados, as respostas em uníssono confirmaram a intenção de concluírem o curso de Pedagogia, mas alguns ainda pretendem tentar outro vestibular para a área de interesse. Dentre as respostas obtidas, emergiu também a dicotomia entre pedagogia e docência. Esse dado levou-me a considerar que essa dicotomia possa ser um reflexo da própria identidade ambígua vivida nos fóruns de discussão e nas políticas públicas que

legislam sobre o destino do curso.

Dessa trama complexa fundamentada pela visão da “pedagogia simbólica”, revelou-se também a função estruturante da impaciência e da indecisão nas falas de alguns atores da pesquisa, o que pode ser considerado como condição defensiva e inibidora do Ser pedagogo (a) e/ou professor(a) numa condição criativa. A fixação na função defensiva poderá provocar o estado “cronificado” no fazer pedagógico, caso não haja uma ressignificação no olhar e intenção acerca da profissão escolhida.

Por fim, despontaram nessa pesquisa aspectos da história de vida pessoal dos atores, permitindo perceber como cada um se vê no campo experiencial, assim como valorizar a maneira encontrada por cada ator para lidar com as tensões vividas no contexto e o modo de se colocarem no processo de formação. Considero que cada momento explorado no trabalho foi tomado com a mesma importância, a título de valorizar na história de vida seus aspectos particulares da existência de cada indivíduo com ressonância no coletivo.

Considerar a busca da compreensão de si resgata a valorização da pessoa humana, cada vez mais esquecida e desconsiderada no âmbito da formação profissional. Penso que aqui foram tecidos pontos extremamente importantes que poderão colaborar no entendimento da pluralidade do ser humano tecido pela complexidade estruturante de sua existência. Nesses termos, acompanhar o processo de construção identitária do professor/pedagogo, valorizando a autoformação, é fundamental para resgatar a humanidade do Ser educador que irá interferir na formação de outros seres humanos.

Cabe acrescentar que a construção identitária do pedagogo sustentada pelos motivos circunstanciais e não intencionais possivelmente formará profissionais que já saem do curso desencantados e pessimistas, podendo assumir a posição de assujeitamento, como disse Gallefi (2003), em que este se nega o direito de construir a identidade tecida na Diferença Ontológica que possibilita ao profissional maior autonomia pensante e atuante.

Se no processo da formação profissional os estudantes não se encontrarem no curso, não despertando o desejo pela profissão, possivelmente ingressarão no mercado de trabalho profissionais pedagogos obedientes ao instituído com o fazer pedagógico divorciado do seu estado desejante.

Acredito que este estudo possa abrir uma porta para o olhar mais sensível dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, os quais possivelmente encontram estudantes ainda perdidos dentro do curso. Espero que as reflexões tecidas tenham ressonância nas salas de aula e que os professores universitários permitam uma abertura para a escuta das representações, dos motivos, desejos e expectativas dos alunos quanto à

profissão, até para incidirem positivamente como modelos que poderão ser para o futuro profissional.

É possível que o estudo realizado favoreça também a criação de projetos de extensão, tanto para o curso de Pedagogia quanto para outras licenciaturas, com propostas que tenham como cerne a educação dos educadores no ambiente acadêmico, considerando os aspectos subjetivos na formação docente, mediante o contato com as crenças e com a vida emocional dos estudantes. Seria de grande riqueza para os cursos de formação de professores proporcionar momentos que possibilitassem vivências, combinando a razão com a emoção como pilares potencializadores do Ser educador. Acredito que atividades dessa natureza podem contribuir para despertar a responsabilidade de educarem-se a si mesmos pelo processo de autoconhecimento. Como disse Galeffi (idem), é preciso tornar-nos responsáveis pelo que somos e pelo que queremos ser. Desse modo, o estado pedagógico de ser professor/pedagogo não recairá na rotina encenada pelo ritual inconsistente, desencantado e enfadonho.

