LUMEN ET VIRTUS
ISSN: 2177-2789

A EXPERIÊNCIA DOCENTE: MEMÓRIA, SIMBOLISMO CULTURAL E O ESPAÇO VIVIDO À LUZ DE ERNST CASSIRER

THE TEACHING EXPERIENCE: MEMORY, CULTURAL SYMBOLISM AND THE LIVED SPACE IN THE LIGHT OF ERNST CASSIRER

LA EXPERIENCIA DOCENTE: MEMORIA, SIMBOLISMO CULTURAL Y EL ESPACIO VIVIDO A LA LUZ DE ERNST CASSIRER

https://doi.org/10.56238/levv16n53-068

Data de submissão: 16/09/2025 **Data de publicação:** 16/10/2025

Sônia Maria Teixeira Machado
Mestra em Geografia
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO)
E-mail: sonia.machado@ifro.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-4895-0662
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6452764110432892

Neuza Pereira de Oliveira
Mestra em Estudos Literários
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: neuzaaa360@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9279-8632
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5159740705938672

Claudia Cleomar Ximenes
Mestra em Geografia
Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: profa.ximenescerqueira@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4125-7991
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8014015246571237

Maria Nasaré Moraes Mateus
Instituição: Universidad del Sol (UNADES)
E-mail: nasaremateus22@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1452-3403
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4007437377177546

Maria Cilene Gomes Rodrigues Barrozo
Doutora em Ciências da Educação
Instituição: Universidad del Sol (UNADES)
E-mail: cilene.rodrigues2009@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-5907-8478
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1885400189746421

Elizeth Souza da Cruz de Melo
Doutora em Ciências da Educação
Instituição: Universidad de La Integraión de Las Américas (UNIDA)
E-mail: zethmel@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7835-4341
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4964027675641113

André Mateus Araujo
Mestrando em Matemática
Instituição: Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)
E-mail: andre.mateus@ymail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8807-4079
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5677910500847023

Yuri Lopes de Oliveira
Licenciatura em História, Pedagogia e Bacharelando em Direito
Instituição: Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR)
E-mail: yuriseduc@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-6417-9197
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9330868610261416

RESUMO

Compreender a complexidade da experiência docente é essencial para o debate educacional contemporâneo. Este artigo tem como objetivo analisar a vivência docente em períodos de incerteza, como a crise da Covid-19, assim como examinar como a memória, o simbolismo cultural e a filosofia de Ernst Cassirer configuram e dão significado a essa experiência. A pesquisa se configura como um estudo de natureza qualitativa, reflexivo-interpretativo, fundamentado na Fenomenologia e na Antropologia Filosófica de Cassirer, que concebe o ser humano como animal simbólico. A metodologia adotada foi a investigação interpretativa de base autobiográfica, na qual os pesquisadores, atuaram como participantes-investigadores, registraram episódios de sua prática em diários de bordo e conduziram observações dialogadas com três docentes convidados das Ciências Humanas. A análise interpretativa buscou desvelar os símbolos e significados que organizam a prática docente. Os resultados apontaram que a pandemia gerou um terremoto simbólico, que transformou a solidão em um espaço simbólico coletivo e forçado. O afastamento do espaço físico escolar gerou crise de identidade e rompeu com os rituais pedagógicos tradicionais. A migração do trabalho para o lar rompeu fronteiras simbólicas, e isso causou sobrecarga e desordem que impactaram a vida docente. A perda do espaço de ação presencial exigiu um esforço autodidata para forjar novos rituais e linguagens no ambiente virtual, o que evidenciou a capacidade resiliente do animal simbólico de se reinventar em meio ao caos. A crise acelerou dinâmicas sociais que continuam a desenhar o cotidiano, com exigências sobre os educadores da contínua negociação de significados em um cenário de crescentes polarizações.

Palavras-chave: Animal Simbólico. Antropologia Filosófica. Crise de Identidade. Espaço Escolar. Prática Docente.

ABSTRACT

Understanding the complexity of the teaching experience is essential for contemporary educational debate. This article aims to analyze the teaching experience during periods of uncertainty, such as the Covid-19 crisis, as well as to examine how memory, cultural symbolism, and the philosophy of Ernst Cassirer shape and give meaning to this experience. The research is configured as a qualitative, reflective-interpretive study, based on Phenomenology and the Cassirer's Philosophical Anthropology, which conceives the human being as a symbolic animal. The methodology adopted was autobiographically-based interpretive research, in which the researchers, acting as participant-investigators, recorded episodes of their practice in logbooks and conducted dialogued observations

with three invited teachers from the Humanities. The interpretive analysis sought to unveil the symbols and meanings that organize teaching practice. The results indicated that the pandemic generated a symbolic earthquake, which transformed solitude into a collective and forced symbolic space. The removal from the physical school space generated an identity crisis and broke with traditional pedagogical rituals. The migration of work to the home broke down symbolic boundaries, and this caused overload and disorder that impacted teachers' lives. The loss of the face-to-face action space required a self-taught effort to forge new rituals and languages in the virtual environment, which highlighted the resilient capacity of the symbolic animal to reinvent itself amidst chaos. The crisis accelerated social dynamics that continue to shape daily life, with demands on educators for the continuous negotiation of meanings in a scenario of increasing polarizations.

Keywords: Symbolic Animal. Philosophical Anthropology. Identity Crisis. School Space. Teaching Practice.

