



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

REBECCA MACHADO OLIVEIRA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA E OS SEUS SENTIDOS EXISTENCIAIS NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Salvador
2017

REBECCA MACHADO OLIVEIRA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA E OS SEUS SENTIDOS EXISTENCIAIS NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liége Maria Sitja Fornari

Salvador

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

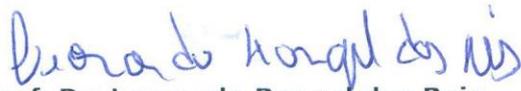
A EXPERIÊNCIA E OS SEUS SENTIDOS EXISTENCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

REBECCA MACHADO OLIVEIRA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 07 de abril de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Liege Maria Sitja Fornari
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura

Silva, Rebecca Machado Oliveira da.

A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente /
Rebecca Machado Oliveira da Silva. – Salvador, 2017.
140f.

Orientadora: Liége Maria Sitja Fornari

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e
Contemporaneidade – PPGEduc, 2017.

1. Formação de Professores. 2. Hermenêutica - Fenomenológica. 3.
Sentidos - existenciais. 4. Experiência. I. Fornari, Liége Maria Sitja. II.
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 371.12

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos,
desde que seja citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade do sagrado em minha vida.

À existência, pela possibilidade de ser-no-mundo.

Aos meus familiares e amigos, pela possibilidade do cuidado em cada momento de acolhimento e amor. Quero agradecer em especial à minha mãe, Ana Cleuza, pelas orações e por ser uma referência de força e coragem na minha itinerância; ao meu irmão Pedro, pelas trocas e aberturas de estudo, e ao meu companheiro José Neto, que me acompanhou em cada fase deste trabalho, pela sua paz e compreensão transmitida.

À minha orientadora Liége, pela possibilidade do encontro e pela amizade que construímos ao longo deste percurso.

A todas as professoras que se dispuseram a narrar as suas experiências pela possibilidade de vivenciar a singularidade do ser professor.

Agradeço, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, aos seus docentes e aos colegas de mestrado da linha de pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, pela possibilidade de novas aprendizagens formativas e pelas vivências acadêmicas e profissionais. Gratidão.

RESUMO

A dissertação trata do fenômeno da formação docente, que emana da experiência e dos seus sentidos existenciais no exercício profissional de professoras que atuam na Educação Infantil. Este trabalho propõe aproximações teóricas com a hermenêutica fenomenológica de Heidegger e Gadamer a fim de compreender como se mostra a experiência na formação docente a partir das narrativas de nove professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Salvador, sobre a sua formação inicial, formação continuada, práxis pedagógica e a relação com a educação infantil. A formação de professores é concebida no presente estudo como fenômeno complexo, tomando como fundamento interpretativo da experiência as relações que se estabelecem com a “vida/presença” do ser professor, com as relações de “tempo/espaço” estabelecidas na formação e com a “profissionalidade/criação” que emana da própria docência. Buscou-se, nos percursos vividos pelas professoras, a sua experiência e existencialidade, tendo como aporte metodológico as entrevistas narrativas e a própria hermenêutica fenomenológica. A pesquisa se inscreveu nas itinerâncias das professoras em exercício, dando à experiência e aos seus sentidos existenciais um lugar de destaque na formação, passando pela constatação de que o professor constrói o seu saber ao longo da sua história de vida. A experiência, nesta perspectiva, abre caminhos e possibilidades para se repensar os saberes que emanam na formação num sentido mais existencial.

Palavras-chave: Experiência. Sentidos existenciais. Formação docente. Hermenêutica fenomenológica.

ABSTRACT

The essay deals with the teaching formation phenomenon, which emanates from experience and its existential meanings in the professional practice of teachers who work in Early Childhood Education. This work proposes theoretical approaches with the phenomenological hermeneutics of Heidegger and Gadamer in order to understand how experience in teaching formation is shown from the narratives of nine teachers at Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) in Salvador on their initial formation training, continued formation, pedagogical praxis and the relationship with early childhood education. The formation of teachers is conceived in the present study as a complex phenomenon taking as an interpretative basis of this experience the relations established with the teacher's "life/presence", with the relations of "time/space" established in the formation and, with "professionalism/creation" that emanates from teaching itself. The teachers' trajectory was sought in their experience and existentiality, having as a methodological contribution the narrative interviews and the phenomenological hermeneutics itself. The research was inscribed in the teachers practice itineraries, giving experience and their existential senses a prominent place in the formation, passing through the ascertainment that the teacher builds his knowledge throughout his life history. Experience in this perspective opens paths and possibilities to rethinking the knowledge that emanates in formation in a more existential sense.

Keywords: Experience. Existential senses. Teacher formation. Hermeneutic phenomenological.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O ENCONTRO COM A PESQUISA	12
3	ABERTURAS METODOLÓGICAS	18
3.1	O ENCONRO COM A HERMENÊUTICA E A FENOMENOLOGIA NA PESQUISA	19
3.2	A COMPREENSÃO NA HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA E AS NARRATIVAS DOCENTES	24
3.3	O MÉTODO DA PESQUISA	31
4	POR UMA HERMENÊUTICA COMPREENSIVA: EXPERIÊNCIA, SENTIDOS EXISTENCIAIS E FORMAÇÃO	42
4.1	TECENDO A EXPERIÊNCIA	48
4.2	COMPREENDENDO OS SENTIDOS EXISTENCIAIS	58
4.3	SITUANDO A FORMAÇÃO	67
4.3.1	Conceito clássico de formação	70
4.3.2	A <i>Bildung</i>	72
4.3.3	A formação docente no Brasil e a formação na contemporaneidade	74
5	POR UMA HERMENÊUTICA EXISTENCIAL: O NARRAR A SI	79
5.1	EXPERIÊNCIA-SENTIDO-VIDA/PRESENÇA	82
5.2	EXPERIÊNCIA-SENTIDO-TEMPO/ESPAÇO	99
5.3	EXPERIÊNCIA-SENTIDO-PROFISSIONALIDADE/CRIAÇÃO	116
6	POR UM INSTANTE CONCLUSIVO	128
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 5).

A citação acima me¹ toca em dois pontos cruciais: o ato de escritura e o sentido da educação. Quero aqui iniciar o texto com essas duas ideias que nos lançam para uma dimensão filosófica da educação: a importância de escrever algo que nos modifique e a motivação do ato educativo que faça sentido à formação humana, logo, que seja transformativa.² A primeira diz respeito ao que me proponho neste momento de escrita como ação reflexiva para uma possível transformação nesta errância formativa, ou melhor, para uma ressignificação tanto pessoal quanto coletiva do que venha a ser uma formação docente, e a segunda aos sentidos dados a esta formação para se fazer educação.

A partir disso, questiono: mas, afinal, para que se faz educação?

Sem dúvida, é uma questão densa, que pode trazer especificidades e mesmo divergências nos campos teórico educacional, sociológico e filosófico. Contudo, sem entrar nesta querela, me arrisco de antemão a dizer que o projeto educacional visa à

¹ Uso a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural no texto por compreender, inspirada em Galeffi (2003, p. 12), que existe uma polifonia neste discurso. “Quando me refiro a mim mesmo, quero dizer ao todo em que este mim se encontra reunido em assembleia”. Neste pensar o âmbito do mim é um nós atados a um, um âmbito eminentemente ontológico.

² Uso a palavra “transformativa” remetendo-me aos trabalhos de Foucault, especialmente em História da Sexualidade, volume II (FOUCAULT, 1984), onde o conceito de transformação imbrica-se ao conceito de experiência na medida em que ele busca o *a priori* da experiência. Contudo, faz-se importante dizer que não é um *a priori* kantiano, mas o *a priori* histórico; e não a experiência possível, mas a experiência historicamente singular. Neste sentido, eles (Foucault e Kant) diferem não apenas por conta da historicização tanto do *a priori* quanto da experiência, mas também porque ele estabelece a tarefa não de identificar limites inquebráveis da razão, mas de identificar singularidades e trabalhar para sua transformação. Foucault traz a noção de experiência como “experiência-limite”, inspiradas em Bataille e Blanchot, que se abrem para uma possibilidade filosófica como aquela que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes. Assim seus escritos não examinam apenas as nossas formas de conhecimento e práticas, mas também tentam transformá-las. Tais experiências servem para tomar “o sujeito de si mesmo” e garantir que ele não permanecerá como antes. Então, isto se qualifica como experiência-limite porque envolve uma transformação na forma de subjetividade, através da constituição de um campo de verdade. Há nesta experiência foucaultiana a ideia de voltar para antes de um corte fundador pelo qual uma cultura exclui o que funciona em seu exterior, onde razão e desrazão ainda são indiferenciados, ainda não divididos. A experiência é dada como algo a ser pensado, tornando-se possível, formas de percepção e sentidos, é o poder-saber-si-mesmo.

formação humana como uma das suas principais tarefas. Não me proponho a buscar um sentido utilitarista para a formação, como se ela estivesse em algum lugar privilegiado a ser alcançado um dia. Ao contrário, suspeito que ela mais se aproxima com caminhos, processos, passagens... Desafio-me a pensar na formação como formas de subjetividade humana e de historicidade existencial.

Assim, outras interrogações se interpõem neste pensar: como elucubrar sobre os processos de formação dos sujeitos como espaços instituídos/instituintes de poder e disputas por novos sentidos no mundo contemporâneo? E, mais ainda, como pensar uma formação pela experiência e seus sentidos existenciais em um cenário complexo em que as antigas referências – sociais, culturais, políticas e econômicas – produtoras de estabilidade não existem mais? Que experiências tornam-se possíveis num mundo em que se vivem processos simultâneos de excesso e escassez? Excesso de estímulos, de informação, de individualismo. Escassez de comunitarismo, de tempo e de reflexão.

A formação pela experiência torna-se um desafio na contemporaneidade, se entendemos que por esta via as possibilidades de abertura para os sujeitos em formação trazem um cabedal de referências que, conseqüentemente, reverberam na totalidade da vida e na educação de forma mais ampla e nos colocam em uma zona de desconforto, problematização e reflexão.

Elencar o tema da experiência na formação docente faz-se possível nesta proposta pelo viés da Complexidade e da Compreensão. Para tanto recorreremos à Complexidade³ em Morin (2005), e a Compreensão⁴ em Heidegger (1998) para auxiliar a discussão sobre os sentidos existenciais na formação docente, acompanhados também de Gadamer (2008) e outros autores, como Josso (2004) e Larrosa Bondía (2002, 2014), para algumas reflexões sobre a experiência que nos ajudará a compor esta empreitada pela *Experiência/Formação*.⁵

³ Complexidade deriva de *Complexus*. “*Complexus* significa o que foi tecido junto, [...] quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.” (MORIN, 2002, p. 38).

⁴ “Heidegger foi discípulo de Husserl, mas logo se distanciou dele, pois diferiam em sua concepção da própria fenomenologia: o mestre a centrou na epistemologia; para Heidegger, a fenomenologia era ontologia. O interesse fundamental de Husserl se centrava na questão epistemológica ‘o que sabemos como pessoas?’, e Heidegger desenvolveu sua própria versão do enfoque fenomenológico, enfatizando a compreensão frente à descrição que sustentava o enfoque husserliano.” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 66).

⁵ Coloco as duas palavras em itálico para ressaltar a importância que elas assumem nesta proposta de pesquisa e por sentir que vivo neste momento existencial algo pulsante com elas na minha errância formativa.

Nas últimas décadas, as pesquisas em educação que tratam da formação de professores vêm apontando desafios e problematizações em torno do saber docente e para a necessidade de buscar novas abordagens que colocam os sujeitos e a sua experiência na centralidade dos processos educativos. Saberes docentes, experiências, práticas pedagógicas, subjetividades e singularidades são, desta forma, palavras que cada vez mais configuram as questões acerca da formação docente. Como nos aponta Macedo (2015), a experiência do trabalho produz especificidades aprendentes importantes para se pensar a formação e a experiência. Ambas vão emergir como princípio educativo e assumir um status epistemológico nos cenários profissionais e, para além dos cenários profissionais, assumem um status ontológico.

Então, por isso a preocupação com o tema da formação, por perceber um novo paradigma educativo que busca estabelecer outras relações com o saber que foge de um sentido único, preestabelecido, em relação ao conhecimento. Este pensamento, chamado de “complexo”, produz danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 2005, p. 6).

Essa abordagem epistemológica⁶ tem consequências importantes para a nossa visão de mundo, já que nessa ótica o mundo e o fazer humano vêm deixando de ser um conjunto de objetos isolados para apresentar-se à mente e ao conhecimento como realidades de interações, como emergências e devir. Essa mudança tem no seu eixo a substituição do paradigma simplificador, herdado da ciência clássica moderna (positivista), “[...] por outro que leva em conta as diversas interações que se produzem nos processos estudados” (DELGADO, 2003, p. 9).

Fazer honra à complexidade nos leva hoje a dedicar-nos à tarefa de insuflar sentido. É necessário para isso rastrear a rica rede de relações em que um acontecimento há sido tecido, tratar de expandir o universo dimensional de nossa experiência e de nossa historicização, sabendo sempre que é

⁶ Uso a palavra designando o seguinte conceito: “A epistemologia, ou teoria do conhecimento, é aquele conjunto de saberes que é objeto de estudo da ciência (sua natureza, sua estrutura, seus métodos). As questões centrais dessa disciplina filosófica fazem referência a quais são a natureza, a estrutura e os limites do conhecimento humano, o que é a ciência e quais são os critérios de demarcação para alcançar um conhecimento cientificamente aceitável.” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 49).

impossível seguir todas as pistas, ou suspeitar ao menos da sua existência – entre outras coisas – porque vão surgindo em nossa própria atividade de elaboração. (NAJMANOVICH, 2003, p. 17).

Assim, a complexidade, legitimando outras racionalidades e sensibilidades, cria condições para a emergência de novas compreensões sobre a formação docente, já que a experiência expande uma diversidade de saberes que é tecida ao longo de uma vida/formação. Saberes estes que nem sempre são considerados legítimos e válidos, pois se apresentam nas subjetividades e na própria existência de cada ser em seu processo formativo. Desta maneira, levando em conta a riqueza da experiência e do saber humano, faz-se possível este enfoque que dá lugar à complexidade e busca dilatar os sentidos, ampliar o horizonte da compreensão e vislumbrar novos caminhos para se pensar a formação docente nesta investigação.

Heidegger, em *Ser e Tempo*, faz importantes críticas às ciências positivas e à lógica formal, justamente porque defende que o questionamento necessita de um fio condutor. Para ele, o questionamento ontológico é mais originário do que as pesquisas ônticas das ciências positivistas. Contudo diz que, permanecerá ingênuo e opaco se as suas investigações sobre o ser dos entes⁷ deixarem sem discussão o sentido do ser em geral. Assim, a tarefa ontológica de uma genealogia dos diversos modos possíveis de ser não se deve construir de maneira dedutiva, exige uma compreensão prévia do que propriamente entendemos pela palavra “ser”.

Enveredo-me então pela ideia de uma formação que traz a experiência voltada para as singularidades do ser-sendo-no-mundo, a qual carrega consigo as aberturas do ser em suas dimensões existenciais. A experiência é, neste entendimento, uma abertura que concede apropriar-se da vida em toda a sua potência e inventividade, pois é algo que nos acontece e que faz pensar, algo que luta por expressão e que, por isto mesmo, transforma. Apesar deste desafio em compreender a complexidade da formação, entendo que através da experiência é possível uma abrangência maior das relações do sujeito com o conhecimento circundante e com diferentes possibilidades de se fazer docência. Vale ressaltar que a concepção de experiência adotada aqui considera a multiplicidade de saberes e

⁷ Chamamos de ente muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos; dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na pré-sença, no há (HEIDEGGER, 1998).

valoriza trajetórias e percursos formativos, tecida na rede da complexidade, como saberes que só podem ser entendidos em sua totalidade.

A discussão acima conduz ao objetivo principal do presente trabalho, que é a tentativa de compreender o processo de formação docente de professoras⁸ em exercício na Educação Infantil, considerando a experiência e os seus sentidos existenciais como eixo norteador a partir das suas narrativas de vida/formação. Para tanto, algumas perguntas se colocaram neste caminhar investigativo: **como a experiência está imbricada na formação docente das professoras em exercício? Como se mostra/aparece esta experiência e seus sentidos existenciais nas suas narrativas?**

Essas indagações soaram também como uma preocupação em construir novas pontes do saber/experiência com a formação de professores, já que, nesta perspectiva, a experiência não se constitui apenas em um quadro de conhecimentos científicos acumulados ao longo do tempo. Ela extrapola o âmbito das proposições para alcançar novas formas de conhecer, ligadas à vida e à existência, imbricando-se com o exercício docente no acontecer da formação. A formação pelos caminhos da experiência/existência⁹ aponta, assim, para mudanças de um modelo instrumental de formação que tem como fundamento a técnica e os saberes desarticulados da vida para outro mais preocupado com o ser em sua totalidade. Neste sentido, as narrativas de formação do professor são costuras de ressignificação já que se imbricam na experiência e, portanto, na reelaboração do exercício docente.