Creio que este trabalho seja apenas uma ponta de *iceberg* para aqueles que estejam interessados nessa temática que, com certeza, é cunhada de um manancial de riqueza ainda pouco explorado por seu caráter transdisciplinar. O autoconhecimento deveria fazer parte do aprendizado diário do Curso de Pedagogia, como alicerce no seu processo de desenvolvimento humano, em plena *ação de fazer-se a si mesmo na estruturante relação com os outros e com o mundo*, como bem diz o “Ser-Sendo da Filosofia” de Galeffi (2001, p.40).

Para isso, meus caros leitores, lembra Maturana (2002, p.34), em “Emoções e linguagem na educação e na política”: *é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão*.

Mas isso não é suficiente. Adverte com toda propriedade complexa que lhe é inerente o pensador Morin no entrelaçamento “Amor poesia sabedoria”:

Se o mal que sofremos e fazemos sofrer reside na incompreensão do outro, na autojustificação, na mentira a si próprio (*self deception*), então o caminho da ética – e é aí que introduzirei a sabedoria – reside no esforço da compreensão e não na condenação, no auto-exame que comporta autocrítica e que se esforça em reconhecer a mentira para si próprio. (2008, 67).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2ª ed. 1São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMARAL, Lélea. **PROFESSOR (A) com letra maiúscula**: um estudo sobre o desenvolvimento da consciência crítica de professor.(Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANFOPE. Documento final do **VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SCHUCH, V. F. (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 1972 a.

BRASIL. [Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002](#). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. **D.O.U de 9 de abril de 2002**. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU, de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/0202cargahorformprof.doc>> acesso em 20 de outubro de 2008.

BRASIL. [Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 18 de fevereiro de 2002](#): Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.**DOU de 4 de março de 2002**. Seção 1, p. 9. Consultado em 20/10/2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, Trad. Michel Lahud et al. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. 2º ed.rev. – Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2005.

BARROS, D.L.P. “Dialogismo, polifonia e enunciação”. In: BARROS, D.L.P. e FIORIN, J.L.(Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail**. Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

BATESON, Gregory. **Natureza e espírito: uma unidade necessária**. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1987.

BRANDÃO, M. H. N. **Introdução a análise do discurso**. ed. 2ª. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

BYINGTON, Carlos Amadeu. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo: Religare, 2003.

_____. **O desenvolvimento da personalidade, as sete etapas da vida: a construção da identidade na dimensão simbólica**. Disponível em: www.carlosbyington.com.br. Capítulo 11 do livro *Psicologia Simbólica Junguiana*. São Paulo, março de 2008. Acesso em 28/11/2008.

_____. **O trabalho simbólico e o self da empresa: Introdução ao estudo do trabalho pela Psicologia Simbólica**. Disponível em: www.carlosbyington.com.br. Artigo publicado na *junguiana*, nº 18. Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, 2000. Acesso em 30/08/2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, H. **Teoria dos complexos, psicopatologia e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

CAVALLET, Susan Regina Raittz. **Construção da identidade e escolhas no acesso ao Ensino Superior: processos de mudança e trabalho psíquico**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

CEE/BA – Parecer 163/2002. Trata da adequação das Universidades ao Parecer CNE/CP 028/2001, da Resolução CNE/CP 01/2002, da Resolução CNE/CP 02/2002, e do Parecer CNE/CES 109/2001. Disponível em <http://www.sec.ba.gov.br/cee/>. Acesso em 02/02/2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela.. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Vera. “Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: Questões para debate”. In: VEIGA, Ilma Passos da Veiga, D’ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

COSTA, L. A. F. **O olhar do jovem para o futuro profissional: descrença ou esperança?** (Um estudo de caso junto à Escola de Aplicação da FEUSP). Dissertação de Mestrado-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/4028/2/mestrado%20Susan%20R.R.%20Cavallet.pdf> . Acesso em 19/12/2008.

CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB: **Projeto de criação do curso de pedagogia da Uesb**. Jequié, 1997.

D’ÁVILA, Cristina. **Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional docente em curso de formação inicial de professores**. Revista FAEEBA, 2008.