RESUMEN

Comprender la complejidad de la experiencia docente es esencial para el debate educativo contemporáneo. Este artículo tiene como objetivo analizar la vivencia docente en períodos de incertidumbre, como la crisis de la Covid-19, así como examinar cómo la memoria, el simbolismo cultural y la filosofía de Ernst Cassirer configuran y dan significado a esta experiencia. La investigación se configura como un estudio de naturaleza cualitativa, reflexivo-interpretativo, fundamentado en la Fenomenología y en la Antropología Filosófica de Cassirer, que concibe al ser humano como animal simbólico. La metodología adoptada fue la investigación interpretativa de base autobiográfica, en la que los investigadores, actuando como participantes-investigadores, registraron episodios de su práctica en diarios de bitácora y realizaron observaciones dialogadas con tres docentes invitados de las Ciencias Humanas. El análisis interpretativo buscó develar los símbolos y significados que organizan la práctica docente. Los resultados señalaron que la pandemia generó un terremoto simbólico, que transformó la soledad en un espacio simbólico colectivo y forzado. El alejamiento del espacio físico escolar generó una crisis de identidad y rompió con los rituales pedagógicos tradicionales. La migración del trabajo al hogar rompió fronteras simbólicas, y esto causó sobrecarga y desorden que impactaron la vida docente. La pérdida del espacio de acción presencial exigió un esfuerzo autodidacta para forjar nuevos rituales y lenguajes en el entorno virtual, lo que evidenció la capacidad resiliente del animal simbólico de reinventarse en medio del caos. La crisis aceleró dinámicas sociales que continúan diseñando la cotidianidad, con exigencias a los educadores de la continua negociación de significados en un escenario de crecientes polarizaciones.

Palabras clave: Animal Simbólico. Antropología Filosófica. Crisis de Identidad. Espacio Escolar. Práctica Docente.

1 INTRODUÇÃO

A experiência docente, em sua complexidade intrínseca, constitui-se da prática pedagógica. Trata-se de um fenômeno humano imbricado com o tecido social e cultural de seu tempo. No cenário do mundo contemporâneo, marcado por transformações aceleradas, crises multifacetadas e uma sensação generalizada de imprevisibilidade, essa experiência é reconfigurada sob o signo da incerteza.

O objeto de estudo, sob o olhar do cruzamento entre a prática docente e essas incertezas, investiga como o professor navega um terreno onde antigos referenciais parecem esmaecer e novos estão em constante (e muitas vezes caótica) formação. Neste contexto, emergem sensações que transcendem a mera apreensão intelectual, tornando-se quase tangíveis.

Esse "medo palpável" se insinua, como uma atmosfera difusa. O medo da obsolescência profissional, da inadequação diante de novas demandas, da violência simbólica e física, e da incapacidade de preparar os alunos para um futuro que se apresenta opaco. Paralelamente, vive-se uma solidão forçada, paradoxal em uma era de hiperconexão. A conexão da solidão da sala de aula fechada, da responsabilidade individualizada pelo sucesso ou fracasso, e do esgotamento que fragiliza os laços de solidariedade coletiva, provoca sensações adversas.

Para problematizar essa experiência, recorre-se ao território da memória e do simbolismo cultural. A memória, individual e coletiva, atua como um filtro por meio do qual o docente interpreta o presente, constantemente compara-o com um passado idealizado ou traumático (Oliveira *et al*. 2025). O simbolismo cultural, por sua vez, fornece (ou deixa de fornecer) os arquétipos, rituais e narrativas que conferem sentido à sua função social. É aqui que a filosofia de Ernst Cassirer oferece uma base fundamental. Ao definir o ser humano como animal simbólico, Cassirer (1992) postula que a relação com a realidade não é direta, mas sempre mediada por sistemas de símbolos – linguagem, mito, arte, religião, ciência.

A partir deste pressuposto, compreende-se que a realidade da docência, com seus medos e solidões, é construída e vivenciada por meio de formas simbólicas. O mal-estar docente, portanto, não é apenas uma resposta a condições materiais adversas, mas também um sintoma de uma crise nos sistemas simbólicos que tradicionalmente sustentavam a autoridade e a identidade do professor.

Diante deste quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar a experiência docente em tempos de incertezas, como do período da Covid-19, assim, foi examinando como a memória, o simbolismo cultural e, em especial, as formas simbólicas propostas por Cassirer configuram e dão significado a essa vivência. Busca-se, assim, iluminar os mecanismos simbólicos que estão na base do sofrimento e da resiliência do educador no mundo contemporâneo, propondo uma chave de leitura que vá além da mera descrição factual e alcance a dimensão hermenêutica de seu ofício.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: A ARTE SOLITÁRIA DE ENSINAR

O estudo da arte solitária de ensinar exige uma compreensão da memória não como um arquivo inerte, mas como um processo ativo de construção da identidade no espaço. Este movimento teórico auxilia no deslocamento do foco da memória individual para a sua dimensão social, cultural e espacial, dialogando perfeitamente com a proposta da pesquisa de utilizar o simbolismo de Cassirer. Assim, a memória se revela como a paisagem simbólica onde a identidade docente é continuamente redesenhada.