Compreender a formação docente nessa perspectiva implica olhá-la de outro mirante teórico, com novas lentes conceituais e com uma “pitada” de filosofia para ampliar possibilidades de leituras aos sentidos existenciais que cada um carrega nas suas itinerâncias formativas em um processo de criação/transformação/expansão da vida. Por isto, este trabalho de mestrado foi e é parte de um esforço que empreendo em compreender constantemente os processos formativos que se dão ao longo de uma caminhada docente, tanto quanto em refletir como professora de Educação Infantil no que diz respeito aos delineamentos, percepções e sentidos da minha própria experiência de vida/formação.

⁸ Utilizo o feminino da palavra, pois a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil são mulheres.

⁹ Trago experiência junto à existência por compreender que os sentidos existenciais estão imbricados no que queremos elucidar enquanto experiência do ser no mundo. Como um fenômeno da vida e da existência do ser.

2 O ENCONTRO COM A PESQUISA

A escolha do tema deste estudo remete às minhas primeiras “viagens de reconhecimento de paisagens teóricas” na graduação enquanto estudante do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, na trama das vivências acadêmicas a partir das múltiplas referências que iam se construindo na formação inicial. As observações em escolas públicas municipais, estágios e nas práticas pedagógicas do curso me proporcionaram adentrar no espaço escolar e pude perceber/sentir que ser professor abrigava um mundo de complexidades/possibilidades.

Nesse mundo de devires, autorizei-me a indagar (ainda que vagamente) se e como a experiência docente estava imbricada na formação desses professores em exercício. Mais tarde estas inquietações ganharam outros e novos sentidos quando em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (Currículo e Formação de Professores; Compreensão e Práxis Pedagógica), na condição de aluna especial, pude participar de encontros que traziam a categoria teórica *Compreensão* para os debates na formação de professores. Atuando como professora de Educação Infantil na rede pública de ensino,¹⁰ estas questões tornaram-se cada vez mais urgentes, pois remetiam à minha própria formação e à formação de um coletivo educacional do qual participava.

Assim, a busca pela interpretação de sentido na formação docente daquilo que eu vivenciei enquanto estudante e que vivencio agora como professora nos espaços escolares deu abertura para esta discussão na medida em que a *Compreensão* se mostrou um diálogo/caminho possível.

O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. (HEIDEGGER 1998, p. 204).

A compreensão é um projeto de totalidade que se modifica constantemente em um movimento de pré-compreensão e interpretação. A interpretação é por assim dizer um saber que emerge da situação concreta, da manifestação da situação

¹⁰ Quando iniciei a pesquisa atuava como professora da Educação Infantil na rede municipal de Salvador. Atualmente me encontro na rede municipal da cidade de Feira de Santana, trabalhando em turmas de Educação Infantil também. Contudo, a investigação desta pesquisa aconteceu em Salvador.

concreta do ente e, portanto, da forma como será modificado e modificará o projeto, ou seja, a compreensão. Desta maneira, a compreensão me ofereceu um diferente olhar de interpretação, desestruturando as minhas velhas/novas concepções de pesquisa que dicotomizavam o par sujeito/objeto e que se preocupava em garantir um método pela explicação sem perceber complexas relações na produção do conhecimento. Portanto, a compreensão é sempre provisória, é um projeto aberto, que será afetado pelo fenômeno concreto a ser interpretado. Esse movimento é o círculo existencial, é o ir e vir da compreensão à interpretação e da interpretação à compreensão.

Para Heidegger (1998), existe uma intrínseca relação entre compreender e interpretar, de tal forma que a compreensão torna-se uma hermenêutica existencial. Palmer (1969) nos diz que para o filósofo supracitado, a compreensão é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital, em que cada um de nós existe. Ela não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação. O mundo neste caso, não significa o meio ambiente objetivamente considerado ou universo tal como aparece a um cientista. Mas, está mais próximo de nosso mundo pessoal e revela-se através de uma compreensão sempre englobante, anterior a qualquer captação (PALMER, 1969).

Para Galeffi (2001), significa que compreender é sempre o campo fundante do interpretar, e não o contrário. Interpretamos na abertura da compreensão, e não compreendemos melhor quando interpretamos. Simplesmente porque compreendemos, nos é dado interpretar. Contudo, faz-se importante dizer que compreender e interpretar são faces da mesma moeda e dessa forma interferem uma na outra. A compreensão é um projetar, um devir que ontologicamente se apoia no singular, na concretude do ente que interpreta.

Assim a motivação em trabalhar com o tema da formação docente a partir da compreensão surge destes novos interesses filosóficos e em seguida é ampliada com a minha inserção como professora da Educação Infantil e das séries iniciais na rede pública municipal na cidade de Salvador, no ano de 2011. Por ser uma rede muito grande, o contato com os professores, muitas vezes de diferentes áreas do conhecimento, nas duas escolas onde trabalhei despertaram o meu olhar para

pensar na complexidade que era a formação docente visto que cada sujeito apresentava um modo singular de ser professor e de vivenciar a sua formação.

Nessa caminhada profissional, ouvi depoimentos de professores afirmando que a experiência era algo singular em suas práticas pedagógicas e que ela proporcionava saberes fundamentais para o seu trabalho e para sua formação. Não cabe dizer ou categorizar *a priori* qual o conceito ou sentido de “experiência” e de “formação” que elas expressavam no momento das suas falas, já que a experiência pode apresentar-se em aprendizagens contínuas e moventes e vai sendo acrescida a cada novo sentido dado, revelando-se sempre singular e finita. Assim, foi possível nestes diálogos perceber que a tão aludida “experiência” se mostrava de maneira única para cada professor no desenvolvimento da sua atuação.

Nos anos que seguiram ao meu ingresso na rede municipal de Salvador, mergulhei no mundo da Educação Infantil, mais especificamente atuando numa turma de bebês, e passei a (res)significar minha experiência docente em meio aos novos sentidos que se colocavam enquanto professora de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Mas o que havia de tão especial na docência com a Educação Infantil?

Para mim, cada ato pedagógico ganhou significados singulares na minha trajetória e acredito que, conseqüentemente, na vida de todos os outros sujeitos sociais envolvidos no ato de ensinar/aprender. Significados que a meu ver nos convocam a estar abertos ao inesperado, àquilo que sem aviso emerge da docência e transforma-se em experiência a partir do que acontece no cotidiano, no vivido, e que acaba favorecendo as avaliações e reavaliações de percurso e, por assim dizer, da própria formação.

Dessa maneira, podemos inferir que a docência não é uma mera reprodução de técnicas pedagógicas, mas uma construção que convoca o professor a uma diversidade e multiplicidade de saberes existenciais, teóricos, filosóficos, metodológicos, relacionais e experienciais. Saberes que se vinculam a uma série de processos subjetivos revelados na docência por meio de ações no próprio trabalho e pela maneira como é articulada a experiência ao longo da vida formativa/existencial do professor.

Com a turma de bebês fiz diferentes movimentos reflexivos buscando conhecer as concepções de infância, de cuidado e de educação que pudessem

embasar a minha experiência pedagógica. Passei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), juntamente com outras professoras da rede municipal, onde foi possível discutir temas da Educação Infantil na atualidade, mas, sobretudo, compreender como vem acontecendo a formação de professores que vivenciam a docência na Educação Infantil em creches e pré-escolas na cidade de Salvador.

Em seguida vivenciei, ao lado de algumas colegas de trabalho da rede municipal de Salvador, um processo seletivo no ano de 2014, para uma especialização intitulada Docência na Educação Infantil na UFBA, relativa à Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. O referido curso objetivava formar em nível de pós-graduação *latu sensu* professores, coordenadores, diretores e equipes de Educação Infantil das redes públicas de ensino e professores de Educação Infantil de escolas comunitárias conveniadas com as Secretarias Municipais de Educação, de modo a atender demandas de formação explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR).¹¹ Logo chamou minha atenção o modelo avaliativo para o ingresso no curso, pois configurava uma narrativa que deveria relacionar os conhecimentos pedagógicos à própria experiência do(a) professor(a) na Educação Infantil e, também, o interesse de muitas professoras da rede que, espontaneamente, participavam daquela seleção, buscando esta formação continuada.

Apesar de não prosseguir nas etapas que se seguiram à seleção, por conta do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGE/UNEB), em nível de mestrado acadêmico, ficou o meu desejo em conhecer o percurso formativo das

¹¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009).

professoras que atuavam com Educação Infantil na rede pública de ensino da cidade de Salvador, através das narrativas.

Quando iniciei o mestrado, pensei em investigar as professoras que tinham adentrado essa especialização referida, pois ao longo do curso elas iriam construir um memorial formativo. Cheguei a frequentar o curso com o objetivo de me aproximar das cursistas e das suas escritas, mas este processo foi inviabilizado devido ao trabalho de conclusão dos memoriais delas, que não culminariam a tempo da coleta de dados para esta dissertação. Assim, decidi redirecionar a investigação para o próprio grupo de trabalho em que eu atuava como professora em um CMEI¹² na cidade de Salvador, encarando-o como um desafio hermenêutico de compreensão tanto das minhas experiências formativas, quanto da formação docente das muitas professoras de Educação Infantil.

Dessa maneira nasceu o presente estudo, buscando **compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente** das professoras da Educação Infantil em exercício na rede pública municipal da cidade de Salvador, Bahia. **Como objetivos secundários, a fim de nos ajudar no decorrer da pesquisa, elencamos: reconhecer a experiência na formação docente; dialogar com os sentidos existenciais que o professor desvela nas suas relações com a docência; e elucidar as experiências formativas que se mostram no itinerário da profissionalidade docente.**

Assim, este trabalho passa pelas discussões sobre a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente pelos caminhos da compreensão. Uma compreensão pautada no seu sentido mais ontológico,¹³ pois abre espaço para o sentido do Ser, já que acredito ser difícil pensar a formação de professores fora da própria experiência, enquanto existência do ser no mundo. A experiência

¹² Centro Municipal de Educação Infantil. Nestas unidades escolares da rede municipal de Salvador são atendidas em geral crianças de zero a cinco anos de idade (creche e pré-escola).

¹³ No livro *Ontologia (Hermenêutica da faticidade)*, de Martin Heidegger (2013), a Ontologia é definida como doutrina do ser. Corroboramos com o autor para o termo empregado no presente texto, como segue a sua colocação no sentido de que irá se falar do ser, e neste caso mais especificamente do “ser professor”, embora Heidegger nunca tenha tratado do assunto em questão. “Em memória ao grego *όν* (ser), ontologia significa igualmente o tratamento de questões acerca do ser transmitido pela tradição, tratamento que, sobre o solo da clássica filosofia grega, ainda continua multiplicando-se de maneira epigonal. Embora esta ontologia tradicional, mesmo quando pretende dedicar-se às determinações gerais do ser, ainda tem em vista um setor determinado do ser. Segundo o uso linguístico moderno, ontologia equivale à teoria da objetualidade e, em princípio, de caráter formal; nesse aspecto chega a coincidir com a ontologia antiga (‘metafísica’). Contudo, a ontologia moderna não é uma disciplina isolada, mas mantém uma peculiar imbricação com aquilo que se compreende por fenomenologia em sentido estrito. Somente com a fenomenologia surge um conceito adequado para a investigação.” (HEIDEGGER, 2013, p. 7-8).

considerada no âmbito desta pesquisa se elabora na própria compreensão. O próprio título da dissertação justifica-se por compreender o olhar interpretativo, com consciência das consequências metodológicas implicadas, como um modo de estudar/pensar a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. Para tanto busquei apoio na abordagem autobiográfica, que se propõe, a meu ver, a oportunizar a reelaboração de sentidos para percursos e itinerâncias da própria experiência e vida dos participantes da pesquisa.

3 ABERTURAS METODOLÓGICAS

Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho. (EURÍPEDES apud MORIN, 2002, p. 79).

Pesquisar é arriscar-se. Trago este verbo (arriscar) não como sinônimo de pouco responsável, mas como sentimento de deriva em toda a sua dimensão interpretativa. A noção de deriva que me norteia ressalta o encontro com o outro e busca compreender os entrelaçamentos e as fendas no caminhar, nos quais os sujeitos vão sendo singularmente marcados na sua dimensão existencial. O reconhecimento da noção de deriva traz a possibilidade de escolhas e desenvolvimento da pesquisa pela potência que o trabalho pode suscitar nos fragmentos e no fenômeno a ser estudado. Os elementos complexos permitem que as indagações saltem e extrapolem lugares já conhecidos ou ainda faça-se estranheza diante daquilo que nos parece comum, como a experiência, por exemplo. Falar de metodologia, então, é pensar nos caminhos que podemos percorrer neste espaço/tempo complexo e inesperado.

Na atualidade, depois de vários séculos sob o império do método, hipnotizados ainda pelo discurso moderno, estamos começando – ainda que timidamente – a sacudir-nos com o julgo desse feitiço metódico, a navegar nos mares da incerteza e da criatividade. Mas o preço que temos que pagar para isso inclui a renúncia à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação de nossa finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo conhecer. (NAJMANOVICH, 2003, p. 17-18).

A escolha que faço nesta abertura metodológica imbrica-se à minha própria formação e às adesões teóricas que fui elegendo ao longo da minha caminhada docente, como delineei no capítulo anterior. Nele, “Narrativas de mim”, busquei explicitar os caminhos teóricos dos quais fui me aproximando para pensar no meu “ser-professora” e sobre as experiências e os fenômenos imbricados com a formação docente em um viés mais filosófico/existencial.

Essa maneira de direcionar a metodologia também se relacionou com uma necessidade particular de buscar superar a ideia da formação centrada na racionalidade técnica e no “modelo” de formação pelo qual fui formada no curso de Pedagogia, a partir das ideias de observação, coparticipação e regência de classe

como fundantes para o estágio, como se a formação se fechasse em um ciclo pré-estabelecido. Este modelo, por sua vez, colocou-me em contato com os professores em exercício e iniciou a minha indagação pela experiência e a formação docente, e a descoberta pela pesquisa.

Compreender o fenômeno tornou-se mais importante que descrevê-lo. Assim, os percursos/itinerários que me propus nesta trama de pesquisa conduzem a uma metodologia interpretativa no seu sentido ontológico. É no campo da hermenêutica fenomenológica¹⁴ que esta pesquisa quer se arriscar a compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. Portanto, busco uma ciência próxima da filosofia, pressupondo liberdade de voo.

3.1 O ENCONTRO COM A HERMENÊUTICA E A FENOMENOLOGIA NA PESQUISA

Investigar é uma experiência de estranhamento, é também a experiência de relação com esse estranhamento.¹⁵ (CONTRERAS apud MACEDO, 2015, p. 17, tradução nossa).

Quando trouxe a noção de experiência baseada na compreensão para este estudo, vislumbrei um caminho de referências para interpretar a formação, sugerindo a singularidade de cada “ente” que manifesta a sua completude na experiência em devir. Dito com outras palavras, a experiência foi a via compreensiva para se estudar a maneira que se faz acontecer a própria formação. Destarte, tomo emprestadas as palavras de Larrosa Bondía (2002, p. 20) que se aproximam do meu objetivo nesta pesquisa: o que vislumbro propor “[...] é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” na formação docente.

A experiência cabe, então, nesse olhar de saberes que envolve a complexidade do humano, da vida, do universo sob a senha do inacabado, e que

¹⁴ “A tradição fenomenológica-hermenêutica ou enfoque interpretativo é ontológica, uma forma de existir/ser/estar no mundo, onde a dimensão fundamental da consciência humana é histórica e sociocultural e se expressa por meio da linguagem. Encontramos a fenomenologia hermenêutica em Heidegger, Gadamer e Ricoeur.” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 66).

¹⁵ “Investigar es una experiencia de extranamiento, es también la experiencia de relación com esse extranamiento.”

dentro da lógica validada pelas ciências positivistas e pela racionalidade técnica este saber ficou num patamar inferior durante muito tempo.

O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Neste sentido, pensar a formação de professores a partir da experiência é uma tentativa de aproximar a vida da docência e vice-versa, sem fazer separação entre elas. Por este caminho a formação parte do diálogo consigo e com o mundo, na busca de experiências que são carregadas de sentidos e interpretações. Segundo Souza e Fornari (2008, p. 110), para a hermenêutica, o conhecimento é sempre autoimplicativo, ou seja, “[...] é um modo de conhecer que, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das coisas, amplia o saber sobre nós mesmos”. Este desafio perpassa pela apropriação dos seus próprios processos experienciais e vivenciais e, portanto, existenciais, imbricados na formação e, por assim dizer, do ser no mundo.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (DOMINICÉ, 1990 apud NÓVOA, 2002, p. 57).

Trata-se de pensar na experiência para além da dimensão pedagógica. É pensá-la em um quadro conceitual de produção de saberes, concordando com Larrosa Bondía (2002, p. 28) como “[...] abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. E é neste aspecto que vislumbramos aberturas às possíveis compreensões da/na formação docente.

[...] as principais implicações do paradigma hermenêutico/compreensivo para a produção do conhecimento é a emergência de uma concepção científica mais acessível a pluralidade do saber humano, ao mesmo tempo em que reconhece a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo. Nestes termos a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo. (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 115).