D’ÁVILA, Cristina ; SONNEVILLE, Jacques . “Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial”.. In: VEIGA, Ilma Passos; D’ÁVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, v. 1, p. 23-44.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIORIN, J.L. Polifonia Textual e discursiva. In: BARROS, D.L.P. e FIORIN, J.L (Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail**. Editora da Universidade de São Paulo, 1994. (Ensaio de Cultura, 7).

_____. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2003.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade. O Uso dos Prazeres**. Vol. II. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia para além dos confrontos**. Pedagogobrasil, geocities.yahoo.com.br/pedagob, p. 01-30, 2004. Acesso em 24/12/08

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. (Dissertação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

FREUD, S. **O Ego e o Id e outros trabalhos**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALEFFI, D. A. **Filosofar e educar**. Salvador: Quarteto, 2003.

_____. **O Ser-sendo da filosofia** – Uma compreensão poemático pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GARCIA, Célio. “O querer inconsciente: auto-organização ao nível do aparelho psíquico”. GARCIA, Célio (Org.). In: **O novo paradigma em Biologia, Física e Ciências Humanas**. Belo Horizonte, M G: UFMG / Proed. 1987.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GROLNICK, S. **Winnicott o trabalho e o brinquedo**: uma leitura introdutória. Trad. Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FARR, R. **Raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. “A carreira das professoras do ensino primário”. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GOODSON, Ivor F. “Dar voz ao professor: as histórias de vidas dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-77.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HUBERMAN, Michaël. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. “Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si”. In: Souza, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: invenção de si. Maria-Cristine Josso, Prefácio. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JUNG, C.G. **AION**: Estudos sobre o simbolismo do Si-mesmo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A energia psíquica**. 8ª Ed. Vol. VIII/1. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Fundamentos de psicologia analítica.** Trad. Araceli Elma. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Natureza da psique.** Vol. VIII/2. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O eu e o inconsciente.** Vol I. 16ª. ed.. Petrópolis:Vozes, 2004.

_____. **O eu e o inconsciente.** Vol.II. 18ª. ed.. Petrópolis:Vozes, 2005.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Os aspectos do drama contemporâneo.** 2ª Ed. Petrópolis; Vozes, 1990.

_____. **O desenvolvimento da personalidade.** Trad. Frei Valdemar do Amaral. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Presente e futuro.** 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia; SOUZA, J.S. **História de Professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. **Por entre pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida, Rodrigues. Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**/Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social; organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva [et.al.]. – Recife ENDIPE, 2006. 499p.

LASZLO, Ervin. **Nas raízes do universo.** Tad. Serafim Ferreira. Lisboa: Epistemologia e sociedade, 1993.

LIBÂNEO. J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. M. et al. (orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:** novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em 20 abr 2008.

MOITA, Maria da Conceição. “Percurso de formação e de trans-formação”. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 111-141.

MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARONI, AMNÉRIS. “Jung na era das catástrofes”. Coleção Memória da Psicanálise, nº 2 – Jung: A Psicologia Analítica e o resgate do sagrado. São Paulo: **Revista Viver, mente & cérebro**, 2005, p. 30-39.

_____. **Jung: O poeta da alma**. São Paulo: Sumus, 1998.

MATURANA, R. H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MATURANA, R.H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3ª reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre; Sulinas, 2002.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Editora: Portugal, 2000.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Portugal: Educa, 2002

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: Mestra ou Tia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

ORLANDELLI, Silvia Helena. **A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de Professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das incertezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RAMOS, Fernando da Silva. **Forma e arquétipo: um estudo sobre a Mandala.** {dissertação}. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, 2006.

REY, González. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira, 2002.

REHEM, Cacia Cristina França. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da UESB - Campus de Jequié.** {dissertação}. São Luiz (MA):Universidade Federal do Maranhão. 2008.

SERPA, L. F. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em Debate.** Fortaleza. v.14, n.2, p.21-25, jul/dez. 1987.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação.** Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Portugal: Aprimoramento, 1999.

SILVA, C.S.B. Da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. Ed.rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Luzia Wilma Santana de. **A dinâmica das relações da família com o membro portador de diabetes *Mellitus* tipo 2.**[tese]. Florianópolis (SC): UFSC/PEN, 2007.