Em meio aos desafios cotidianos da sala de aula, da diversidade de alunos à complexidade de motivá-los em um mundo em constante transformação, os educadores, frequentemente se perguntam: como compreender a profundidade dessa experiência que vivemos? O que pode ajudar a decifrar os significados entrelaçados nas relações entre professores, alunos e o espaço que compartilham? Essas interrogações são, elas mesmas, os primeiros símbolos a serem decifrados na jornada de autocompreensão da docência.

É na busca por essas respostas que se encontrou nas ideias do filósofo Ernst Cassirer (1968; 1989; 1992; 2011) um referencial teórico que faz as vezes de um farol interpretativo. Sua compreensão do ser humano como animal symbolicum (animal simbólico), criador e criatura de um universo simbólico, oferece material filosófico para examinar a prática além do aparente. Com Cassirer é possível penetrar as camadas de significados que constituem o ato de educar. Sua filosofia ilumina, portanto, os rituais, os mitos e as linguagens que tecem invisivelmente o cotidiano escolar.

2.1 O SER HUMANO COMO ANIMAL SIMBÓLICO E A ESTRUTURA DA CULTURA

O princípio do simbolismo, por sua natureza universal e aplicável a todos os contextos, funciona como uma espécie de “palavra mágica”, o verdadeiro abre-te sésamo que permite o acesso ao mundo propriamente humano, o mundo da cultura. De posse dessa chave simbólica, o avanço da humanidade torna-se possível e contínuo.

A singularidade da cultura humana, assim como seus valores morais e intelectuais, não depende do conteúdo material que a compõe, mas da forma, da estrutura que a organiza. Mesmo com recursos simples e limitados, o ser humano é capaz de erguer um universo simbólico inteiro. O essencial, portanto, está na função que desempenham dentro do todo, na coerência e na forma que lhes dá sentido. (CASSIRER, 2012)

Quando Cassirer (2012, p. 35) afirma que “um símbolo humano genuíno não é caracterizado por sua uniformidade, mas por sua versatilidade”, ele está dizendo que o valor dos símbolos criados pelo ser humano, tais como a linguagem, o mito, a arte, a religião ou a ciência, não reside em serem fixos, estáticos ou iguais para todos, mas justamente em sua capacidade de adaptação, transformação e multiplicidade de sentidos.

Em relação às expressões culturais, que a qualifica como elemento para o estudo nas ciências geográficas, entende-se que a linguagem e a ciência refletem parte da realidade. O alicerce do conhecimento está nos significados explícitos em símbolos próprios do ser humano. Conforme a cultura de cada grupo existe uma estrutura simbólica de ampla aderência mediante sinais e símbolos.

É patente a importância dos sistemas simbólicos para a compreensão das complexidades culturais. A obra de Cassirer (2012, p. 58) mostra que "Os sinais são operadores e os símbolos são designadores. Os sinais mesmo quando entendidos e usados como tais têm mesmo assim uma espécie de ser físico e substancial; os símbolos têm apenas um valor funcional". Estes com seus valores e significados compõe o universo da cultura.

2.2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E A TRANSMISSÃO DE UMA MANEIRA DE ESTAR NO MUNDO

Para entender como o simbólico se concretiza na experiência humana, é fundamental explorar o papel da memória. A compreensão da memória e identidade relacionada à cultura, a arte em que se pese o coletivo, para Candau (2011; p. 118) depois de classificar a memória em protomemória memória de alto nível e metamemória, "transmitir uma memória e fazer viver, assim, uma identidade não consiste, portanto, em apenas legar algo, e sim uma maneira de estar no mundo." Ou seja, tanto a transmissão de saberes, quanto a experiência registrada na memória a partir de memórias cumulativas é constitutiva da identidade da pessoa e sem tais memórias ou sem o ato de compartilhamento não haveria identidade.

A memória é geradora de identidade uma faculdade, e identidade o estado adquirido. Para Candau (2011, p. 59), "A perda de memória é, portanto, uma perda de identidade". E ainda reafirma que é difícil dissociar essas duas noções. Este processo faz parte das inter-relações dos coletivos que se desenvolvem em uma espacialidade. As especialidades são tanto o esquema perceptual de determinada forma simbólica quanto representação objetivada do fenômeno.

Essa premissa teórica é fundamental para a abordagem deste estudo, que se alinha à crítica de Cassirer (2012) à pretensão de esgotar o conhecimento sobre os fenômenos humanos. O autor adverte que, ainda que todos os dados fossem coletados e combinados, obteríamos apenas uma imagem pobre e fragmentária da natureza humana. É justamente nesse território do inesgotável e do simbólico que a memória se ergue como uma força constitutiva fundamental, tecendo a complexa tapeçaria da experiência docente.

2.3 ESPAÇO VIVIDO E GEOGRAFICIDADE: ÂNCORA DA EXPERIÊNCIA

Se a memória e o símbolo dão forma à experiência, é no espaço que ela se ancora. A Geografia, enquanto ciência, possibilita compreender o espaço como o ambiente onde a vida humana se realiza.

Conforme Dardel (2020), existe uma ligação essencial e anterior à própria ciência entre o ser humano e a Terra, uma "geograficidade", isto é, um modo de existir enraizado na relação concreta com o mundo. Assim, os conceitos de lugar e território são expressões dessas experiências humanas no espaço, que podem se diferenciar ou se aproximar conforme o modo como cada indivíduo ou grupo vive e sente o seu entorno.