Nessa abordagem interpretativa, o saber do professor não se limita a um modelo preconcebido de racionalidade. É um saber racional sem ser necessariamente científico e/ou pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é necessariamente da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Desta maneira o saber é considerado como resultado de uma produção sociocultural, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, entre linguagens em determinado contexto e que vai se constituindo conhecimento à medida que se mantém aberto ao processo de formação e autoformação.

A hermenêutica compreensiva se funda na facticidade¹⁶ do ser, pois não limita a sua interpretação como fundamento da consciência humana, mas na manifestação da coisa com que nos deparamos, do fenômeno que vem ao nosso encontro. Em outras palavras significa deixar que as coisas se manifestem como são, “[...] no poder que a coisa tem de se revelar” (PALMER, 1969, p. 133). Para a hermenêutica, as questões mais importantes não são as características do fenômeno, mas a sua manifestação nesta ou naquela intencionalidade e/ou existencialidade.

Em Hermann (2002 apud SÁ, 2004) encontramos que a hermenêutica possibilita “[...] essa abertura em toda a sua radicalidade”, podendo trazer fecundos resultados no campo educacional “[...] pela possibilidade tanto de autocompreensão do agir pedagógico quanto de produção de novas interpretações sobre o sentido da formação”, mesmo sendo ainda pouco conhecida nos meios educativos.

Dessa forma duas hermenêuticas me chamaram atenção por trazerem em suas concepções interpretativas expressões que se aproximam tanto da existência em toda sua dimensão ontológica, quanto da experiência como fenômeno do acontecer e da linguagem. São elas a hermenêutica heideggeriana e a gadameriana. Na primeira a concepção elabora uma fenomenologia da existência e da compreensão existencial, e a segunda refere-se aos sistemas de interpretação. Heidegger enfatiza a interpretação com um processo ontológico e Gadamer a realiza como linguagem e jogo.¹⁷

¹⁶ “A facticidade designa aqui a existência concreta e individual que inicialmente não é para nós um objeto, e sim uma aventura na qual somos projetados e para qual podemos despertar de maneira expressa ou não.” (GRONDIN, 2012, p. 38).

¹⁷ Fornari (2009, p. 38), em sua tese de doutorado, traz a seguinte explicação desse jogo, fazendo uma analogia com o enredo do livro de Ítalo Calvino *O castelo dos destinos cruzados*: “Um jogo de cartas. Não um jogo qualquer, mas cartas de tarô, onde personagens mudos usam a força expressiva das imagens e metáforas

Com Heidegger, a hermenêutica muda de objeto, de vocação e de estatuto, se a compararmos com suas formas anteriores de entendimento, como apenas arte da interpretação de textos, até o século XVII, e, depois, no século XIX, como uma metodologia das ciências humanas. Primeiramente mudou de objeto, deixando de incidir sobre os textos ou sobre as ciências interpretativas para incidir sobre a própria existência. É uma virada existencial da hermenêutica. Mudou também de vocação porque deixa de ser entendida de maneira técnica e normativa. Ela passou a ter uma função mais fenomenológica, que decorre da sua mudança de estatuto: ela será não apenas uma reflexão que incide sobre a interpretação, mas também a realização de um processo de interpretação que se confundirá com a própria filosofia (GRONDIN, 2012).

Grodin (2012) sinaliza que a hermenêutica da facticidade traz com ela dois sentidos. O sentido objetivo, que quer dizer que a filosofia tem como objetivo a existência humana, entendida de maneira radical como ser hermenêutico (*ens hermeneuticum*); e o sentido subjetivo, que sugere que essa interpretação deve ser efetuada pela própria existência. Na primeira concepção (sentido objetivo) ela provém de três fontes: parcialmente de Dilthey e da sua ideia segundo a qual a vida é, em si mesma, intrinsecamente hermenêutica, levada por uma interpretação de si mesma; depois é também marcada pela concepção da intencionalidade em Husserl, em que a consciência vive inicialmente no elemento da intenção de sentido, percebendo o mundo sempre na perspectiva de um entendimento constituinte; e, em última instância, ela brota da filosofia cristã de Kierkegaard, que falara da escolha diante da qual se encontrava situada a existência, que deveria decidir a orientação de seu ser, escolha que pressupõe ser a existência “um ser de interpretação”. E, na segunda concepção (sentido subjetivo), é à própria existência que cabe elaborar a hermenêutica de sua própria facticidade, e que, em certo sentido, ela pratica de maneira mais ou menos inconsciente pelo fato de já viver no interior de algumas interpretações.

A facticidade designa o caráter de ser fundamental da existência humana e daquilo que Heidegger chama de *Daisen* (o ser-que-é-lançado-aí), esse ser que é a

desenhadas nas cartas como elementos narrativos para contarem suas histórias. As cartas, traduzem, comunicam. Elas são a condição de possibilidade de comunicação entre os personagens, castigados com o mutismo por terem atravessado um bosque dava acesso a um misterioso castelo. Aquele que entra no castelo perde a voz, necessita, então, das cartas para narrar e interpretar sua história e a dos outros visitantes. [...] é a concepção da ontologia da finitude.”

cada oportunidade meu, que de início não é para mim apenas um objeto que se encontra diante de mim, mas uma relação consigo ao modo da preocupação e da inquietude radical. A facticidade é simultaneamente capaz de interpretação, está em expectativa e é vivida no interior de determinada interpretação de seu ser. Para Heidegger, a hermenêutica tem como tarefa tornar cada *Daisen* atento a seu próprio ser. Dito de outra maneira, ela possui função anunciadora pela qual o *Daisen* torna conhecida para si a natureza do ser. *Daisen* ou ser-aí corresponde ao ente que tem a possibilidade de ser e de buscar (REALI; ANTISERI, 1990).

O ser-aí, isto é, o homem, não é somente aquele que propõe a pergunta sobre o sentido do ser, mas é também aquele ente que não se deixa reduzir à noção de ser aceita pela filosofia ocidental, que identifica o ser com a objetividade, ou seja, como diz Heidegger, com a simples presença. [...] Mas o homem pode se reduzir a objeto puro e simples no mundo: o ser-aí não é nunca uma simples-presença, já que ele é precisamente aquele ente para o qual as coisas estão presentes. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 583).

Dessa maneira, compreendo a experiência e a formação, lançadas no ser-aí como acontecimento e presença, pois cabe na hermenêutica da facticidade onde a existência desperta para si mesma, atenta a seu próprio ser a fim de comunicá-lo. Essa elucidação compreensiva se funda sobre a existência como um espaço aberto que não é inteiramente regulado pela ordem dos instintos, mas que pode tornar sua orientação vital e se libertar das interpretações “alienantes” do seu ser. A própria vida se articula no mundo, através das várias formas de expressão, recriando a experiência que delas brotam.

Nessas formas de expressão e recriação da experiência pela consciência penso que a hermenêutica em Gadamer nos ajuda a elaborar algumas interpretações que favorecem o presente estudo. O filósofo supracitado constrói uma hermenêutica universal da linguagem. A verdade não é apenas uma questão de método. O seu propósito é justificar a experiência de verdade das ciências humanas partindo da concepção do entendimento. Ela é constitutiva daquilo que ele chama de o “problema hermenêutico”. Esta reconquista do problema hermenêutico começa por uma vigorosa reabilitação da concepção humanista do saber. O traço característico do humanismo é que ele não visa inicialmente produzir resultados objetiváveis e mensuráveis, como no caso das ciências metódicas da natureza. Ele espera contribuir, especialmente para a “formação” (*bildung*),¹⁸ na qual se forma um senso

¹⁸ Discorrerei mais sobre o sentido da *bildung* no decorrer do trabalho.

comum, um senso comum a todos e um sentido do que é comum, produzindo uma elevação ao universal, mas que não é o universal da lei científica. É um ultrapassamento de nossa particularidade, que nos lança para outro horizonte e que reconhece nossa própria finitude.

Gadamer discorre que o processo do entendimento e seu objeto são essencialmente linguísticos. Entender é traduzir um sentido ou ser capaz de traduzi-lo, ou seja, poder traduzi-lo em uma linguagem que é sempre necessariamente a nossa. Essa tradução implica exprimir linguisticamente o sentido. Temos uma fusão do entendimento e da expressão linguística. A linguagem pode se abrir a tudo o que pode ser entendido e a outros horizontes linguísticos que venham ampliar os nossos (GRONDIN, 2012).

A linguagem é, então, o meio, a experiência hermenêutica e, segundo Gadamer, um encontro entre a herança e o horizonte do intérprete. Por sermos seres de linguagem, a hermenêutica torna-se uma necessidade da existência, porque estamos e habitamos na linguagem. Grondin (2012, p. 77) aponta que para Gadamer “[...] a universalidade da linguagem vai, *pari et passu*, com a universalidade da razão”. Ela mesma se articula em uma linguagem capaz de ser entendida e permanece impensável sem a linguagem.

3.2 A COMPREENSÃO NA HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA E AS NARRATIVAS DOCENTES

Compreender em uma abertura hermenêutico-fenomenológica se faz possível aqui pela construção metodológica em conhecer as histórias de vida e formação dos docentes, em que o valor que se atribui ao que é vivido compõe um mosaico da existencialidade do ser professor e dos sentidos que emanam no seu trabalho de reflexão sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido na sua caminhada. Assim, a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida produz subsídios para se pensar os processos formativos em toda a sua complexidade e, portanto, pensar no fenômeno da formação de forma mais ampla. É possível dizer que a análise do fenômeno se processa a partir da concreção da vida cotidiana do homem enquanto ser-no-mundo. O que implica dizer

que os elementos ôntico-ontológicos a serem analisados estão inseridos também na práxis humana, o que revela a facticidade que o homem enquanto ser-no-mundo encontra.

Esse caminho traz também uma inspiração biográfica e é de natureza qualitativa, pois transita pela gama das singularidades das relações humanas presentes neste fenômeno da formação docente. Como salienta Fornari (2009), o raciocínio científico qualitativo preocupa-se com a profundidade do fenômeno, em detrimento de sua extensão, priorizando o sentido que as pessoas constroem na relação com o mundo. A própria palavra “sentido”, recobrando o título do presente trabalho, “experiência e os seus sentidos existenciais...”, logo nos conduz à própria fenomenologia¹⁹ que se ocupa em refletir aquilo que se mostra e como se mostra. Desta maneira as histórias de vida/formação através das entrevistas narrativas das professoras serão espaços e fios emaranhados na discussão à medida que forem se desvelando.

Quando dizemos que alguma coisa se mostra, dizemos que ela se mostra a nós, ao ser humano, à pessoa humana. Isso tem grande importância. Em toda a história da filosofia sempre se deu muita importância ao ser humano, àquele a quem o fenômeno se mostra. As coisas se mostram a nós. Nós é que buscamos o significado, o sentido daquilo que se mostra. (ALES BELLO, 2006, p. 18).

A pesquisa qualitativa é direcionada pela sua possibilidade de abertura, ao longo do seu desenvolvimento. Muitas vezes pode ser marcada pela incerteza, visto que não objetiva alcançar a totalidade universal, mas perceber um contexto relacional tecido por fios no emaranhado do próprio movimento que ora se mostra, ora se oculta. Sendo assim, a totalidade é ressignificada como totalidade integradora, constituída pelo diálogo entre conceitos e interpretações, e não propriamente da essência do fenômeno, mas da emergência de noções e sentidos que ampliam o conhecimento. Seu foco de interesse parte de uma compreensão diferente da adotada por métodos mais quantitativos, que sugerem um distanciamento do objeto. Ao contrário disto, na pesquisa qualitativa faz parte a

¹⁹ O movimento fenomenológico teve o precursor Franz Brentano (1838-1916), Edmund Husserl (1859-1938) e Martin Heidegger, um de seus mais eminentes expoentes. Ales Bello (2006), em seu livro *Introdução à Fenomenologia*, afirma que a Fenomenologia é uma escola filosófica cujo pai é Edmund Husserl. Começou na Alemanha em fins do século XIX e na primeira metade do século XX. A palavra é formada de duas partes, ambas originadas de palavras gregas: “fenômeno”, que sugere aquilo que se mostra, e “logia”, deriva da palavra *logos*, que significa pensamento, capacidade de refletir. Tomemos, então, a fenomenologia como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra.

obtenção de dados mediante contato direto do pesquisador com a situação de pesquisa. O pesquisador, então, procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes na situação estudada e a partir daí situa sua interpretação dos fenômenos que se mostram.

Longe da certeza da pesquisa como processo que encontra o conhecimento e a verdade, objetivo garantido pela dissolução do sujeito que permite a revelação da essência do objeto de estudo reduzido, simplificado, isolado do sujeito que o concebe e do contexto no qual se produz, a pesquisa vai se desenhando como prática de errância e de produção, também da ignorância. (ESTEBAN, 2003, p. 129).

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe, então, um corte espaço-temporal de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho irá se desenvolver, isto é, o território a ser investigado. Nesta perspectiva, o universo da presente pesquisa contou com as professoras de Educação Infantil que no momento desta investigação estavam em exercício na rede pública municipal da cidade de Salvador, Bahia, espaço-tempo onde se deram as buscas para compreender o fenômeno por via das entrevistas narrativas que culminam neste estudo sobre a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente.

E por que a minha escolha de compreender ao invés de explicar? Na perspectiva de Bakhtin (1993 apud ZACCUR, 2002, p. 74), ao considerar os sentidos etimológicos de explicação e compreensão, encontramos que “[...] a explicação implica uma consciência única, um sujeito único indiferente ao objeto, que não suscita relações dialógicas”. Já a compreensão implica sempre “[...] duas consciências, dois sujeitos”. Desta maneira, pesquisador e pesquisado imbricam-se nas interpretações que ora se mostram nos desdobramentos e fenômenos que aparecerão mais à frente no texto.

O verbo compreender, na sua origem etimológica, é “derivado de *compraendere*”, que no seu sentido próprio significa “[...] apanhar, tomar em conjunto e, em sentido figurado, envolver, encerrar, vincular, encadear”. Tomado isoladamente, o prefixo *cum* “significa reunião e ao mesmo tempo intensidade”. Compreender pressupõe tomar em conjunto o que vinculado se mostra. “Compreender iria assim ao encontro da complexidade dialógica, que não se conforma à explicação única e definitiva, [mas que] contrapõe palavras e contrapalavras, inclusive as explicativas.” (ZACCUR, 2002, p. 74).

Aqui nesta pesquisa se configura uma via dupla de compreensão, tanto de mim enquanto autora da pesquisa diante do tema e das problematizações que surgem ao longo do caminho investigativo, quanto das próprias docentes que serão participantes deste estudo, fazendo uma narrativa compreensiva do seu processo formativo por meio da experiência que emana nas suas memórias.

Para Galeffi (2001), quem é humano sempre compreende-se-no-mundo como um atributo central de todo ser humano. Ele (o ser humano) é o que é porque se compreende e projeta-se no âmbito existencial da pré-sença como posição prévia. Desta maneira, o fato dele compreender é que também se torna o intérprete do compreendido. Lembrando que em Heidegger (1988, p. 198) “[...] este compreendido não é inicialmente um ato lógico”, mas uma possibilidade para o interpretar.

Nesse sentido, a compreensão é um existencial, pois nos abre para o próprio modo de ser da pré-sença. Como existencial ela está aberta diante de suas possibilidades no tempo e no espaço. Galeffi (2001) salienta que para que a compreensão apareça como existencial, é preciso pressupor também a disposição que é outro existencial já que se caracteriza como modo de ser da pré-sença. A disposição e compreensão são demarcadores essenciais em uma analítica da existencialidade do ser-aí (*Dasein*), pois caracterizam aquilo que Heidegger (1988) chama de abertura originária do ser-no-mundo-com.

A possibilidade de ser, que a presença existencialmente sempre é, distingue-se tanto da possibilidade lógica e vazia como da contingência de algo simplesmente dado em que isso ou aquilo pode se passar. Como categoria modal do ser simplesmente dado, a possibilidade designa o que ainda não é real e que nunca será necessário. Caracteriza o meramente possível. Do ponto de vista ontológico, é inferior à realidade e à necessidade. Em contrapartida, como existencial, a possibilidade é a determinação ontológica mais originária e mais positiva da pré-sença; assim como a existencialidade, de início, ela só pode ser trabalhada como problema. O solo fenomenal que permite a sua visão oferece a compreensão como o poder-ser capaz de propiciar aberturas. (HEIDEGGER, 1988, p. 199).

Galeffi (2001), fazendo uma analítica do conceito “compreensão” em Heidegger (1988), afirma que a compreensão é um projetar e possui a possibilidade de se elaborar formativamente. É precisamente esta propriedade formativa que se diz interpretação. Interpretar, portanto, é o modo de apropriação da compreensão. Toda compreensão é compreensão quando interpreta formas elaboradas e não é

uma simples operação de tomada de consciência do que se compreendeu, mas é a própria possibilidade projetada na compreensão.