STEIN, M. **Jung: o mapa da alma.** Uma introdução. São Paulo: Cultrix, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch, 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H. ; JACKSON, D.D. **Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos de interação.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta ao pesquisador com narrativa da história de vida dos discentes que fizeram parte da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Objetivo: Identificar os motivos que levaram à escolha da profissão.

O campo empírico: Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié.

Carta ao estudante de Pedagogia

Caro (a) estudante _____

Estou realizando uma pesquisa e sua participação será de fundamental importância para o prosseguimento da mesma. Para tanto, gostaria que você escrevesse uma carta endereçada a mim (três páginas no mínimo), falando de suas vivências e lembranças dos primeiros anos no âmbito escolar, até o ingresso na universidade. Descreva na carta as circunstâncias que levaram você a escolher esta profissão. Resgate de sua memória os modelos de identificação que passaram por sua vida, alusivos a vida escolar, podendo ser estes positivos ou negativos. Traduza essas experiências numa escrita que lhe permita acessar situações que marcaram sua trajetória de vida até o momento atual.

Aguardo sua resposta.

Atenciosamente.

Sandra Suely de Oliveira Souza

APÊNDICE B – Técnica de imaginação ativa: Construção da mandala.**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**

Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Caro discente,

Expresse, em forma de mandala, sua trajetória de vida, exteriorizando seus sentimentos, aspirações, pessoas e momentos que marcaram sua vida e trajetória escolar. Essa obra de arte é você e seu mundo. Os materiais utilizados serão de sua preferência, bem como o tamanho da sua obra”.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista semiestruturada para identificar os elementos simbólicos constelados na mandala nos atores da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prezado (a) discente, o meu projeto de pesquisa para Dissertação de Mestrado está relacionado aos motivos e modelos de identificação alusivos ao seu ingresso no curso de pedagogia, bem como suas projeções futuras concernentes ao campo profissional escolhido.

Gostaria de contar com a sua colaboração para responder às questões desta entrevista com vistas a compreender o sentido atribuído por você na mandala construída. Informamos que sua participação não será identificada com o nome de origem, mas por outro de sua livre escolha. As respostas servirão, somente, como referência interpretativa do objeto de pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título da Entrevista: Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional.

Objetivo: Identificar os modelos de identificação, intenções e projeções acerca do curso de pedagogia como campo profissional.

Sujeitos: Seis estudantes dos três primeiros semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié.

Questões Orientadoras da Entrevista

Categorias de Análise:

- A) Primeiro ato: significações do imaginário
- B) Segundo ato: Percepção de si
- C) Terceiro ato: vínculos afetivos

A) Primeiro ato: significações do Imaginário

- 1- Por onde você começou a fazer a mandala? Por quê?
- 2- Onde está você na mandala? Por quê?
- 3- Que sentido tem para você os traços, as cores e forma da mandala?
- 4- Que pessoas passaram por sua vida e que foram representadas na mandala? Por quê?
- 5- Que sentido teve para você fazer essa mandala?
- 6- Em que lugar da mandala você representaria a dúvida quanto a profissão escolhida? Por quê?

B) Percepção de si

- 7- Fale um pouco sobre sua vida no período da infância e suas experiências escolares.
- 8- Por que você não quer a profissão de professor (a)?
- 9- Que expectativas você tem para o futuro ao concluir ou não o curso de pedagogia?
- 10- Você tem outros planos para sua vida profissional? Quais?

C) vínculos afetivos

- 11- Teve algum professor ou professora que marcou sua vida? Em que sentido?
- 12- Onde você poderia localizar esta lembrança na mandala? Por quê?
- 13- Quem de alguma maneira influenciou sua escolha pelo curso de pedagogia? Por quê?

APÊNCIDE D - Roteiro de Questionário: Discentes do curso de Pedagogia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Objetivo: Investigar e apresentar as projeções que os estudantes fazem do futuro como profissionais da pedagogia.