Dessa forma optou-se pela análise da categoria "espaço". A ciência geográfica permite a análise do espaço como habitat do homem, num apoderamento que envolve seus conhecimentos. Com base nisto, podemos observar as considerações de Dardel, na qual o ser humano é "[...] construtor de espaços, abrindo vias de comunicação: caminhos, pistas, estradas, vias férreas, canais são maneiras de modificar o espaço, de o recriar" (Dardel, 2020, p. 29). Esta análise traz as considerações dos fenômenos humanos, naturais e suas relações.

O espaço geométrico (homogêneo, uniforme e neutro) se opõe ao espaço geográfico (único) e interessa compreender de que modo a materialidade das coisas faz sentido para as pessoas. Isso pode ser revelado em decorrência do encontro entre as pessoas e a Terra, descrito por pares de oposição, denominado por Dardel de eventos geográficos. (Dardel, 2020).

Sendo assim, "a ciência geográfica pressupõe que o mundo seja conhecido geograficamente, que os homens se sintam ligados à Terra como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre" (Dardel, 2020, p. 33). Dardel definiu o espaço como a conjunção de distâncias e de direções que, tendo como referência o corpo e o espaço onde ele se instala. Entende-se que para o autor, o espaço geográfico é o mundo da existência cotidiana, que agrupa dimensões do conhecimento e, também, da ação e da afetividade, suas representações e significações.

2.4 O LUGAR COMO LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DO PERTENCIAMENTO

Apesar de Dardel (2020) não dedicar um capítulo de sua obra ao lugar, este se apresenta no seu texto como fundamento para a construção de todas as relações temporais e espaciais do ser-no-mundo. A condição humana está intrinsecamente ligada ao espaço que a envolve. Machado (2021) explica que é como um campo de movimentos, relações e trocas que delineiam direções, distâncias e, sobretudo, o sentido do existir.

Na lição de Dardel (2020), lugar é lugar no mundo, é lugar habitado, experienciado, que está na base da construção do saber geográfico envolto em subjetividades. "Para essa vertente o lugar é um conceito central, na medida em que ele é qualificado pela experiência humana, que lhe confere significados particulares; é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas. O lugar traz a complexidade das ciências geográficas assim como é uma ferramenta mediacional na construção dos processos identitários.

Estar situado é, portanto, reconhecer-se nas conexões que dão forma e simbolismo ao próprio lugar (Mello, 2008). Perder essa localização significa romper com o vínculo que ancora o ser ao mundo: é perder as referências que orientam a experiência, tornando-se deslocado, sem direção e desprovido da potência de agir e de pertencer. Conhecer o lugar é uma possibilidade de amadurecimento; de desenvolvimento do sentido de identidade, de pertencimento a algum grupo, a um dado espaço, a um território, a uma cultura, a referências simbólicas; à identificação de simpatias/antipatias, inclusão/exclusão.

Asexperiências que, por seu lado, carregam em si a marca do espaço vivido, o qual revela que os conceitos utilizados em geografia são modos geográficos de existência, que se realizam nas situações cotidianas, posteriormente abstraídas em representações do espaço. Sim, aqui se encontra diante das contradições e convergências a qual na concepção de Lefebvre (2011) trata dos espaços de representação, espaços vividos,.

2.5 CULTURA, SÍMBOLO E SUBJETIVIDADE NO ESPAÇO

Reconhece-se que Cultura e seus significados e sua subjetividade como elemento imprescindível na análise da formação do espaço e dessa maneira está envolvida na análise desta pesquisa. A concepção de cultura e subjetividade desenvolvida neste trabalho é pautada na ciência geográfica, a partir do referencial teórico desenvolvido por Corrêa (2007), 2012, Cassirer (2012), Claval (2001).

A cultura é transmitida, compartilha códigos de comunicação, hábitos cotidianos, seus conceitos são diferenciados conforme a cultura, mas, o conceito em si permanece inalterado. Para Claval (2001, p. 63) “A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte”.

Elas se mantêm por meio de “[...] técnicas de produção e de procedimentos de regulação social que asseguram a sobrevivência e a reprodução do grupo. Eles aderem aos mesmos valores, justificados por uma filosofia, uma ideologia ou uma religião compartilhada.” (Claval, 2001, p. 63). O conceito cultural se difere em cada espaço e tempo histórico.

Assim “Os significados constituem o foco principal da geografia cultural” (Correa, 2012, p.134). Esta leva em conta a diversidade existente e os sentidos a ela atribuídos. Tais sentidos e significados estão imersos em subjetividades aprofundadas nos aspectos das realidades, sua organização e estrutura. Estes estão ancorados nas experiências individuais e coletivas, estando às subjetividades, o sentido e significados atrelados um ao outro no constructo do espaço (Machado, 2021).

O ser humano abarca e legitima as condições da própria vida; “engendramos esses mundos de subjetividades, criando significados baseados em nossas experiências, dentro de uma estrutura social e cultural” (Cassirer, 2012, p. 51). Relacionada com a experiência humana, as subjetividades compreendem a construção dos novos mundos e vão acompanhando o homem em toda sua existência. Assim buscaremos compreender a relação dos imigrantes e a sua contribuição para a formação sócio cultural.