Assim, através das entrevistas narrativas, busco uma hermenêutica do *ser-aí* que auxilie na interpretação da experiência/existência na formação docente, apontando para a dimensão do próprio modo de ser do homem no mundo como apresenta Heidegger (1988, p. 198) em *Ser e Tempo*: “[...] o que se pode na compreensão enquanto existencial não é uma coisa, mas o ser como existir”. As histórias de vida e formação se encaixam nesta tentativa de perceber/sentir sinais de significações do acontecer como possibilidade do vivido pela reflexão de si e de sua abertura na formação docente.

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (JOSSO, 2008, p. 19).

A hermenêutica e a fenomenologia oferecem, por assim dizer, no campo da educação, compreensões a partir das aberturas para as relações mais subjetivas da formação e a busca de articulações entre a vida e as intencionalidades, num novo paradigma interpretativo, no qual “[...] as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 117).

A contribuição dessa abordagem é ter posto em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando de frente a relação que se tece na história de uma vida entre a educação vivida e a forma que esta vida toma. Para Dominicé (2012), tanto Bernard Honoré quanto Alexandre Lhottelier já falaram de formatividade há várias décadas. Indicaram que a formação resultava da maneira como todo sujeito se integrava durante seu trajeto biográfico, e dava sentido aos impulsos, às influências e aos mentores presentes em seu percurso. O sujeito da biografia é um sujeito vivo e não epistêmico (DOMINICÉ, 2012). Neste sentido, o mesmo autor conduz o pensamento da formação para a complexidade do vivo, da sua vitalidade. Para Dominicé (2012), nós reencontramos esse potencial vital graças à abordagem biográfica, o que o pensamento biográfico deixou de lado ou até apagou do vivo, e

que a noção de *Bildung*²⁰ soube manter conservando a ideia de “ciências do espírito”.

Nessa perspectiva, a inspiração biográfica veio coadunar com a presente pesquisa, pois revelou na sua proposta teórica a passagem para e pelo singular, o vivido, o experiencial e o existencial em toda a sua complexidade. Aliada a esta abordagem, as narrativas dos professores em exercício caminharão como um instrumento para as compreensões sobre a experiência e seus sentidos existenciais na formação docente. Tal forma de considerar a experiência coloca a linguagem num lugar privilegiado dentro da Fenomenologia. Segundo Dutra (2002, p. 372), “[...] através da palavra pode-se abordar ou encontrar a experiência, a existência, o ser-aí, o ser-com”, revelando assim a situação, o contexto, as relações e o fenômeno.

Dessa perspectiva as palavras estão vivas, pulsam em nosso ser- não são instrumentos que usamos para descrever objetivamente a realidade- elas estão abertas à expressão de múltiplas possibilidades. São como as obras de arte, expressões humanas que estão presentes na textura do mundo. Um mundo que é histórico e que está em constante transformação. (FORNARI, 2009, p. 39-40).

Os atores da pesquisa não são nessa perspectiva metodológica percebidos como fontes que trazem conhecimentos imobilizados e estáticos. Ao contrário disto, entende-se aqui que, pela compreensão, os docentes se dispõem a falar e a dialogar com sua experiência, e estão nesta abertura construindo sentidos que lhes possibilitam interpretar sua própria formação. É na pré-sença narrativa que se abre a possibilidade de compreensão da formação. Para Gadamer (1998, p. 16), a presença em Heidegger designa a sua mobilidade fundamental, “[...] a qual perfaz sua finitude e historicidade, e a partir daí abrange o todo de sua experiência de mundo”.

Com as leituras de Josso (2008), foi possível perceber que esta é uma forma de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular que pode ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação do professor. O narrar exige/requer um esforço duplicado do sujeito, já que este é convidado a trazer os conteúdos para a fala (ainda e como ficção de si) e convidado a admitir-se como intérprete da própria narração.

²⁰ Utilizei o termo *Bildung* no intuito de preservar sua história conceitual. “A época em que o conceito de *Bildung* – que traduzimos como formação – recebeu sua cunhagem aproximadamente de 1770 a 1830 e é caracterizado na história da filosofia, literatura e pedagogia pelos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo” (MOLLMANN, 2010, p. 5-6).

Sabe-se na mesma medida dos desafios que se impõem neste tipo de proposta para quem vivencia o papel de intérprete, visto que “[...] as formas de expressão dos sentidos existenciais são condicionadas à linguagem, [e esta, por sua vez] pode ser fonte de infindáveis armadilhas” (COSTA; SILVA, 2008, p. 55). Não se trata de subverter a regra do uso das palavras, mas de possibilitar uma narrativa que pode, intencionalmente, escamotear os sentidos que viriam a ser expostos. Como salientam Souza e Fornari (2008), o papel do pesquisador não pode se limitar a tomar notas ou simplesmente descrever, já que a sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lançam luz às problemáticas construídas. “Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e à subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e em sua formação” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 121).

A compreensão de si através das entrevistas narrativas conduz a uma abertura para reflexão sobre a própria formação, ressignificando a experiência num movimento circular de aprendizagem a partir da própria história de vida das participantes na narrativa de si. Portanto, se pressupõe movimentos perceptivos constantes da experiência.

Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas. (JOSSO, 2004, p. 38).

É possível dizer que nesse encontro com as narrativas, os (des)caminhos da formação pessoal sejam vislumbrados e realcem as particularidades das experiências e a relação singular com as condições materiais de existência, aportes educacionais recebidos, conhecimentos, saberes vívidos, de maneira articulada, no percurso formativo. É uma mobilização que pode vir a acontecer (ou não), tanto na exterioridade, como nos impulsos e dúvidas interiores dos sujeitos em formação.

A nossa perspectiva não é somente explicitar a maneira extremamente particular do sujeito em dar significação à sua vivência, mas sim perceber/sentir o que o professor atribui à experiência singular/universal e aos seus sentidos existenciais na formação docente. É compreender que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, mais ou menos passivos, permite sacudir e visualizar uma camada mais profunda da nossa pele, da nossa

vida, da nossa formação de maneira tal que integre outras visualizações sociais mais complexas que se imbricam no particular.

3.3 O MÉTODO DA PESQUISA

O pouso epistemológico de uma pesquisa não é algo neutro e confere à nossa ideia de método uma concepção nossa. Como pesquisadora, mostro esta implicação desde o título do presente trabalho, e nos capítulos que seguem. Entendo que o método sempre parte de certo fenômeno, a partir do que ele traz em seu arcabouço teórico-filosófico.

Não obstante, o pesquisador busca também aprofundar o conhecimento de si e de suas incertezas e interrogações. Vale ressaltar, como nos diz Critelli (2006), que a própria fenomenologia não nasceu como um método, tal como as ciências e técnicas modernas o supõem (como rigorosa prescrição de procedimentos e instrumentos), mas como um questionamento da dissolução filosófica no modo científico de pensar, como crítica à metodologia de conhecimento científico que rejeita o âmbito do real e de tudo aquilo que não possa estar subordinado à sua estrita noção de verdade, de sujeito cognoscente e de objeto cognoscível.

Heidegger (1987), em seu espírito especulativo sobre a procura “o que é o ser?”, traz em seus argumentos a principal ideia, que elejo como primordial na pesquisa, que é a constituição da própria investigação. No livro *Introdução à Metafísica* ele considera que as questões são e apenas são enquanto se investigam realmente. A condução a investigar a questão fundamental não será, portanto, um caminhar para alguma coisa que está ou se encontra em algum lugar, mas trata-se de uma condução que deve, antes de tudo, suscitar e constituir a própria investigação (HEIDEGGER, 1987).

Segundo Sá (2004), Heidegger identifica que a filosofia, em suas origens, voltou-se para a indagação do ser, mas, depois, surda às lições dos pré-socráticos, ela se entregou ao esquecimento desta interrogação. Esqueceu a pergunta pelo ser e, mais que isso, esqueceu o próprio esquecimento. Heidegger, então, empenha-se para recuperar a força da pergunta sobre o ser, voltando ao fundamento da própria filosofia. Este espírito investigativo de Heidegger é fundamental para toda a virada hermenêutica dada por ele a partir da compreensão existencial.

Assim a fenomenologia e a própria hermenêutica foram se constituindo como crítica à ciência, mais especificamente à metafísica (considerada como postura epistemológica que a fundamenta), e também à técnica moderna. Não se trata de uma crítica esvaziada, mas na formulação de outros modos de se compreender tudo o que existe e que já tinha significado pelo olhar metafísico, tal como as noções de homem, vida, mundo, tempo, espaço, corpo, percepção e história.

Heidegger (1998), em sua obra fundamental *Ser e Tempo*, através de uma desconstrução do arcabouço do saber metafísico, trazendo a própria noção de ser (aquela da qual todas as demais se originam e na qual se baseiam) como uma outra ontologia (O que é Ser?), que podemos chamar de fenomenológica, a posta pela primeira vez desde a sua postulação inicial por Platão e Aristóteles. Desta feita, antes de detalhar um método, a fenomenologia produziu uma nova ontologia (CRITELLI, 2006).

Somente nos familiarizando e compreendendo essa ontologia, isto é, somente começando a entrar em contato com outros significados para homem, mundo, pensamento, ser, verdade, tempo, espaço etc., para além daqueles que nos foram legados pela nossa tradição ocidental metafísica, é que podemos começar a entender a possibilidade de um jeito fenomenológico de compreender o mundo. (CRITELLI, 2006, p. 8).

Dessa maneira, o reconhecimento da validade metodológica do recurso às narrativas para o estudo da experiência passa, então, pela afirmação de que ela foi muitas vezes tratada apenas como epifenômeno²¹ humano pela Ciência. Macedo (2015), fazendo uma defesa a esta forma de pesquisa em educação e em formação docente, afirmam que são modos outros de criação de saberes:

Redes de *saberesfazeres* em pesquisa e em formação, e em pesquisa-formação, que buscam escapar das amarras do pensamento moderno e seu apego à norma contrária à criação, aos modelos que definem padrões contra as singularidades, ao permanente que não consegue ver nem aceitar o efêmero, com sua vocação para o desperdício da experiência, para a indolência redutora da riqueza das experiências. (MACEDO, 2015, p. 14).

Macedo (2015) afirma que não é possível transplantar as ideias epistemológicas e os dispositivos metodológicos de rigor das pesquisas que têm a pretensão de construir dados objetivos para a pesquisa da/com a experiência e sua inerente complexidade. É preciso instituir rigores outros, no sentido mesmo de instituir a diferença na concepção de rigor (MACEDO, 2015, p. 57). A concepção

²¹ Produto acidental, acessório, de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios.

fenomenológica permite que se fale em construção da realidade e construção do conhecimento dando-se em um movimento de ser e de conhecer pela experiência. Para Bicudo (2011), é justamente aí que o epistemológico não se separa do ontológico, do ponto de vista do seu processo de produção.

Assim, elegi meu próprio espaço de trabalho para ser lócus do presente estudo por acreditar que seria um espaço frutífero para os questionamentos que levantei nesta pesquisa e pelas possibilidades de compreensões que fui me dispondo a fazer ao longo do meu trabalho como professora de Educação Infantil, e que também se materializou na minha condição e constituição de pesquisadora. É importante dizer que, ao particularizar uma região, o campo de preocupação se amplia e se aprofunda, conduzindo o pensar em direção à complexidade das interrogações que habitam a pesquisa.

O fato dos atores da pesquisa serem colegas de profissão e de trabalho, por exemplo, trouxe certa preocupação inicial pelas relações pré-existentes entre pesquisadora e professoras/pesquisadas. Contudo, Fornari (2009) afirma que os contatos interpessoais podem gerar reações favoráveis ou desfavoráveis, mas que pela natureza da abordagem fenomenológica o falar de si exige confiança e, neste caso, favorece o desenrolar da narrativa. De fato, pude constatar que por possuímos uma relação anterior de diálogos e de interações de trabalho foi gerada mais segurança nas participantes, já que elas me conheciam e experienciavam comigo práticas e trocas formativas ao longo de vivências coletivas, anteriormente,²² no CMEI. Senti-me com enorme responsabilidade diante desta escolha, pois se fez necessária uma escuta atenta e acolhedora que extrapolasse o vivido e que, ao mesmo tempo, assegurasse o rigor da pesquisa.

Importante dizer que a experiência humana é irreduzível, um fenômeno mediado por múltiplas referências e dessa forma é inexplicável por modelos que se pretendem universalizantes. A experiência não se verifica, se compreende. Dessa forma, só a disponibilidade para a escuta sensível e a compreensão pode possibilitar o acesso aos seus sentidos e elaborações.

Foi com esse interesse e sensibilidade que me coloquei como ouvinte das participantes da minha investigação. Tomei suas narrativas como fios de análise na sua relação com a existencialidade para perceber a experiência e os seus sentidos

²² Digo anteriormente porque desliguei-me da rede municipal de Salvador durante a construção da pesquisa, não atuando mais como professora daquele CMEI.

existenciais na formação docente das entrevistadas. Nas falas permeei por facetas significativas do seu ser-sendo-no-mundo e tentei compreender seus processos formativos e singulares a partir das suas histórias de vida/formação.

Para Fornari (2009), nesse tipo de pesquisa qualitativa as pessoas utilizam seus olhos como ferramentas da imaginação. A subjetividade do pesquisador é valorizada e ganha expressão como instrumento privilegiado de investigação, uma vez que seus vínculos filosóficos são assumidos e que dentro da dimensão ontológica se tem implicado também o ser-sendo do pesquisador.

Inicialmente conversei com a gestora, solicitando a sua permissão para pesquisar naquele lócus. No mês de maio de 2016, expus tanto para a gestora quanto para as professoras da unidade escolar a pesquisa e os seus objetivos e em seguida fiz o convite a todas as professoras do CMEI. Esta exposição do trabalho configurou uma sensibilização a fim de afetá-las como copesquisadoras, pois a meu ver elas seriam tão importantes no estudo quanto as teorizações de autores e filósofos. Mostrei que suas falas seriam disparadores de novas teorizações e problematizações diante de estudos já realizados sobre o tema da formação docente.

A maioria das professoras estava atuando somente²³ como regente em sala de aula, com exceção de duas professoras que tinham o cargo de vice-gestoras. As vice-gestoras acharam por bem não participar da pesquisa devido à duplicidade de funções que assumiam e por acharem que suas experiências teriam uma abordagem mais direcionada para a gestão do que para a função docente. Em seguida, delineei para o corpo docente do CMEI as etapas da investigação, caso aceitassem, que se configuravam em explicitação do projeto de pesquisa, gravação das entrevistas narrativas com as participantes, devolução das entrevistas já digitadas para leitura e modificação, quando fosse vontade da participante, e, por fim defesa da dissertação com os dados já analisados.

O principal critério de seleção das participantes da pesquisa foi a adesão ao convite da pesquisadora, já que, numa abordagem hermenêutico-fenomenológica, o conhecimento que emana das falas não é simplesmente uma coleta de dados, mas trata-se da própria disposição do sujeito para narrar suas experiências. Entendo

²³ Uso o termo somente para delimitar as participantes, visto que outras duas professoras desta unidade escolar atuavam também como vice-gestoras e julguei que o cargo de gestão podia configurar certo distanciamento das questões do presente estudo.

desta maneira que cada participante da pesquisa precisa também implicar-se, pois traz em seu discurso intencionalidades e expectativas. Decorrente deste primeiro critério julguei outros dois critérios como secundários, mas com grande relevância para o delineamento do estudo, que era o fato de estarem em exercício docente²⁴ no momento da pesquisa e terem feito ou estar fazendo uma “formação continuada”. Chamo aqui de formação continuada os cursos de aperfeiçoamento e capacitações e/ou cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Faz-se necessário dizer que esses dois critérios elucidados como pontos secundários se fizeram importantes por conta dos meus objetivos na pesquisa e pelos pontos que levantei para as entrevistas narrativas, que descrevo mais à frente. Das treze professoras que atuavam no CMEI, nove²⁵ responderam positivamente ao convite para participar da pesquisa. Todas as nove participantes estavam no ano de 2016 atuando com as turmas de Educação Infantil deste CMEI onde a investigação se desenhou. Cabe aqui apresentar a formação de cada professora, pois é nas suas construções formativas que as narrativas ganham interpretações a partir da experiência e dos seus sentidos existenciais:

- a) P1: Formação inicial em Pedagogia pela Universalidade Católica do Salvador, especialização (em andamento) em Educação Infantil. Fez uma especialização em recursos humanos logo que terminou a graduação. Atua como professora há quinze anos e na rede municipal de Salvador há nove anos. Já trabalhou com turmas nas séries iniciais do ensino fundamental e no momento atua com o grupo um.
- b) P2: Formação inicial em Letras com Inglês pela UNEB, em Jacobina; anteriormente fez magistério na mesma cidade. Atua como professora há vinte anos e na rede municipal de Salvador há nove anos. Já lecionou como professora de inglês e português no ensino fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é professora do grupo três.

²⁴ O fato de estar em exercício como docente na rede municipal de Salvador já configurava que as participantes eram concursadas (o ingresso nesta rede é sempre feito via concurso público para atuação como docente) e a existência de formação em educação, seja no magistério, em nível superior em Pedagogia ou áreas específicas.