Prezado (a) aluno (a), o meu projeto de pesquisa para Dissertação de Mestrado está relacionado aos motivos e modelos de identificação constelados na escolha profissional dos estudantes do curso de Pedagogia. A partir do seu discurso, será possível desvelar elementos significativos alusivos as suas projeções concernentes ao futuro profissional.

Gostaria de contar com a sua colaboração para responder às questões deste questionário. As respostas servirão de apoio para identificar seus desejos e propósitos no âmbito profissional podendo o curso de pedagogia fazer parte ou não de suas aspirações.

Roteiro do Questionário.

Nome (pseudônimo) _____
Idade: _____ Turno em que estuda: _____
Ano de ingresso: _____ Semestre em curso: _____
Experiência profissional: _____

1. Trabalha? () sim () não
2. Na área de Educação? _____ Em outras áreas? Qual? _____
3. Nível de atuação na Educação (Se a questão 2 for afirmativa)
 - () Educação infantil
 - () Ensino fundamental: séries iniciais
 - () Ensino fundamental: séries finais
 - () Ensino médio
 - () Outros: especificar _____
- 4) Por que escolheu o curso de pedagogia?
- 5) Ao ingressar no curso de pedagogia quais eram suas expectativas sobre o mesmo?
- 6) O curso está atendendo suas expectativas? Sim () Não (). Justifique sua resposta.
- 7) O que você considera desagradável no trabalho do pedagogo?
- 8) Tem intenção de concluir o curso? Sim () Não (). Por quê?
- 9) Concluindo o curso, pretende atuar como docente? Sim () Não (). Por quê?
- 10) Gostaria de seguir outra profissão? Qual e por quê?

APÊNDICE E – Carta de solicitação de análise do projeto de pesquisa

Jequié, 06 de julho de 2008

Prezado Senhora:

Prof.^a Ana Angélica

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB)

Solicito a análise do projeto de pesquisa intitulado “Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional” por este Comitê.

Atenciosamente

Prof.^a. Sandra Suely de Oliveira Souza

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE F – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: “Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: SANDRA SUELY DE OLIVEIRA SOUZA

DESCREVER ABAIXO AS INFORMAÇÕES DADAS AOS PARTICIPANTES SOBRE:

- 1) A justificativa e o objetivo da pesquisa;
- 2) Os procedimentos que serão utilizados e seu propósito, bem como a identificação dos procedimentos que são experimentais;
- 3) Os desconfortos e riscos esperados;
- 4) Os benefícios que se pode obter.
- 5) As informações supracitadas devem ser redigidas em termos simples conhecidos pelos participantes e de forma que possam entender:

A CADA PARTICIPANTE SERÁ DITO QUE:

- Temos por objetivo, dos docentes saber o conceito e a prática da avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia da UESB Campus de Jequié.
- Dos discentes, o que entendem por avaliação da aprendizagem e como se sentem com relação à prática avaliativa dos professores no Curso de Pedagogia da UESB no Campus de Jequié.
- A participação não é obrigatória e ninguém sofrerá nenhum prejuízo por não participar. O nome dos participantes não será revelado.
- Os resultados serão usados para conhecer melhor o perfil do profissional que está sendo formado no curso de pedagogia.
- Caso os resultados venham a ser publicados, não incidirá custos para nenhum dos participantes.

PARA ESTABELEECER CONTATO COM A PESQUISADORA PRINCIPAL:

Profa. Esp. Sandra Suely de Oliveira Souza

Fone: (77) 3423-2079

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Departamento de Ciências Humanas e Letras

Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA

Eu _____

Abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar e estou ciente:

- 1) Da garantia de receber a resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, que serão utilizados na coleta de dados.
- 2) Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar no estudo sem que isso traga prejuízo à minha condição de discente desta instituição.
- 3) Da segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade;
- 4) Do compromisso de me proporcionarem informação atualizada durante o estudo, ainda que esta possa afetar minha vontade de continuar participando;

Jequié (BA), 08 de agosto de 2008

ASSINATURA DO PARTICIPANTE