2.6 O MEDO COMO FENÔMENO SÓCIO-HISTÓRICO E SUA EXPRESSÃO NA EXPERIÊNCIA DOCENTE

A experiência docente contemporânea se situa dentro de uma análise de fenômenos sociais mais amplos, como o medo. Ao examinar o medo contemporâneo vivenciado pelos docentes, é produtivo situá-lo dentro de uma perspectiva histórica mais ampla. Como demonstra a análise de Darnton (1986) sobre a França moderna, epidemias e transformações sociais profundas sempre geraram reações coletivas pautadas pelo temor. Em momentos de crise sanitária, desde a peste bubônica até a gripe espanhola, as sociedades desenvolveram mecanismos de busca por explicações e culpados, oscilam entre interpretações religiosas, supersticiosas e científicas (Ximenes, 2021).

Corrobora com este estudo Santos (2006) que ao descrever o impacto da Gripe Espanhola no Rio de Janeiro, observa como a ruptura dos rituais fúnebres e a banalização da morte intensificou o pavor social, levando até mesmo a relatos de atos de crueldade e desespero. Esse histórico revela um padrão: o medo em contextos de crise raramente é um sentimento isolado, mas sim uma força socialmente moldada, que pode ser instrumentalizada e que frequentemente recai sobre figuras ou grupos específicos, vistas como bodes expiatórios.

Transpondo essa lógica para o contexto pós-pandêmico, compreende-se que o "medo do docente" não é uma patologia individual, mas, como expõe Ximenes (2021) é um fenômeno culturalmente situado. O professor na atualidade, especialmente em um cenário de polarização ideológica, encontra-se em uma posição análoga à de outras figuras historicamente visadas em períodos de tensão social.

A sala de aula transforma-se, assim, em um microcosmo onde ansiedades sociais mais amplas, sobre mudanças, identidade e autoridade. Elas são projetadas e disputadas, criando um ambiente onde o medo de interpretações equivocadas ou de represálias passa a condicionar a própria liberdade pedagógica. Nesse território de forças simbólicas em conflito, o professor se vê, portanto, no epicentro de uma batalha pela definição dos significados que irão moldar a sociedade futura.

2.7 DIÁLOGO TEÓRICO FINAL: SIMBOLISMO, MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

Este percurso teórico permite um diálogo final que integra os conceitos centrais. O ponto de partida reside na inseparabilidade entre memória e identidade, conforme defendido por Candau (2011). O autor antropológico define a memória como uma faculdade. Laraia (2008) explixa que isto ocorre ao mesmo tempo em que modela o indivíduo, é por ele modelada. Essa construção da identidade (do ser-docente) depende intrinsecamente da capacidade de simbolização, que é o conceito central de Cassirer (2012).

O ser humano é um animal simbólico (homo symbolicum). Considera Cassirer (1989) que ele não vive em um universo de fatos brutos, mas sim em um universo simbólico tecidos pela linguagem, arte e mito. A memória, nesse sentido, não é apenas um registro, mas um fio que tece a rede simbólica da experiência humana. Ao reter e transmitir a memória, a pessoa está, na verdade, legando uma "maneira de estar no mundo" (Candau, 2011, p. 118). A perda de memória, portanto, é uma perda de identidade, pois o que se perde é o sistema simbólico que dá sentido à existência do coletivo e do indivíduo.

Se o simbolismo dá forma à memória, é o espaço que lhe confere âncora e durabilidade. Halbwachs (2013) estabeleceu o conceito fundacional de memória coletiva, demonstrando que as lembranças individuais não são isoladas, mas dependem de quadros sociais de memória (o grupo profissional, a escola, a família). O autor insiste que não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. O espaço da docência (a sala de aula, o campus, a casa durante o isolamento) é o meio físico que, por sua aparente imutabilidade, ajuda a memória a perdurar e a ser compartilhada.

Em um contexto de rápidas transformações, como o da docência, o historiador Pierre Nora (1993), em sua problemática dos Lugares de Memória (Lieux de mémoire), sugere que a memória, ao se tornar fugidia e ameaçada pela história, se refugia em locais específicos. O ambiente escolar, a foto antiga da turma ou até o próprio ritual de planejar uma aula tornam-se lugares de memória que solidificam e materializam a experiência docente. Eles são a representação objetivada do fenômeno, o que se liga diretamente à busca do estudo pela substancialização, solidificação e materialização dos elementos imateriais (o simbólico, a arte de ensinar).

A reflexão sobre a memória culmina na ética da justa memória proposta por Paul Ricœur (2007). O filósofo hermenêutico integra a fenomenologia da memória individual (o lembrar) com a epistemologia da história (o escrever sobre) e a hermenêutica do esquecimento. Ricœur (2007) aborda como a memória, ao ser transformada em narrativa (o relato da experiência docente, por exemplo), estrutura a experiência humana no tempo.

Essa narrativa do ser-docente, ao conectar o “antes” (memória) com o “agora” (o espaço vivido), torna o indivíduo consciente de sua condição histórica e de seu papel na construção do sentido.

A sua pesquisa, ao analisar como o docente significa seu espaço e sua solidão, está realizando exatamente esse movimento hermenêutico de Ricœur: usar a narrativa para alinhar a memória ao espaço-tempo vivido.