²⁵ Todas que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de autorização e o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os dados pudessem ser publicados, sabendo que suas identidades seriam preservadas. Por isso utilizo nesta pesquisa letras e números para identificar as participantes.

- c) P3: Formação inicial em Pedagogia pela UFBA, especialização em Educação de Jovens e Adultos (a distância) e fez magistério anteriormente no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), na cidade de Salvador. Já atuou como coordenadora na Educação Infantil em rede privada de ensino e atualmente trabalha no grupo dois do CMEI.
- d) P4: Formação inicial em Pedagogia pela UNEB (Salvador), especialização em Educação Infantil (em andamento) e em Educação Especial (em andamento). Atua na rede municipal de Salvador há nove anos e atualmente trabalha com o grupo três no CMEI. No presente ano possui uma criança com autismo, fato que menciona com ênfase e entusiasmo.
- e) P5: Formação inicial em Pedagogia pela UFBA e especialização em Psicopedagogia pela UNIFACS (Salvador). Trabalhou com a Educação Infantil na rede privada durante quatro anos e chegou recentemente na rede municipal de Salvador. Está atuando no grupo três.
- f) P6: Formação inicial em Pedagogia, anteriormente fez magistério na cidade de Valença, onde morou desde a sua infância. Atualmente trabalha na rede estadual de ensino como vice-gestora e no município de Salvador como professora. Tem sete anos na rede municipal de Salvador e é professora regente do grupo três.
- g) P7: Formação inicial em Pedagogia pela UNEB (Salvador), especialização em Recursos Humanos e mestrado em Desenvolvimento Humano. Já atuou como professora de jovens e adultos na rede municipal de Salvador e foi supervisora na rede privada de ensino. No momento da pesquisa trabalhava como professora volante nos grupos dois e três.
- h) P8: Formação inicial em Pedagogia na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Trabalhou com ensino fundamental na rede municipal de Salvador e neste período fez uma especialização em Cultura Afro. Hoje trabalha como professora volante nos grupos um e cinco.

- i) P9: Inicialmente fez magistério e relata que só começou o curso de Pedagogia na UCSAL aos trinta e sete anos, quando fixou residência em Salvador. Fez especialização em Psicopedagogia e atualmente trabalha com o grupo cinco no CMEI.

Tentando evitar certa confusão de papéis que eu exercia naquele espaço no momento que acontece a pesquisa, tanto para as participantes quanto para mim como investigadora, elegi um dia na semana (toda quarta-feira),²⁶ para realizar os procedimentos da pesquisa, procurando, em certa medida, separar os meus atos e afazeres de professora no contato com as pesquisadas/professoras, de maneira tal que elas compreendessem o momento da coleta de dados como parte privilegiada do estudo e que contribuíssem com suas narrativas de forma implicada ao rigor metodológico da proposta de pesquisa.

Busquei como norteamento para as entrevistas narrativas o meu objetivo principal, que era *Compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente*, e a partir dele procurei levantar alguns marcadores que me oferecessem caminhos de busca, corroborando, assim, com os objetivos específicos:²⁷ *o reconhecimento da experiência na formação; os sentidos existenciais nas suas relações com a docência; e as experiências formativas no itinerário da profissionalidade docente.*

A partir desses pontos-chave dos objetivos específicos criei marcadores que ajudassem as entrevistadas a narrar direcionando fatos e memórias que corroborassem com as especificidades do fenômeno a ser estudado. Como salienta Macedo (2015), é aqui que os dispositivos de coleta, ou seja, do trabalho de compreender compreensões centralizam-se na narrativa como processo de comunicação da experiência e de constituição do próprio sujeito da experiência pela narração. Cada marcador era formado por palavras-chave que se relacionavam com os objetivos específicos do estudo de maneira que encontrasse o que era o centro do objetivo geral, oferecendo assim subsídios para a análise de dados. Antes de iniciar cada entrevista, as palavras eram lançadas à mesa sem uma ordem específica, de maneira que pudessem guiar a fala das entrevistadas e que

²⁶ A quarta-feira era o dia da minha reserva de carga horária, a qual eu não precisava me fazer presente na unidade escolar como professora. A rede municipal de Educação de Salvador instituiu a reserva no presente ano, assegurando um terço da carga horária do professor para sua formação.

²⁷ Os objetivos específicos estão detalhados no capítulo 2 desta dissertação de mestrado.

ficássemos imersas nos objetivos do presente estudo. Contudo, deixei claro às participantes que elas estavam livres para conectar suas narrativas com as palavras-chave de acordo com aquilo que surgia em suas falas e experiências. Acredito que os marcadores foram dispositivos não diretivos, porque ainda que indicassem caminhos, era possível que cada professora falasse de coisas diversas a partir da sua história de vida e docência. A meu ver, é neste caminhar que a experiência vai se mostrando. Os marcadores das narrativas foram estruturados da seguinte forma:

- a) Formação inicial (Objetivei conhecer o caminho percorrido na etapa inicial de ingresso ao curso de Pedagogia ou áreas afins, e/ou ainda o contato com o curso de magistério e suas expectativas);
- b) Formação continuada (Objetivei perceber as motivações para continuação dos estudos e a maneira como os interesses teóricos estavam relacionados à sua docência);
- c) Ações pedagógicas na docência (Objetivei interpretar as experiências que emanavam na docência a partir da práxis pedagógica, nas suas ações e fatos cotidianos e na própria existencialidade do ser professor);
- d) Relação da docência em Educação Infantil com a própria formação (Objetivei mobilizar acontecimentos formativos a partir da relação que as professoras estabeleciam nas suas experiências em sala de aula atuando na Educação Infantil)

As entrevistas narrativas foram iniciadas no mês de junho e se estenderam até o mês de novembro de 2016. Fiz uma entrevista a cada semana ou a cada quinze dias, mas aconteceu de fazer, por exemplo, uma única entrevista em um mês, a depender da necessidade do estudo e da disponibilidade das participantes. Foram entrevistas narrativas individualizadas, gravadas em áudio e em seguida transcritas, lidas e retomadas, quando necessário, com as entrevistadas para ampliação e melhor compreensão do que havia sido dito. Macedo (2015) nos diz que é aqui que os dispositivos de coleta do trabalho de compreender compreensões centralizam-se na narrativa como processo de comunicação da experiência e de constituição do próprio sujeito da experiência pela narração. A complexidade e irreduzibilidade que caracterizam a experiência, os saberes que por ela são tecidos e que dela fazem parte, tornando-as cada uma ordinária, impossível de modelizar,

colocam a exigência de interrogá-la a partir daquilo que ela é e não daquilo que deveria ser.

É importante dizer que o método fenomenológico é emprestado da filosofia de Husserl e ele não se ocupou de pensar sua materialização na pesquisa empírica, da mesma forma que poderíamos dizer de Heidegger e Gadamer em suas hermenêuticas, como nos lembra Fornari (2009). Assim, ao se tentar transpor o fosso entre a fenomenologia e a prática da pesquisa, alguns teóricos elaboram variantes operacionais para o método. Desta maneira, baseei-me em uma sistematização do método fenomenológico proposto por Amedeo Giorgi, para quem a ideia deste método deve partir da perspectiva de cada indivíduo, de suas estruturas subjetivas de significados e de suas intenções. Moreira (2002), a partir desta abordagem de Giorgi, aponta quatro passos a serem seguidos para obtenção das unidades de significado estruturantes do fenômeno, que são: a leitura geral dos achados, para se ter um sentido do todo; releitura do material com o objetivo de distinguir e ou classificar as unidades de sentido e, a partir disto, retomar as unidades de sentido já delineadas para expressar o que elas contêm, da perspectiva que corrobore com o seu objetivo da pesquisa. Em seguida, o autor sugere elucidar as unidades de sentido mais reveladoras do fenômeno em estudo e, por último, o pesquisador deve realizar uma síntese a partir das unidades de sentido em uma consistente declaração sobre a experiência dos sujeitos, chamada *estrutura da experiência*.

A partir das narrativas e das compreensões hermenêutico-fenomenológicas que emanaram na minha possibilidade como pesquisadora, elucidei um tripé que possui pontos nodais no par experiência-sentido que se deu por tópicos emergentes nas falas das professoras-pesquisadas usando o critério de importância e repetição. A narrativa revelou essa capacidade de sensibilização suscitando pontos fundamentais na história de vida dos atores da pesquisa. Ao narrar, lança-se no reconhecimento da sua itinerância, ainda que seja um recorte da sua docência, formação e profissionalidade. Faz-se importante dizer, como salienta Delory-Momberger (2014), que a situação na qual a narrativa é enunciada e o caráter dialógico de uma fala é um ato dirigido a um interlocutor. Entram aqui noções de coprodução, de investimento segundo as quais a narrativa se constrói na relação com outrem: é feita por e com alguém, postula a cooperação de um outro cuja

presença interativa (escuta e réplica) se constitui em coautor. Como salienta Dutra (2002), a narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. A consonância com tal modo de pensar a experiência e a narrativa como sua expressão leva-me a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e existenciais, numa hermenêutica compreensiva. Apoiada na enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é definitiva, ela se reconstrói a cada enunciação e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia.

O trabalho de reflexão e de análise realizado sobre a narrativa visa menos separar o verdadeiro do falso, o objetivo do subjetivo, o real do fantasioso, do que identificar as linhas de força e os pontos de insistência segundo os quais a vida assume uma forma. O tripé anunciado foi então pensado nesta pesquisa fazendo referência a um triângulo que se une por três pontos conectados de maneira que suas linhas formam um plano²⁸ e uma imagem integrada.

Deleuze e Guattari (2010) trazem uma importante contribuição ao relacionar conceito e plano, onde os conceitos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras. Os conceitos e o plano são correlativos, mas este último é o horizonte dos acontecimentos e que torna o conceito independente de um estado de coisas visíveis em que ele se efetuará. Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. Assim vi o ser professor num plano existencial onde os pontos e os nós se constituíam experiências que se conectavam e davam sentido à sua formação.

Foi nesta perspectiva que se estruturou o tripé com as seguintes categorias:

- a) Experiência–sentido–vida/presença;
- b) Experiência–sentido–tempo/espço;
- c) Experiência–sentido–profissionalidade/criação.

Cabe esclarecer que fiz todas as transcrições das gravações, pois avaliei que somente eu poderia compreender plenamente os sentidos das narrativas, já que no momento em que a participante trazia sua narrativa havia uma correlação de

²⁸ Para Deleuze (2010), o plano envolve movimentos infinitos que percorrem e retornam, referindo-se a plano da imanência (é a vaga única que o enrola e desenrola).

abertura ao diálogo entre a linguagem narrada e a escuta do pesquisador. É esta última que faz as intervenções precisas a partir de uma escuta sensível. Para Heidegger (2007, p. 190), “[...] só escutamos quando pertencemos ao apelo que nos traz a fala” e dizer o apelo da fala “é deixar o real disponível em conjunto”.

Assim, através das narrativas foi possível perceber entrelinhas e linhas que se emaranhavam no ser professora e na experiência de cada participante da pesquisa. Os achados da escuta apareceram como ressonâncias daquilo que pensavam e como pensavam/pensam sobre a sua formação docente. “Somos todos ouvidos quando transpomos simplesmente o recolhimento para a escuta e esquecemos, por completo, os ouvidos e o simples afluxo dos sons” (HEIDEGGER, 2007, p. 190). Desta maneira, fui ao encontro de vestígios, indícios, sinais e pistas pelas narrativas docentes e construí minha interpretação ancorada na hermenêutica fenomenológica, buscando a experiência e os sentidos existenciais que as professoras mobilizaram no seu processo formativo.

4 POR UMA HERMENÊUTICA COMPREENSIVA: EXPERIÊNCIA, SENTIDOS EXISTENCIAIS E FORMAÇÃO

Palmer (1969), falando da hermenêutica em Heidegger, diz que a compreensão é a base de toda interpretação, fazendo assim parte da existência humana. A compreensão opera sempre no interior de um conjunto de relações já interpretadas, num todo relacional. Contudo, a essência da compreensão não será a simples captação da situação de cada um, mas a revelação de potencialidades concretas do ser, “[...] no horizonte da situação que cada um ocupa no mundo” (PALMER, 1969, p. 135-136). Ou seja, os processos de compreensão e interpretação constituem o meio pelo qual as coisas aparecem. Abro espaço, então, para ampliar o sentido da palavra “compreensão” na sua vertente mais filosófica, como nos diz Galeffi (2001), se configurando a partir de uma ontologia fundamental, ou hermenêutica do ser-aí, ou fenomenologia da pré-sença, ou ainda analítica temporal da existência.

Assim, buscar uma hermenêutica compreensiva nesta pesquisa é adentrar em campos de conhecimentos que estão imbricados entre si e que ao mesmo tempo possui suas especificidades a partir da realidade concreta dos envolvidos, mas que enquanto fenômeno só pode ser compreendido em conjunto pela sua complexidade, como nos lembra Morin (2005). Homem e conhecimento estão em um mesmo espaço ontológico.

Então, compreender a experiência, seus sentidos existenciais e a sua imbricação na formação docente colocam-nos diante da legitimação dos saberes que foram ao longo da história da formação de professores se constituindo como espaço de aprendizagem para “se tornar professor” e para desenvolver a profissionalidade dentro de percursos formativos demarcados pela Ciência, enquanto campo/área de conhecimento.

A razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso é preciso desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e de falar e de agir racionalmente. Na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar distinto do da experiência. Portanto, o *logos* do saber, a linguagem da teoria, a

linguagem da ciência, não pode nunca ser a linguagem da experiência. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 39).

Nesse sentido, a Modernidade fincou suas bases no conhecimento que considerava relevante e legítimo dentro dos critérios que julgou válidos pela cientificidade e criou uma tradição empirista e matematizante, que “[...] levou a uma sofisticação da experiência em um novo recinto: o espaço do laboratório” (NAJMANOVICH, 2003, p. 33). A meu ver, esta visão foi capaz de direcionar, inclusive, os caminhos de uma formação humana mais voltada para a técnica. Isto fica bastante explícito no momento em que se atrelam os saberes à experiência enquanto experimento e/ou experimentação, como se ambos fizessem parte de um mesmo protocolo com definições absolutamente claras e sem resíduos.

O pensamento moderno por sua vez excluiu a subjetividade e construiu uma objetividade baseada na exclusão do sujeito, elevando o conhecimento científico a um patamar superior aos processos intrínsecos do sujeito. Isso deu ao “conhecimento” um extraordinário atributo de poder e obrigação.

O cosmo moderno foi o fruto de um imenso trabalho social, caracterizado pela transformação das formas de vida que incluiu os estilos de conhecimento, as pautas de sua legitimação, no contexto de uma verdadeira mutação da experiência, que abarcou desde as formas de perceber e de pensar até as de narrar e de explorar, sem excluir as formas de sentir e atuar no mundo. (NAJMANOVICH, 2003, p. 17-18).

Em certa medida essa relação dual entre homem e conhecimento alavancou a ideia de uma construção do conhecer fora do próprio “Ser”, como se a formação fosse algo a ser adquirido por acúmulos de saberes desligados da experiência, “[...] do corpo, do afeto, da fé, do desejo, da história, dos outros, das narrações e das práticas vitais” (NAJMANOVICH, 2003, p. 37). Não obstante, apresentou também grande dificuldade de compreender a relação do homem com o conhecimento subjetivo em toda a sua formação humana e em toda a sua dimensão ontológica. Todavia, mesmo com as diversas proposições universais estabelecidas com o advento da Ciência, muitas lacunas foram abertas a partir deste modo positivista de construção do saber pautado na verificação e na “razão pura”.

É, portanto, da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo, o qual coloca novos horizontes para a epistemologia das ciências do espírito. Horizonte como novas possibilidades, como potencialidade do que nasce para além do limite do linear. (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 112).

Nesse sentido, Dominicé (2012) nos diz que não se trata de renunciar ao “pacto laico”, mas sim de questionar o sentido e a forma em detrimento de um achatamento da formação. O autor ainda questiona o seguinte: “Como imaginar que a tomada de forma da vida possa dispensar os saberes interiores?” (DOMINICÉ, 2012, p. 33). Para ele, associou-se demais o projeto de formação ao horizonte sabedouro das Luzes e desnaturalizamos aumentando, para fazer frente às exigências tecnológicas da sociedade de hoje, a atividade cognitiva. Certamente, não é supérfluo saber raciocinar, mas sem consistência, sem busca, sem paixões interiores, a inteligência perde sua alma.

É nesse contexto de crise da modernidade quanto à valoração do conhecimento que surgem diversos questionamentos sobre a formação dos sujeitos e dos seus saberes que emanam da prática, da experiência, dos sentidos dados à existencialidade. Não obstante, a formação docente começa a evidenciar os saberes da experiência e buscar conhecer quais são esses conhecimentos que os professores elaboram na sua formação e profissionalidade.