3 METODOLOGIA: NAS TRILHAS SIMBÓLICAS DA MEMÓRIA

Esta pesquisa se configura como um estudo de natureza qualitativa, cujo caráter é reflexivo-interpretativo. Seu desenho metodológico está ancorado nos fundamentos da Fenomenologia ao buscar compreender as estruturas da experiência vivida (Geertz, 2014) e da "Antropologia Filosófica" de Cassirer (1968), que concebe o ser humano como um animal simbólico, cuja realidade é constituída e mediada por formas simbólicas. Para investigar os significados e símbolos que emergem da prática docente, compreende-a como uma atividade humana carregada de intencionalidade e produção de sentido.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para explorar a complexidade e a profundidade das experiências humanas, focando na compreensão de processos e significados que não são passíveis de quantificação. O estudo se caracteriza como uma investigação interpretativa de base autobiográfica, complementada por um diálogo reflexivo entre os autores e com outros docentes.

O *locus* principal da investigação é a própria experiência profissional dos pesquisadores, que atuam como participantes-investigadoresde sua própria trajetória docente. Para enriquecer e contrastar a reflexão autobiográfica, foram convidados a participar três colegas docentes, selecionados intencionalmente com base em dois critérios: a) possuírem mais de dez anos de experiência em sala de aula; e b) reconhecidamente refletirem sobre sua prática de forma crítica e constante. O contexto de atuação de todos os participantes é o ensino superior na grande área de Ciências Humanas.

A coleta de dados foi realizada por meio de duas estratégias principais e inter-relacionadas: o de i) registro autobiográfico reflexivo; e ii) observação dialogada. Foi elaborado oito diários de bordo, nos quais os pesquisadores registraram, de forma sistemática e crítica, episódios significativos de sua prática docente, reflexões sobre interações em sala de aula, planejamentos, desafios enfrentados e os sentidos atribuídos a essas vivências.

Na observação dialogada foram conduzidas três sessões de conversas reflexivas entre os docentes participantes. Esses encontros, com duração média de 60 minutos cada, não seguiram um roteiro rígido de perguntas, mas sim um guia de tópicos norteadores que incentivavam a narrativa de experiências significativas, os desafios simbólicos da docência e as concepções de ensino e aprendizagem. As sessões foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

A análise dos dados (os registros autobiográficos e as transcrições dos diálogos) foi conduzida por meio da análise interpretativa (Thomes, 2016), que se alinha perfeitamente com o referencial

teórico adotado. O processo analítico seguiu os seguintes passos, de forma não linear e recursiva: i) Imersão e Descrição; ii) redução fenomenológica; iii) transcrição e diário.

As unidades de significado foram interpretadas por meio dos conceitos da Antropologia Filosófica de Cassirer. Buscou-se compreender como as experiências docentes descritas se configuram como formas simbólicas. Principalmente, como os gestos, palavras, rituais e conflitos da sala de aula produzem e veiculam significados culturalmente partilhados. A análise focou-se em desvelar os símbolos que organizam a prática docente e os significados que os sujeitos atribuem à sua ação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: NOVOS DESENHOS DAS FRONTEIRAS SIMBÓLICAS

A análise dos diálogos e experiências compartilhadas pelo grupo de oito docentes, oriundos de diversas formações e estados da Amazônia Ocidental, revelou que o cenário político, social e econômico do Brasil operou uma profunda ressignificação simbólica da prática docente. Por meio dos ensinamentos de Cassirer, foi possível interpretar esses desafios como uma reconfiguração das próprias formas simbólicas que estruturam o mundo do educador.

A solidão vivenciada não a muito tempo deixou de ser um fenômeno individual, na contemporaneidade é um espaço simbólico coletivo de introspecção forçada. Cassirer (2012) associa o progresso cultural a uma "visão voltada para o interior", um movimento que, no contexto atual, deixou de ser uma escolha filosófica para se tornar uma condição existencial.

O grupo relatou que o afastamento do espaço físico da escola, na época da pandemia da Covid-19, gerou uma crise de identidade, pois ali era lugar de trocas, conflitos e reconhecimento. Como afirma Candau (2011), a memória é constitutiva da identidade, e a impossibilidade de fazer viver a identidade docente por meio dos rituais presenciais levou a uma sensação de desenraizamento.

Nesse vácuo, a diversidade de alunos e a dificuldade de motivá-los no ambiente remoto foram percebidas com maior intensidade. A mediação simbólica, que na sala de aula se dava por gestos, olhares e a presença física no território compartilhado da escola, foi drasticamente reduzida

O docente, como "animal simbólico", viu-se desafiado a encontrar novas linguagens para conectar-se com uma realidade multifacetada, representada pela diversidade étnica, cultural e socioeconômica da Amazônia. Isso ocorreu a partir do isolamento de seu próprio lar. Esta solidão, portanto, tornou-se um palco para a redescoberta de si, mas também para a confrontação com as limitações impostas pelo distanciamento.

A transformação do espaço doméstico em espaço de trabalho e ensino constituiu uma das mais intensas ressignificações simbólicas. O lar, tradicionalmente um símbolo de refúgio, privacidade e afeto, viu suas fronteiras simbólicas invadidas pelas demandas da escola. Esta sobreposição gerou um conflito permanente de significados. A mesa da cozinha tornou-se simultaneamente local de refeições e de planejamento de aulas; o quarto, espaço de descanso e de transmissão ao vivo de conteúdos.

Esta colisão exacerbou a sensação de carga de trabalho excessiva e a falta de recursos. A dificuldade em se dissociar do papel docente, incrustado no espaço do lar, corroeu a distinção entre tempo de trabalho e tempo de descanso. Isso tudo, não ficou em 2020 e 2021, permanece até a atualidade.