Dessa maneira, a formação passa a ser vista para além de um espaço hermeticamente fechado com vias de racionalização embasadas em certezas. Para Larrosa Bondía (2014), a formação se pratica no corpo a corpo com a vida. Na vida cabe uma infinidade de processos, transações, acontecimentos que são articulados a uma sensibilidade do humano que é capaz de refletir e significar. Esta significação está no plano da experiência. Numa perspectiva ontológica, é nesta relação com a experiência que se desenha a formação.

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 74).

Nessa mesma abordagem, Larrosa Bondía (2014) nos traz uma contribuição bastante convergente com a presente discussão e apresenta a profundidade da palavra “experiência”, que cabe no fluxo vivencial, no mundo da vida e que, portanto, passa por uma maneira singular de tratar o conhecimento dos sujeitos:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentidos das respostas que isso que nos acontece exige de nós. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 68).

Portanto, o sujeito do conhecimento constrói um conhecimento da realidade que não é outro que o de sua própria experiência, de modo que o que tem que se conhecer é o sujeito cognoscente, enriquecido pelos conhecimentos que tem forjado, e sua capacidade para construir ou reconstruir a realidade (DELGADO, 2003). A experiência então surge como eixo vital do saber docente, a partir do qual o professor tenta transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à sua interioridade na sua práxis. Não são saberes como os demais, porém retraduzidos, ressignificados e submetidos aos movimentos da prática.

Assim, mais do que a formação inicial, os professores vão ao longo da sua carreira reelaborando seus saberes a partir da experiência e das atualizações que são construídas no exercício da sua profissão. A riqueza de saberes e sentidos que são engendrados das suas vivências constituem fontes de pesquisa e conhecimento para aprimoramento da sua própria prática pedagógica e, portanto, da sua formação e profissionalidade.

Nesse caminhar, Tardif (2002) nos diz que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma transmissão dos conhecimentos já construídos, mas integra nas suas práticas diferentes saberes, mantendo assim diferentes relações com eles. O autor considera este saber como plural e oriundo da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes últimos, os saberes experienciais, têm estado na pauta das discussões atuais em torno da formação de professores, como já foi dito anteriormente, pois coloca o professorado e sua história de vida no centro dos debates na busca de um processo formativo que privilegie o ser em toda a sua totalidade²⁹ e singularidade.

²⁹ Trago a palavra totalidade aqui como sinônimo de integração e correspondência das partes. Uma totalidade movente inerente à vida do ser-sendo-no-mundo.

Os cursos de formação continuada, a formação de professores em exercício e ainda a formação no próprio lócus escolar coadunam com a ideia de desenvolvimento do professor no seu processo formativo e, por sua vez, podem também apresentar oportunidades formativas no sentido de oferecer (re)atualizações dos fazeres pedagógicos, servindo para enriquecer e ressignificar a experiência docente e o trabalho que é desenvolvido nos seus espaços escolares. Não se quer com isso considerar a formação de professores no sentido prescritivo ou como sinônimo de “formatação”, como se somente em cursos “oficiais” encontrássemos possibilidades formativas para o exercício da docência.

A formação comporta, evidentemente, outros significados quando ela toma uma dimensão coletiva, quando ela se inscreve nas prioridades do governo, num contexto político específico ou quando ela se constitui de componentes econômicos, determinando as fontes financeiras colocadas à disposição dos sistemas de ensino e de formação permanente. (DOMINICÉ, 2012, p. 22).

Esse sentido de formação elucidado por Dominicé (2012) coexiste com as perspectivas mais ontológicas da formação, até porque estamos imersos no plano social e todo o projeto de formação docente passa por legislações governamentais, regidas muitas vezes pelo interesse econômico e político. Daí a importância de o professor não se perceber apenas no plano da técnica ou perceber a sua formação apenas no campo acumulativo de “saberes”, já que isto implica no esvaziamento da experiência e converte os saberes em técnicas de ensino e em atividades com fim em si mesmas, como se o conhecimento estivesse desarticulado da própria vida/formação.

A formação docente não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ‘ao saber da experiência’. (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Nóvoa (1999) ainda sinaliza que, nos últimos anos, tem-se insistido ora na formação inicial, ora na formação continuada. Para o autor, em ambos os casos há tendências claras para a escolarização e para academicização dos programas de formação de professores. E, apesar da retórica do “professor-reflexivo”, os resultados conduzem a uma supervalorização do saber formal e acadêmico em detrimento da prática. Ou seja, os professores universitários “das escolas superiores” continuam a legitimar saberes em detrimento dos professores das

“escolas inferiores”. Neste caso, a questão essencial não é organizar mais um “curso” ou atribuir mais um “crédito” à formação. Faz-se necessária uma nova maneira de pensar a formação de professores a partir dos saberes situados e localizados no terreno profissional e na extensão de uma vida concreta e singular.

Desnudar outras perspectivas teóricas para o tema da formação, que fujam de um sentido único, entendendo que a experiência se constitui em sentidos formativos no trajeto de toda vida do “ser professor”, não é uma tarefa fácil. Está situada em outro paradigma epistemológico que revela uma opção hermenêutico-fenomenológica com base no trabalho de interpretação em que as passagens formadoras serão compreendidas no percurso da vida do sujeito.

A definição da formação decorre, a partir de agora, da maneira pela qual ela é abordada por aqueles que dela falam como aprendizes adultos que aprendem ou como é nomeada pelos pesquisadores centrados no exame dos processos individuais ou coletivos de transformação. Refletindo sobre seu percurso de vida, os beneficiários de aportes educativos fornecem um material de análise para os quais os pesquisadores dão consistência, graças a um trabalho de elaboração teórica efetuada em colaboração com eles. (DOMINICÉ, 2012, p. 22).

A “formação” pelos sentidos existenciais a partir da experiência acaba por pontuar a complexa relação entre conhecimentos e valores. O conhecimento é conhecimento na medida em que o sujeito lhe atribui algum valor/sentido. Dessa forma, a realidade é uma realidade em atividade onde o sujeito constrói sua experiência pelos sentidos que atribui às coisas e aos fenômenos. E, se os acontecimentos não são elaborados, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. O sentido então está no cerne do próprio enunciado da palavra experiência que buscamos neste texto compreender.

Agora temos começado a falar da necessidade de entender o sujeito como ente reflexivo que dá conta de si. Isso quer dizer que não existe uma barreira intransponível entre conhecimento e valor, que o conhecimento não é um valor em si mesmo, mas que adquire sentido enquanto conhecimento como valor. (DELGADO, 2003, p. 14).

O conhecimento da experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que me acontece”, por isso não pode se resolver em dogmatismo (LARROSA BONDÍA, 2014). Portanto, parte-se do entendimento, nesta pesquisa, de que a formação pelos caminhos da

experiência e dos seus sentidos existenciais é um processo que se constitui com o “Ser” em sua inteireza e finitude e abarca a complexidade de um processo que se inicia nos primeiros contatos com o mundo circundante, a partir das itinerâncias/errâncias no decurso da vida/existência. Da vida em sua totalidade.

Para Heidegger, somos seres em movimento, comportamo-nos a partir de elementos já estabelecidos, organizados historicamente; mas em uma visada ontológica, o mundo se apresenta como abertura e nesse mundo não habita propriamente o sujeito no sentido da representação, da pura consciência, um sujeito que se constitui idealmente em contraposição ao objeto, mas um ser que está no mundo, está aí: o *Dasein* (a pré-sença) que é a relação ser/mundo. (SÁ, 2010, p. 44).

Assim, compreender a experiência na formação docente passa pela própria existência do ser-no-mundo. O ser que se revela em possibilidades aprendentes e que está na abertura de um movimento expansivo, que ora se retrai, ora se expande, num incessante acontecer existencial e formativo.

4.1 TECENDO A EXPERIÊNCIA

A palavra “experiência” vem sendo usada no campo pedagógico, e mais especificamente na formação de professores, desde que se percebeu a necessidade de investir na práxis como lugar de produção de sentidos e de conceder uma atenção especial à vida dos professores, como foi dito anteriormente.

A formação passa a ser problematizada no âmbito da existência e de seus sentidos com vistas a uma reflexão no plano da consciência. A consciência aqui está referida como presença ativa a si própria, aos outros e ao seu ambiente em diferentes níveis existenciais, no qual está ligado a graus de sensibilidade que cada pessoa evoca no que se refere aos seus sentidos para uma possível percepção de mundo.

À medida que os saberes experienciais vêm aos poucos sendo reconhecidos e vem se criando um cenário de respeito e acolhimento tanto epistemológica quanto heurística e profissionalmente para esses saberes, percebemos um empoderamento técnico e cultural em relação à sua valoração [...] (MACEDO, 2015, p. 17).

Dentro desse reconhecimento dos saberes experienciais, a ergologia traz uma importante discussão sobre a experiência a partir da cultura material. A perspectiva ergológica, enquanto disciplina científica, se ocupa de estudar a relação

entre a experiência e o conhecimento. Um dos autores que discutem esta abordagem é o filósofo Schwartz (2010). Ele fala da experiência como “saber investido” que compreende saberes que ocorrem em capilaridade com as situações de trabalho adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais. Estes últimos, por sua vez, são desinvestidos, pois podem ser definidos e relacionados com outros conceitos, independentemente das situações particulares.

Isso fica explícito em uma das falas da participante do estudo quando diz:

P3: Há sempre uma relação daquilo que a pessoa vive no dia a dia de sala de aula com a formação acadêmica. Mas não é exatamente aquilo que você vê na faculdade, nem nos livros. Eu tiro pela educação especial. Às vezes você tem uma série de leituras em torno do assunto e da criança autista que te diz assim: ‘O autista só faz isso, o autista só chega a tal ponto, o autista não se relaciona.’, e aí, quando você passa pra prática, você vê que o autista, a depender dos recursos, a depender do convívio, a depender das relações internas e externas, ele aprende muito mais. Ele cria laços, eu posso dizer porque hoje eu não tenho autistas na minha sala, mas a gente acompanha uma criança na escola, porque ele está em convívio. Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio: ‘Eu tô ali, eu não estou à toa’, aquilo ali vai te impulsionar, digamos assim, a você conhecer muito mais e ampliar seus conhecimentos, porque é um ponto de partida. E com a prática, você diz: ‘Meu Deus, cada ano que passa é diferente.’ Eu não posso agir com Pedro como eu ajo com Paulo, são muito parecidos na forma de agir, nas brincadeiras. Mas, assim... a experiência de Pedro não é a experiência de Paulo, o que o livro me diz sobre o autismo de Pedro e Paulo, se for o caso de autistas, por exemplo, são duas realidades completamente diferentes. Então, o livro ajuda pra você iniciar um trabalho. Mas são suas experiências no dia a dia com Pedro e com Paulo que vão te favorecer a você crescer. Quando chegar Mariana, que também é autista, eu já tenho uma base de Pedro, eu já tenho uma base de Paulo, eu sei mais ou menos qual o caminho a seguir. Mas, assim, eu vou ter que lançar mão de novas experiências, lançar mão de novas atividades, de outras coisas, assim, que vão me ajudar com Mariana, que não é Pedro, nem é Paulo, nem é o que eu necessariamente aprendi na faculdade. É uma nova realidade.

O conhecimento de P3 trazido nesse exemplo revela sua compreensão diante de uma situação que ocorre ou pode ocorrer na atuação docente. Mostra sua experiência, que emana do próprio trabalho a partir da mobilização de saberes que se relacionam com os conhecimentos investidos imbricados com os conhecimentos desinvestidos, estes últimos os ditos mais “formais”, quando ela se refere aos conhecimentos acadêmicos como um princípio, aquilo que se anuncia como inicial.

Schwartz (2010, p. 44) diz que se chamarmos esses “[...] conhecimentos investidos de saber, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não se faz impossível, já que esses saberes investidos são, eles também,

saberes”. Neste pressuposto há uma gama de intermediários entre, de um lado, as formas de saberes investidos que estão mais ou menos em via de conceituação, que podemos colocar em palavras e que tem continuidades aceitáveis com os conceitos tais como são ensinados formalmente; e, por outro lado, as formas de saberes escondidas no corpo, provisoriamente e até mesmo, talvez, definitivamente inconscientes, como fica posto na fala da professora ao dizer “[...] *nem é o que eu necessariamente aprendi na faculdade. É uma nova realidade*”. Para o autor, o termo investido mostra bem a dificuldade de categorizar o que seja experiência (a opacidade), pois jamais estará posta completamente em linguagem.

Dutra (2002) também salienta que não se estuda a experiência pura como se ela fosse um tipo de massa, pois a experiência é sempre organizada pela história do corpo, da cultura e das situações organizadas parcialmente pela linguagem. A experiência cabe no processo corporalmente sentido, experimentado interiormente e responsável pela concretude da vida, formados por fluxos de sensações, sentidos e significados.

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência, tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 40).

Os fluxos de sensações que se corporifica na experiência podem ser encontrados no sentido etimológico da própria palavra “experiência”. Vem do latim *experiri*, provar (experimentar). Provar faz parte de uma sensação experienciada em um plano de sentidos. A experiência “[...] é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta. O seu radical *periri* se encontra como *periculum*, perigo”. E o *per* está relacionado à ideia de “[...] deriva, travessia, percorrido, passagem” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25). A narrativa abaixo corrobora com a visão de experiência como algo que se experimenta que se prova e, se sente:

P3: *Eu acho que experiência é tudo que a gente consegue aprender e sentir. Não só nos livros, mas no contato com o outro. Eu acho que experiência vem disso. A experiência que eu aprendo com um professor, diretor, com o aluno, com um pai de aluno, com aquilo que eu leio num jornal, num livro. Então experiência é tudo aquilo que eu aprendo e vou lançar mão daquilo pra o meu fazer no dia a dia, o meu fazer com a criança, o lidar com as coisas do dia a dia. Eu falo criança porque a gente tá*

tratando de experiência educacional, mas quando você fala de experiência, você pode aprender uma coisa em casa... eu aprendo todo dia com minha filha porque ela também tá na escola e ela aprende coisas na escola, ela de certa forma passa pra mim. Como ela é pequena, eu uso a minha percepção para sentir tudo que ela tá me ensinando. Então, o que eu já tenho, a bagagem que eu já tenho, 'Ah, eu posso fazer diferente'. Então é uma experiência nova. Eu acho que é um novo, é você recomeçar todo dia, você tem aquilo, mas eu tenho uma nova experiência, um novo conhecimento, então eu vou agrupar. Vou sempre agrupando, tudo que eu vou conhecendo e vou refazendo. 'Ah, aquilo não era bem assim, não! Então, vamos fazer diferente'. Então a experiência é também um sentir e um fazer, não é só o acumular. Acumulei, mas acumular pra quê? Qual o objetivo do acumular? Acumular, não! Vamos juntar até certo ponto. Então, com esse que eu já tenho, eu posso fazer o que com ele? 'Ah, eu vou lidar com essa situação, com essa e com a outra.' Então eu vou trabalhar em cima daquilo a partir das experiências. Vou fazer uma experiência, não deu certo, foi uma experiência negativa, mas eu não vou parar por aí, todo dia a gente aprende uma coisa nova e aprende a responder a essa coisa nova. Então, cada coisa nova que você aprende é uma experiência nova.

Como se pode perceber, a professora delinea uma experiência próxima do acontecer, quando fala do sentir e quando traz a experiência para o campo do que se faz com aquilo que lhe acontece. A narrativa de P3 muito se aproxima da etimologia e dos significados da palavra experiência e do sujeito que prova a experiência. No português, no italiano e no inglês a palavra “experiência” se apresenta como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos. No francês ele é um “ponto de chegada”, um lugar a que chegam as coisas. E no espanhol seria algo como “território de passagem”, algo como “a superfície sensível”, aquilo que “afeta de algum modo”, que produz “alguns afetos”, que “inscreve algumas marcas”, que “deixa alguns vestígios e alguns efeitos” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 29).

Assim, concordamos com o referido autor quando afirma que “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que expõe” passando por “um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25). Relaciona-se, desta maneira, ao aspecto vivido, ativo e mutável dos acontecimentos que se produzem na existência.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber de experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência. O saber de experiência

sublinha, então, sua qualidade existencial, com a vida singular e existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Essa ideia de experiência, de sujeito da experiência e do saber que dela deriva é uma valoração contemporânea, mais visualizada a partir da fenomenologia. Na filosofia clássica, a experiência foi um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência, como já dissemos, embora a experiência fosse talvez necessária como ponto de partida. “A distinção platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível equivale (em parte)” à distinção entre *doxa* e *episteme* (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 39).

A experiência é, para Platão, o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso, o saber da experiência está mais perto da opinião que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre daquilo que é, do inteligível, do imutável, do eterno. Para Aristóteles a experiência é necessária, mas não o suficiente, não é a própria ciência e sim seu pressuposto necessário. A experiência (*empeiria*) é inferior à arte (*techné*) e à ciência, porque o saber de experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode sê-lo universal. Além do mais, a filosofia clássica, como ontologia, como dialética, como saber segundo princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência, que sejam válidas com independência da experiência. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 39).