Para Cassirer (2011), os símbolos organizam nossa experiência; quando dois sistemas simbólicos tão distintos (lar e escola) colidem no mesmo espaço físico, o resultado é uma desordem que impacta diretamente a saúde mental e a eficácia do profissional. A "casa" perdeu parte de sua função simbólica de abrigo, tornando-se um território de tensão constante.

Os rituais que sustentavam a prática docente como a chamada à atenção no início da aula, a circulação pela sala, a conversa individual com o aluno, a reunião de corredor, foram subitamente suspensos. Estas formas simbólicas de interação (Kant, 2009), essenciais para a construção do vínculo pedagógico e da autoridade docente, mostraram-se frágeis diante da mediação digital.

A capacitação profissional insuficiente foi, com o evento das aulas remotas, brutalmente exposta. A formação inicial, ancorada em um modelo presencial, mostrou-se inadequada para o novo contexto. Os saberes docentes, construídos pela memória e pela experiência (Candau, 2011), tiveram que ser rapidamente ressignificados. O olhar sobre o espaço escolar e sobre as pessoas estava em transformação, simbólica, mas, real, sentida, percebida.

O grupo relatou um esforço autodidata para dominar novas tecnologias, uma tentativa de criar rituais a partir de plataformas digitais. No entanto, este processo foi marcado pela indisciplina digital, como a recusa de alunos em ligar as câmeras, e pela sensação de impotência diante de um ambiente onde os símbolos tradicionais de controle e engajamento haviam perdido sua eficácia.

A perda do espaço de ação presencial, conforme categorizado por Cassirer (1968), representou uma ruptura inesperada. Já não havia o contato presencial, nem o abraço que já estava em extinção. O espaço da escola que é um espaço orgânico e de ação e o professor se move, gestualiza, aproxima-se, intervém. Na visão de Dardel (2020), é um espaço geográfico único, carregado de afetos e geograficidade. A migração forçada para o ambiente virtual representou uma transição para um espaço simbólico abstrato e homogêneo.

A tentativa de reconstruir um espaço simbólico no ambiente virtual foi o grande desafio coletivo. Plataformas como Google Meet ou Zoom tornaram-se os novos territórios, mas a conexão com a realidade amazônica dos alunos, com seus desafios de conectividade e contexto socioeconômico, era frequentemente frágil (Machado, 2021). As mudanças constantes nas políticas educacionais e o aumento da criminalidade e do bullyingque já eram desafios no espaço físico, transbordaram para o virtual de formas novas e complexas, exigindo a criação de novos códigos de conduta e intervenção.

Nesse novo habitat, a motivação precisou ser reinventada. O que se perdeu em contato físico tentou-se compensar com criatividade, mas a desvalorização salarial e a falta de segurança se estendem ao âmbito digital, minavam a energia para essa reconstrução simbólica. O grupo, em sua diversidade disciplinar, buscou, como postula Cassirer (2012), usar o “princípio do simbolismo” para reencantar o processo de ensino-aprendizagem, ainda que em um espaço que nunca substituiria a riqueza simbólica do presencial.

Em síntese, a experiência pandêmica revelou-se um laboratório dramático de ressignificação cultural. A docência na Amazônia Ocidental, já desafiada por suas particularidades, viu-se no epicentro de um terremoto simbólico, onde velhas formas foram quebradas e novas tiveram que ser urgentemente construídas, testemunhando a resiliente, porém custosa, capacidade do "animal simbólico" de se reinventar em meio ao caos.

Se o período pandêmico representou um “terremoto simbólico” na prática docente, o retorno ao espaço físico da escola revelou um cenário transformado, onde os desafios se recombinaram em novas configurações. A ressignificação forçada pela crise parece ter acelerado dinâmicas sociais mais amplas que hoje impactam a sala de aula. O ambiente educacional, agora reinserido no espaço presencial, depara-se com uma paisagem social marcada por polarizações que tensionam o exercício docente.

Neste novo contexto, o professor se vê diante do complexo desafio de navegar entre expectativas muitas vezes antagônicas da comunidade escolar. A busca por um equilíbrio entre diferentes visões de mundo exige do educador uma contínua negociação de significados, onde a autoridade pedagógica precisa ser reafirmada em um ambiente de crescentes tensões. Esta realidade tem imposto aos docentes uma nova forma de "solidão profissional" a de se encontrar na linha de frente de conflitos simbólicos que transcendem o espaço da escola em detrimento da solidão física.

A mediação dessas diferentes perspectivas, essencial ao trabalho educativo, torna-se particularmente complexa em um clima de acirradas divisões sociais. O professor, como artífice de símbolos compartilhados, vê-se na necessidade de reconstruir um espaço de diálogo onde o conflito de ideias possa ocorrer de forma construtiva, sem descaracterizar sua função educativa. Esta delicada negociação tem demandado dos educadores um repertório ainda mais sofisticado de habilidades simbólicas e políticas para manter o ambiente escolar como território de encontro e aprendizagem mútua.

A experiência pandêmica, portanto, não representou um parêntesis, mas sim um acelerador de transformações que continuam a moldar o cotidiano escolar. A capacidade de resiliência simbólica desenvolvida durante a crise mostra-se igualmente necessária neste novo cenário, onde a construção de significados compartilhados requer do docente tanto coragem para mediar diálogos difíceis quanto sabedoria para preservar o espaço educativo como ambiente de pluralidade e respeito.