Para Schwartz (2010), Platão origina duas linhas essenciais quanto ao lugar da experiência no seio da especulação filosófica. Fala de um interesse no saber-fazer, pois este capilariza e assegura certa habilidade e ao mesmo tempo desenvolve uma crítica, que na experiência é algo com pouco valor, ligada à intuição, porque é do saber que não sabe relatar o que faz. Assim, na história da filosofia a experiência apareceu como um problema, pois se tornou insípida, de difícil percepção, já que não se sabia exatamente de onde partia este saber e de que forma existia. Como já vimos na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber ocupou outro lugar, diferente do da experiência. O logos do saber, a linguagem da teoria, a linguagem da ciência não pode nunca ser a linguagem da experiência, ou pelo menos não de uma experiência no plano ontológico.

A ambivalência platônica, em torno da experiência, desembocou em linhas opostas do pensamento filosófico. De um lado, certa valorização da experiência, mas trazendo impasses em conhecer “a verdade da natureza” e, de outro, a

experiência reenviada para o lado aconceitual e, por assim dizer, pertencente a uma linha mais empirista. “A dialética platônica deixa a forma vir à luz a partir da experiência, embora reconhecendo que a experiência não é sua razão adequada.” (GILBERT, 2004, p. 84).

Em Descartes encontramos um interesse pelo fazer exposto no trabalho do artesão, mas que é limitado mostrando-se como ideias inatas, pois para ele não nos permite conhecer a verdade da matéria, a verdade do espírito. Diderot atribuía à produção o nome de “a prática da arte” e dava em certos casos uma consideração mais importante que a reflexão sobre esta prática. Há um degrau suplementar com Kant que dá à experiência um papel considerável, na medida em que ela vem a ser todo conhecimento no sentido em que a experiência possível é tudo o que pode ser dado naquilo que ele chama de categorias do receber. Ou seja, para ele é aquilo que nos é dado nas formas do espaço e do tempo *a priori*. O que extrapola os fenômenos e, portanto, aquilo que não é recebido através do espaço e do tempo não é objeto do conhecimento. Mas isto não quer dizer que a experiência está designando saberes em Kant e nem mesmo assume um caráter formador. Nela não existem trajetórias individualizantes e singulares. Ao contrário disto, neste ponto de vista ela não nos permite pensar. O que nos permite pensar é aquilo que ele denomina conceitos, julgamentos. É outra faculdade que ele chama entendimento, que nos permite conhecer. Portanto, sem experiência nada é dado, mas também sem conceito não há saber (SCHWARTZ, 2010).

A experiência foi posta em toda a história da filosofia num campo objetivado, homogeneizado, controlado e fabricado, convertendo-a em experimento. A ciência então capturou a experiência e a construiu, elaborando e expondo segundo seu ponto de vista, que seja objetivo e com pretensões de universalidade. Houve uma majoração da experiência, mas ela não era individualizante, nem formadora no sentido em que ela não é nela mesma acumulação de um certo tipo de saber. Com isso eliminou o que a experiência tinha de experiência, que é a impossibilidade de objetivação e universalização.

Com Hegel existe um novo movimento de valorização da experiência. A separação kantiana entre o conhecimento e a experiência desaparece. “É o saber mesmo, ele mesmo, que está sujeito à experiência, que se desenvolve na experiência” (SCHWARTZ, 2010, p. 39). Para Hegel, saber absoluto é acessível só

mais tarde, quando a história desenvolve seus diferentes momentos, e não pode ser antecipado. Mas diferente de Kant, para quem a experiência é tudo o que é dado, independentemente da sua formatação de entendimento, em Hegel a experiência é todo saber que tem que se desenvolver em um percurso temporal e histórico. Neste sentido, ao cabo deste percurso histórico, uma vez que a experiência foi realizada, saberemos tudo o que haveria por saber (SCHWARTZ, 2010).

Depreende-se assim que a tradição filosófica atribuiu uma dimensão cada vez mais totalizadora à experiência. Pode-se, então, questionar: Não há distinção na experiência? Nos percursos individualizantes que se mostram nos corpos e nos espíritos diferentes uns dos outros? E, o que isso produz como saber, como formas de ser?

Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezaram e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 40).

Schwartz (2010) acredita que é a partir daí que começa certo declínio da experiência. A experiência chega a um estatuto de tal modo totalizante que se esvazia de sentido, até que os problemas em torno do saber e do conhecimento convidam a filosofia a um novo olhar, já que não podemos mais retornar à tradição tal como ela se cristalizou. É aqui que aparecem tanto a hermenêutica quanto a fenomenologia, nesta tentativa de expressão da experiência sob um olhar ontológico.

Larrosa Bondía (2002, 2014) apresenta importantes discussões sobre a palavra “experiência”, que traduz, por assim dizer, uma expressão bastante fidedigna para esta pesquisa hermenêutica fenomenológica. Para o autor, deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, mas é colocá-la no caminho e no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade, para a ação e, sobretudo, para a paixão (LARROSA BONDÍA, 2014).

Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos, em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser aberturas, inícios, modos de continuar vivos, de prosseguir,

caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 75).

A ideia trazida remete a uma compreensão de experiência na profundidade que o termo pode suscitar como acontecimento que se transmuta no devir de uma formação, pois está lançada no plano existencial de cada ente. Neste sentido, a experiência faz alusão ao intervalo, à imprevisibilidade, a um vazio como a sua natureza de categoria livre. É possível afirmar que não se pode pedagogizar, nem produzir experiência. A experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia. É algo que pertence aos próprios fundamentos da vida.

A palavra “experiência” e os seus sentidos permitem pensar a educação e a formação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira, que chame atenção sobre aspectos que outras palavras não permitam pensar, não permitem dizer, não permitem ver. Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido, que sai para explorar o que a palavra “experiência” nos permite pensar, dizer e fazer no campo pedagógico (LARROSA BONDÍA, 2014).

Nessa perspectiva, as questões em torno da formação docente passam a ocupar o espaço das significações que atribuímos a cada ato e cada fazer que não se encerra em uma tarefa com fim em si mesma. Mas ganha sentidos que visualizam nosso itinerário de vida/existência, nosso habitar, nossos tempos-espaços, nossas pertenças, desejos e imaginário. A seara experiencial abriga assim um mosaico de imagens, recortes, lugares, e caminhos que se qualificam pelos sentidos existenciais.

Nessa tentativa de explorar um pensamento de educação elaborado a partir da experiência, Larrosa Bondía (2014) reivindica a experiência e a faz soar de outro modo. A reivindicação cabe na busca de legitimação diante da maneira como a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência.

Contudo, o mesmo autor ainda discorre que não é bastante reivindicar a experiência. É preciso fazer soar a palavra experiência de um modo particular e com certa amplitude e precisão. Desta maneira Larrosa Bondía (2014), enuncia algumas precauções no uso da palavra. A primeira consiste em separar experiência de experimento e descontaminar a palavra de suas conotações empíricas: “Trata-se de não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não

homogeneizá-la, não calculá-la, não torná-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 41).

A segunda precaução reside no fato de tirar da experiência o dogmatismo e a autoridade que muitas vezes lhe é conferida. Esta autoridade se pauta no que dever-se-ia fazer, dizer e pensar. Contudo é preciso lembrar que cada um tem que fazer sua experiência. O homem experimentado é o homem que sabe da sua finitude e contingência. Trata-se de que ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e passar a impor autoritariamente a própria experiência.

A terceira consiste em separar claramente a experiência da prática. Significa pensar a experiência não a partir da ação, mas a partir da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo. O sujeito da experiência não é um sujeito ativo. É um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. Contudo, o passivo não quer dizer inativo, já que da paixão também se desprende uma epistemologia, uma ética, uma pedagogia e talvez uma política (LARROSA BONDÍA, 2014).

[...] se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 42).

A quarta precaução adverte sobre fazer da experiência um conceito. Como se quiséssemos chegar rápido demais à ideia. A questão aqui colocada é de questionar se a melhor pergunta é: “o que é?” É preciso resistir a responder a pergunta pelos conceitos. É preciso resistir a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência.

Mais ainda, talvez seja preciso pensar experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um logos do acontecimento. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 43).

Para o referido autor a palavra “experiência” estaria mais próxima da vida, da existência. A vida cabe, por assim dizer, neste primado ôntico, expresso na determinação do ser da pré-sença pela existência e deve ser entendida aqui como uma existenciália, como aquilo que possibilita as várias maneiras de algo tornar-se

manifesto, presente, criado, produzido, atuado, sentido no caminhar. Seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço e na sua possibilidade de criação. A vida do professor e a experiência é uma existenciália que passa pelo habitar.

Dessa maneira, a existência não pode ser conceituada, assim como a vida, porque nela mesma há um transbordamento, uma criação, um acontecimento. Para Larrosa Bondía (2014), o conceito sempre diz o que diz, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Os conceitos³⁰ determinam o real, as palavras abrem o real. Esta ideia de conceito é um alerta do autor para dizer que a experiência não se comporta em um espaço hermeticamente fechado e pragmatizado.

Todavia não estamos aqui neste trabalho tentando conceituar a experiência? Qual o sentido que atribuímos ao conceito, então?

Queremos nos aproximar do conceito numa visão mais próxima do que Deleuze aborda como “conceito”. Na perspectiva deleuziana o conceito nos lança na origem do pensamento interrogante. Galeffi (2003, p. 171) aponta que a unidade do conceito não se presta a uma transmissão genérica e vazia, qual repetição de um modelo ideal qualquer: “A unidade é sempre única e advém em fluxo intensivo e instantâneo”. Nesta ambiência da unidade do conceito, o transcendente é o acontecimento do sentido-sendo.

Assim, o conceito de experiência se faz na imanência do seu acontecer. Algo existe como tal – há ser no pensar; ser e pensar são o mesmo. Buscar o conceito de experiência aqui aponta o conceito como fluxo advencial do que se dá na passagem do seu instante. O sentido de experiência que se quer apresentar passa pela sua multivalência inesgotável enquanto conceito, nada o reduz para além do seu próprio advir. Ele sempre advém, torna-se, encarna-se, conecta-se, articula-se e aparece na sua própria consistência.

É fundamental, então, que o conceito se faça advento. É aí que ele se faz passagem e fluxo, nexos e velocidade encarnada. Nesta instância, o conceito

³⁰ Aqui “conceito” se aproxima da ideia kantiana, na qual só é objeto do conhecimento, o que não extrapola o fenômeno observável. Diferente da perspectiva deleuziana, em que o conceito assume uma dimensão expansiva e formada de multiplicidades e contornos.

se faz teoria, isto é, abarca uma totalidade imanente absoluta. Entretanto isto não é representável como princípio uni-versal, ao modo de uma especulação extravagante, e muito menos se opõe à prática. Pelo contrário, a unitotalidade própria do conceito é justamente o acontecimento do fluxo dinâmico do ser-sendo, e não uma parálise imagética suscetível de repetição e imitação. Neste âmbito, portanto, não há conceito fora do acontecimento do sentido-sendo como encarnação e consumação do advento. (GALEFFI, 2003, p. 171).

Ao revelar a nossa perspectiva de conceito, ainda trazemos a quinta precaução em Larrosa Bondía (2014), que consiste em evitar fazer da experiência um fetiche ou um imperativo, como se todos a partir de agora precisassem implantar uma experiência, procurá-la, reconhecê-la e elaborá-la, ou seja, como se fôssemos obrigados a ter, mesmo que nunca tenhamos sentido a necessidade, e porque nos dizem que é importante é que temos que aprender a buscar, a reconhecer e a elaborar. E o sexto e último alerta para o fato de fazer da palavra “experiência” uma palavra afiada, precisa, difícil de utilizar. E isso reside em uma precaução de evitar que tudo se converta em experiência, que qualquer coisa seja experiência, correndo o risco de neutralizar e desativar a palavra.

Com essa explanação elucidada-se, portanto, o equívoco de transformar a experiência numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados apenas como *saberfazer*. Ainda é um *habitus* que persiste e empobrece a complexidade dessa configuração humana que em geral é simplificada como um domínio cumulativo de aptidões e habilidades demonstráveis (MACEDO, 2015). A experiência se coaduna na reflexão, do vivido pensado, e mostra que uma experiência repetida é apenas uma reprodução dimensional e não uma experiência no seu sentido mais genuíno.

4.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS EXISTENCIAIS

O que então se pode compreender como “sentidos”? E mais: De que maneira se faz possível compreender “os sentidos existenciais” que se depreendem da “experiência” na formação docente, como quer o título deste trabalho?

Quando me reporto a “sentidos” neste texto lanço a presente escrita dentro do quadro da hermenêutica fenomenológica e, em especial, aquelas atreladas aos filósofos Heidegger e Gadamer, já citados ao longo do texto. As relações decorrentes entre as palavras “interpretação”/“hermenêutica” e

“sentido”/“fenomenologia” estão nesta perspectiva interessadas em questões relativas ao ser, a uma certa ontologia da formação docente pela experiência.

A busca pela pergunta do que venha a ser “sentido” me reporta ao próprio Heidegger na questão primordial da sua hermenêutica, que é: “o que é o Ser?” Para ele a impossibilidade de se definir o ser não dispensa a questão de seu sentido, ao contrário, justamente por isto a exige. Sá (2004) nos diz que, para Heidegger, nos movemos sempre em uma com-preensão do ser. Inicialmente é uma compreensão comum, baseada em evidências, que demonstram mesmo uma incompreensão, dado que o ser está sempre envolto em obscuridades, sendo necessário desenvolver continuamente a questão sobre o sentido do ser, como exigência própria do processo de compreensão. Enquanto procura, o sentido do ser já deve estar, de alguma maneira, disponível, mesmo quando não seja ainda possível fixar conceitualmente seu significado. Da mesma maneira trago aqui essa possibilidade de em meio a uma trilha obscura do pensar sobre os sentidos existenciais, a encontrar os sentidos que já estão de alguma maneira lançados como possibilidade e abertura interpretativa.

Para Larrosa Bondía (2014), o sentido ou o sem-sentido é algo que tem a ver com as palavras. Assim, tem a ver também com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros, diante do mundo em que vivemos e o modo como agimos diante disto tudo. O homem é um vivente de palavra. Para o autor, quando Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*, a tradução seria muito mais próxima de vivente dotado de palavra do que animal dotado de razão. “Se há uma tradução que realmente trai, no pior sentido da palavra, é justamente essa de traduzir *logos* por *ratio*, e a transformação de *zôon* (vivente) em animal. O homem é um vivente com palavra.” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 17). Compreende-se assim que o sentido é e está na linguagem e na palavra.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos e de como vemos o que sentimos, e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Portanto, experiência dotada de sentido não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que percebemos, são mais do que simplesmente palavras (LARROSA BONDÍA, 2014).

Como se vê, conceituar metafisicamente³¹ o que venha a ser “sentidos” não é o principal aspecto que se pretende aqui, mas sim estabelecer sua relação com a experiência do ser como integrante do saber humano que tem a linguagem como possibilidade hermenêutica e, conseqüentemente, estabelece também a formação como um modo fenomenológico existencial que se expressa em palavras dotadas de sentidos.

Para Deleuze (2010), os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza da palavra e do conceito como realidade filosófica, preferiram considerá-lo como um conhecimento que se explica por faculdades capazes de formá-lo ou utilizá-lo. Contudo, para ele o conceito está por criar, não é dado, é criado, não é formado, ele se põe em si mesmo, numa autoposição. As duas coisas se implicam, já que o criado desfruta de uma autoposição de si, ou de um caráter autopoietico pelo qual ele é reconhecido.

Assim, conceituar ou tentar “traduzir” o sentido/significado do que venha a ser “sentidos” ao campo da palavra remete à importância da linguagem. A linguagem não é apenas um sistema convencional de signos para representação da realidade ou para a expressão da subjetividade, mas constitui o modo primário e original de experimentar o mundo. É justamente isto que Gadamer entende quando fala que o ser que pode ser compreendido é a linguagem (LARROSA BONDÍA, 2010). Então, por mais redundante que possa parecer, é sempre uma compreensão da compreensão, por isto opto por usar a palavra “sentido” na frente de “significado”, pois a palavra “significado”, a meu ver, joga-nos para as epistemologias.

Na ontologia o sentido ganha expressão e força. A hermenêutica ontológica pretende validade universal e isso significa que na e pela linguagem se nos revelam o ser e os seus sentidos existenciais. Ela se amplia para incluir em seu âmbito a totalidade da experiência humana. A linguagem é, neste lugar, um modo de aparição do ser e, portanto, lugar de verdade.

Desse ponto de vista, a linguagem não é apenas um meio para expressão, a significação ou a comunicação: não estão, de um lado, as coisas ou os fatos e, de outro, as palavras que os nomeiam, os representam e os tornam comunicáveis. Além disto, a verdade não se entende a partir do modelo positivo do saber científico, como correspondência entre as proposições e os fatos. (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 156).

³¹ Não se trata, portanto, de provar o quão errada é a perspectiva da metafísica, mas o quão única e absoluta ela não é. Trata-se de uma ruptura da reificação da metafísica, de uma superação do equívoco sobre a soberania da sua perspectiva (CRITELLI, 2006).