5 CONCLUSÃO

A perspectiva cassireriana mostrou-se profundamente elucidativa para compreender essa experiência de crise não como um simples conjunto de obstáculos práticos, mas como um intenso processo de ressignificação simbólica. A análise demonstrou que a solidão, a invasão do espaço doméstico, a fragilização dos rituais pedagógicos e a perda do espaço de ação presencial foram, na verdade, fenômenos que demandaram uma reconstrução urgente dos universos simbólicos que estruturam a identidade e a prática do professor.

A noção de homem como animal simbólico iluminou a capacidade resiliente, ainda que custosa, dos docentes de forjar novas linguagens, ressignificar memórias e tentar estabilizar um novo "espaço simbólico" no ambiente virtual, em meio aos desafios da diversidade amazônica, da falta de recursos e da sobrecarga.

A crise, portanto, representou um momento singular em que às formas simbólicas da cultura docente – seus rituais, sua espacialidade, sua autoridade – foram desestabilizadas e, consequentemente, tiveram que ser renegociadas. A filosofia de Cassirer, mesmo décadas após sua formulação, confirmou-se como um referencial robusto para interpretar as crises humanas como momentos de transformação cultural profunda.

Como desdobramento prático deste estudo, sugere-se a criação de programas de formação continuada que incorporem uma alfabetização simbólica digital, que prepare os docentes para gerenciar conflitos, engajar alunos e construir autoridade pedagógica em ambientes virtuais e híbridos. Para pesquisas futuras, é pertinente investigar, longitudinalmente, como as ressignificações simbólicas ocorridas na pandemia estão se consolidando ou sendo revertidas no contexto pós-pandêmico, com foco específico nas realidades multiculturais da região amazônica.

Reitera-se o convite ao aprofundamento na obra de Cassirer e dos demais autores que fundamentaram esta reflexão, cujas ferramentas conceituais se mostraram indispensáveis para dar sentido a uma das experiências mais desafiadoras da profissão docente no século XXI.

REFERÊNCIAS

CANDAU, J. **Memória e Identidade**.São Paulo:Contexto, 2011. 224 p.

CASSIRER, E. **Ensaio Sobre o Homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: EMF Martins Fontes, 2012, p. 390.

CASSIRER, E. **Antropología filosófica: introdução a uma filosofia de la cultura**. 5. ed. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1968. 335 p.

CASSIRER, E. **Esencia y Efecto del Concepto de Símbolo**. Tradução: Carlos Gerhard. México: Fundo de Cultura Econômica, 1989. 215 p.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 128 p.

CASSIRER, E. **A Filosofia das Formas Simbólicas** – Fenomenologia do Conhecimento. Tradução de Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 832 p.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural.** Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth Afeche Pimenta. Florianópolis: UFSC, 2001. 454 p.

CORRÊA, R. L.. A Geografia Cultural e o Urbano. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 167-186

DARDEL, E. **O homem e a terra:** natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2020. 176 p.

DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos**: e outros Episódios da História cultural francesa – Rio de Janeiro: Graal, 1986. 363p.

GEERTZ. C. **O Saber Local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2014. 256 p.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva.* Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013. 222 p.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: Lucimar A. Coghi Anselmi *et al.* São Paulo: Martin Claret, 2009. 540 p. (Coleção a Obra Prima de cada Autor).

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEFEBVRE, H. ***A produção do espaço.*** São Paulo: Loyola, 2011. 240 p.

MACHADO, S. M. T. O simbolismo cultural da solitária arte de ser docente. In: XIMENES, C. C; ABREU, E. R; CARAMELLO, N. **Geografia das emoções no espaço educacional (2020-2021)**: territórios da (in)justiça social. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 107 p. p. 59-72.

MELLO, J. B. Símbolos dos lugares, dos espaços e dos “deslugares”. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, p. 167–174, 2013.

NORA, P. **Entre memória e história. A problemática dos lugares**. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto, História, São Paulo, (10), dezembro, 1993.

OLIVEIRA, N. P.; DE MELO, E. S. C.; AMORIM, I. S. S.; BARROZO, M. C. G. R.; MACHADO, S. M. T.; XIMENES, C. C.; AMORIM, C. R.; OLIVEIRA, Y. L.; CERQUEIRA, G. K. X. Direito à memória, geografia do conflito: a narrativa decolonial da Amazônia em "Lealdade" de Márcio Souza. **ARACÊ**, *[S. l.]*, v. 7, n. 10, p. e8967-e-8992, 2025.

RICŒUR, P. *A memória, a história, o esquecimento.* Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. 536 p.

SANTOS, R. A. O Carnaval, a peste e a 'espanhola'. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, [on-line]. v. 13, n. 1, p. 129-58, jan.-mar. 2006.

THOMES S. **Interpretive Description** - Qualitative Research for Applied Practice Second Edition ed. New York, London: Routledge; 2016. 330 p.

XIMENES, C. C. O território do medo em períodos virulentos. In: XIMENES, C. C; ABREU, E. R; CARAMELLO, N. **Geografia das emoções no espaço educacional (2020-2021)**: territórios da (in)justiça social. 1. ed. Londrina: Sorian, 2021. 107 p. p. 27-40.