Enquanto verdade, “significação” foi o termo cunhado por Heidegger para designar a base ontológica que permite compreender a fabricação de relações cuja base é a linguagem. “A significação é algo mais fundo do que o sistema lógico da linguagem, funda-se em algo anterior à linguagem. [...] A significação, portanto, não é algo que o homem dê a um objeto; é aquilo que um objeto dá ao homem” (PALMER, 1969, p. 138-139). Já o “sentido” está na relação que os objetos têm com uma totalidade estruturada de significados e de intenções inter-relacionados. O filósofo aponta para um fundamento da hermenêutica em que “sentidos” não se baseiam na subjetividade, mas na facticidade do mundo e na historicidade da compreensão.

No projetar-se do compreender, o ente se abre em sua possibilidade. O caráter de possibilidade sempre corresponde ao modo de um ente compreendido. O ente intramundano em geral é projetado para o mundo, ou seja, para um todo de significância em cujas remissões referenciais a ocupação se consolida previamente como ser-no-mundo. Se junto com o ser da pré-sença o ente intramundano também se descobre, isto é, chega a uma compreensão, dizemos que ele tem sentido. Rigorosamente, porém, o que é compreendido não é o sentido, mas o ente e o ser. Sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura compreensiva. O conceito de sentido abrange o aparelhamento formal daquilo que pertence necessariamente ao que é articulado pela interpretação que compreende. Sentido é a perspectiva na qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo. (HEIDEGGER, 2006 apud KIRCHNER, 2007, p. 152).

Com essa citação, Heidegger expressa que a compreensão e o porvir agem conjuntamente para mostrar o que venha a ser estrutura prévia do “sentido” a partir da temporalidade. O sentido está primordialmente relacionado a chegar a uma compreensão pela pré-sença. A compreensão é a própria possibilidade do sentido sendo, o acontecimento do sentido.

Dar sentido a algo exige do ente e da própria filosofia a compreensão ontológica dentro de uma verdade originária, e neste caso sustentada na verdade hermenêutica e fenomenológica. Não esqueçamos que a filosofia³² também é um esforço científico, contudo é um esforço diferente da matemática, das ciências sociais e da natureza. Ela não é concernente a uma região particular do ser, mas sim ao ser enquanto ele manifesta a si mesmo para nós.

³² Para Deleuze (2010, p. 8), “[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”.

A verdade que aqui queremos trazer é diferente da razão pura, já preconizada por Galileu, Descartes, Newton, e pelas ciências exatas. Nem todas as coisas podem ser projetadas e constituídas como essências exatas. Uma percepção ou memória, por exemplo, sempre retêm alguma vaguidade e, conseqüentemente, podem parecer, para algumas pessoas, ser vagas e subjetivas em demasia. “Em contraste, as coisas ideais que a ciência matemática alcança não toleram nenhuma ambigüidade ou variação” (SOKOLOWSKI, 2004, p. 162). A filosofia depende, então, que alcancemos a verdade, mas não a verdade toda na atitude natural. Contudo, também não haveria filosofia se já soubéssemos tudo, se não houvesse obscuridade, nem vaguidade e nem erro.

Para o autor supracitado, várias tentativas são feitas a fim de introduzir uma ciência exata, um tipo de psicologia matemática ou ciência cognitiva que substituiria conceitos “vagos” por outros mais exatos, diferente dos sentidos. A computação neural, por exemplo, é uma tentativa de explicar a cognição humana.

A fenomenologia reivindica que as ciências matemáticas exatas da natureza não podem afirmar sua própria existência. Eles não têm os termos e os conceitos para manusear coisas como a percepção, recordação, a experiência de outras mentes, e outras que tais. A fenomenologia reivindica que pode prover os conceitos e as análises que esclarecem como as ciências exatas mesmas surgem de origens pré-científicas. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 162).

A fenomenologia entende que até mesmo as ciências matemáticas têm suas origens no mundo vivido, dos sentidos, e reivindica ser uma ciência do mundo-da-vida, e tenta mostrar como o mundo-da-vida tem um fundamento e um contexto. É desta maneira que a fenomenologia lida com o problema da diferença entre o objetivo, o mundo científico, e o subjetivo, o mundo vivido. Para ela, as ciências exatas são uma transformação da experiência que temos diretamente das coisas do mundo, empurrando essa experiência ao nível mais alto de identificação e, correlativamente, acaba por transformar os objetos que experienciamos em objetos matemáticos.

Dessa maneira, depreende-se que a ciência tem grande autoridade de legitimação em nossa cultura, pois ela nos diz “a verdade das coisas”. Mesmo quando estas coisas estão no campo da consciência, da linguagem e da percepção. Para esta discussão de verdade exponho dois tipos de verdade citados por Sokolowski (2004): a verdade da exatidão e a verdade da descoberta.

A verdade de exatidão é uma afirmação exata e parte de uma enunciação ou proposição e em seguida parte para a verificação de se a enunciação é verdadeira. Assim faz-se qualquer tipo de experimentação para confirmar ou negar o enunciado. Se os resultados confirmam a asserção, diz-se que a afirmação é verdadeira porque expressa o modo como as coisas são, ao passo que o sentido de falsidade é exposto se na verificação aparecem asserções que opõem resistência à manifestação das coisas. Já a verdade de descoberta é a exposição de um estado de coisas. O simples apresentar para nós de um objeto inteligível, a manifestação do que é real ou verdadeiro e pode ocorrer imediatamente durante nossa experiência e percepção. O objeto ou a situação simplesmente se mostra. É um tipo de verdade mais elementar da simples descoberta. A falsidade correlata neste tipo de verdade é o tipo que ocorre quando as aparências enganam, quando as coisas parecem ser algo que não são (SOKOLOWSKI, 2004). O autor afirma que ambas as verdades são dependentes, pois a verdade da exatidão usa a proposição assertiva para enunciar a verdade investigada e a nossa inteligibilidade é usada ao mesmo tempo para confirmar ou negar a partir da nossa exposição direta à experiência, e ainda neste ínterim usamos juízos de valor para confirmar ou negar tal assertiva. Ou seja, a verdade da descoberta vem antes e depois.

A verdade da descoberta me lembra o papel de um pesquisador hermeneuta enquanto desvelador de sentido de uma experiência, ou de um professor em sala de aula no momento em que inicia seu trabalho de pesquisa e interpretação buscando uma percepção de como os fenômenos se mostram, tanto pela teoria quanto pela prática, ou ainda por via da práxis.

P2: Hoje eu acredito que a experiência que eu tenho, vamos dizer assim, são conhecimentos práticos que não se aprendem em faculdade, em livros. Mas é sentido com as crianças através do dia a dia mesmo. Até com os meus filhos, em casa, eu falo diferente. Se eu quero uma atenção para as crianças, elas me ensinaram, elas me deram meio de chamar mais atenção. Não sou eu que tenho que determinar as coisas, de certa forma quem sempre determina as coisas são elas. Mas eu tive que parar e descer. E ouvir, sentir, ver as crianças. Se a gente fechar os olhos e: 'Ah, as coisas têm que ser só do meu jeito!', pode ser só do jeito da gente, mas isto reduz a nossa troca. A gente tem que levar o que elas trazem pra gente. Porque não adianta só o nosso olhar, tem que ser o olhar delas. A gente tem que descer ao olhar da criança, tem que perceber o que ela está necessitando, o que agrada a ela de verdade, o que é que elas estão querendo dizer.

Essa percepção da professora só foi possível por uma condição fenomenológica da sua atuação docente. Quando ela diz: “*Mas eu tive que parar e*

descer. E ouvir, sentir, ver as crianças [...]”, esse olhar é interpretar o sentido do mundo, ler o mundo. Ela chama atenção para um acontecer em sala de aula na educação infantil, que vislumbra o olhar, que dá corpo a uma experiência dos sentidos existenciais, que faz com que as coisas e as pessoas intensifiquem suas percepções e sensibilidades. A interpretação diante de uma situação numa turma de educação infantil mostrou-se formativa e uma condição aprendente para ela. A professora olha a situação como um mundo aberto por uma compreensão de sentidos.

Para Larrosa Bondía (2010), essa é uma bela imagem para o professor como hermenêuta, como alguém que aprende. Não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler uma situação, volta-se para si mesmo, encontra a sua forma, sua maneira própria. “O voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética” (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 51). Sobre isto, o autor menciona que a ideia de formação estaria justamente construída em relação a uma teoria da arte. Se o voltar para si mesmo “[...] parece um pouco religioso é porque a teoria da arte seculariza e amplia a linguagem religiosa” (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 51). Na hermenêutica do século XVII, a interpretação da bíblia não se realizava apenas pela compreensão (*intelligentia*) ou pela exegese (*explicatio*), mas por uma relação com o próprio eu, com a própria vida (*applicatio*). Seria uma hermenêutica compreensiva, uma hermenêutica dos sentidos.

Para a fenomenologia, nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são, e quando fazemos isto não descobrimos apenas objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, como dotados de uma revelação, dotados de sentidos. E, por isto, nesta pesquisa entendo um duplo movimento fenomenológico. Um movimento dos próprios participantes ao se desvelarem nas entrevistas narrativas e outro da pesquisadora em questão ao desenhar neste trabalho a sua própria narrativa formativa, buscando os sentidos existenciais que a experiência traz na formação docente.

Ao voltar aos tipos de verdade, outro termo ainda aparece para nomear as atividades subjetivas que realizam a verdade: a evidência. Esta, em particular, nos interessa, pois a fenomenologia usa o termo para nomear a realização subjetiva, a posse subjetiva da verdade, se em correspondência ou descoberta. Poderíamos

dizer, então, que “o sentido” é um tipo de evidência? Ao buscarmos os sentidos existências na experiência estaríamos fazendo um desvelamento a partir de uma verdade hermenêutica?

P2: Quantas vezes eu tenho uma criança que está querendo dizer alguma coisa e você tá tão impaciente que diz: ‘Menino, vá sentar!’ Mas aquela informação era tão importante que pode determinar muitas coisas naquele momento. Vai determinar um comportamento de um dia inteiro. Então é uma fala, é a fala das crianças. Hoje eu sei ouvir mais a fala das crianças. Ter um olhar mais sensível à fala das crianças. E, pra essa idade de dois anos que eu trabalho, eu acho que isso é fundamental. E, às vezes, a gente não vem com esse conhecimento. Não se ensina isso em livros. A gente aprende mesmo no contato com elas.

A descoberta de P2 mostra a evidência de uma verdade hermenêutica. Foi interpretando as situações que a professora fez a sua compreensão a partir dos sentidos que se mostraram, se revelaram e se fizeram experiência no acontecimento. Para a fenomenologia, a palavra “evidência” se liga ao verbo “evidenciar”, que denota a realização da verdade, o produzir de uma presença. A verdade é atualizada, evidenciada. A evidência é a “[...] apresentação bem-sucedida de um objeto inteligível, a apresentação bem-sucedida de algo cuja verdade torna-se manifesta ao evidenciar a si mesma (SOKOLOWSKI, 2004, p. 172). Reporto-me agora ao título do presente trabalho, no qual uso *A experiência e os seus sentidos existenciais* e busco o manifestar desta experiência, assim como a apresentação dos seus sentidos existenciais na experiência e na formação.

Nesse sentido, Sokolowski (2004) ainda faz uma menção a Heidegger, quando o filósofo usa um tropo poético mais adequado e chama o homem, ou *Daisen*, o “pastor do ser”. Ele entende que somos os únicos para os quais as coisas podem ser descobertas em sua autenticidade, somos dativos de manifestação. “Nós evidenciamos as coisas. Nós as deixamos aparecer” (SOKOLOWSKI, 2004, p. 172). Assim, com o termo “evidência” apreende-se que os sentidos vêm daquilo que somos, antes mesmo de começarmos a fazer ou deliberar sobre o que deveríamos fazer. Ele vem do nosso modo de ser.

Essa discussão abre espaço para repensar formas de compreensão do ser professor em sua trajetória e em sua complexidade dos sentidos pela mediação do conhecimento de si na sua existencialidade. Desta maneira, a formação docente aqui é vista mais como ato estético com ação de grande abrangência e que remete a conhecimentos da realidade e dos diferentes espaços por onde transita o professor,

do que como modelo de formatação. Assim, formação inunda-se de sentidos existenciais na sua própria compreensão.

Com Dante Galeffi (2012 apud PIMENTEL; GALEFFI; MACEDO, 2012, p. 130) encontramos uma proximidade textual que nos aponta pensar uma perspectiva mais estética e existencial na formação docente, a qual “[...] deve atender ao primado da diferença ontológica como seu horizonte compreensivo e fundante”, em que os sentidos ganham abrangência.

Isto significa, antes de tudo, que cada educador haverá de desenvolver-se esteticamente a partir da sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não das coisas dadas e supostamente imperantes e dominantes. (PIMENTEL; GALEFFI; MACEDO, 2012, p. 130).

Os sentidos dados no acontecer docente partem, por assim dizer, das expressões que o professor busca na formação, revelando-se na vida e na profissionalidade. Daí a importância do próprio autor da formação acessar, por via da linguagem e/ou da memória, a sua própria palavra, a possibilidade de reconhecer-se a si mesmo em um movimento de ação-reflexão-ação. Trata-se de pensar no sentido como apropriação da formação, na qual as singularidades ocupam espaço de existência em toda a sua completude.

Pensar caminhos formativos nessa visão é pensar na experiência singular de cada professor como ato criador da própria formação e na importância em privilegiar possibilidades de ampliação da sua voz a partir dos seus sentidos existenciais, tornando-se corresponsável perante seus processos formativos.

[...] o ato criador antecede a vigência da espécie humana, sendo o ser humano aquele que constitui a compreensão de suas próprias circunstâncias existenciais e, portanto, aquele que constrói horizontes e planos de imanência em sua projeção ontológica, em sua existência infinita. (GALEFFI, 2014, p. 14).

Contudo, vale ressaltar que o ato criador parece ter sido abandonado na história da formação de professores e a palavra “formação” foi sendo associada aos cursos de capacitação, sem uma busca pela capacidade inventiva dos sujeitos. Estar informado nem sempre remete a uma condição reflexiva do sujeito em formação e nem se faz experiência, justamente porque esvazia-se de sentidos. Como salienta Dominicé (2012), na medida em que esta concepção mais factual e

mais acessível ao senso comum da formação é a mais corrente, a noção da formação atribuída às mudanças individuais é infinitamente mais difícil de se fazer ouvir.

A ênfase profissional dada aos programas de formação tende a eliminar outras dimensões mais pessoais da vida adulta que vão desaparecendo progressivamente dos espaços formativos. O reconhecimento e a validação das experiências adquiridas preservam ainda o lugar atribuído aos aportes educativos informais, mas numa ótica que está frequentemente aprisionada nos esquemas habituais dos cursos escolares. (DOMINICÉ, 2012, p. 22-23).

É mister salientar então que o desafio da formação docente na contemporaneidade está no quadro mais amplo de questões fundamentais das novas compreensões, que, contemplando a complexidade dos saberes existenciais e das vivências humanas, buscam novas formas para pensar o professor e a sua experiência formativa. Esta visão nos aproxima muito mais de um movimento circular de interação entre a vida e a experiência e pode corroborar para a docência, na medida em que se revela como possibilidade formativa carregada de sentido existencial para os professores em toda a sua complexidade e singularidade.

Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista dos aprendentes, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento, postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. (JOSSO, 2004, p. 35).

Assim faz-se possível compreender que a noção de experiência e dos seus sentidos existenciais no acontecer da formação ganha um caráter amplo que engloba uma multiplicidade de conhecimentos que vão se revelando no próprio fazer/existir do ser professor, ampliando e redesenhando a formação docente e, por assim dizer, fazendo-se experiência no acontecer do processo formativo.

4.3 SITUANDO A FORMAÇÃO

A palavra “formação” comporta uma grande variedade de significados, e não é fácil definir, a partir da palavra, do que se está falando exatamente. Em seu sentido essencial, ainda não se encontra resolvida, ainda que seja um tema clássico e tenha sido discutido por diversos autores ao longo da história. Busco, então, redimensionar a formação situando-a em sua dimensão ético-estética.

Inicialmente, já é possível dizer que a formação não se limita a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei, mesmo com a importância destes. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal. Contudo, a multiplicidade de significados de um termo correntemente utilizado não é estranha às dificuldades de compreensão em relação às problemáticas referentes a uma ou outra dimensão da formação (DOMINICÉ, 2012).

Para o autor supracitado, a formação é entendida de maneira global e destrona a maioria dos pontos de referência que permitem a delimitação dos temas aprofundados nas Ciências Humanas. O seu duplo pertencimento teórico, individual e social ao mesmo tempo, mantém sua localização disciplinar bastante vaga. Vista como um processo em constante movimentação no decorrer de uma vida adulta, a formação escapa à rigurosidade dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam a problemática epistemológica no debate científico.

Eles devem exprimir em verdade e explicar universalmente em razão das percepções da realidade que os seres humanos têm como cognoscíveis. Esta ideia de contrato social epistemológico, assim como a de critério universal traz, a meu ver, prejuízo às ciências da educação e mais ainda ao setor da pesquisa, que eles abrigam e que é consagrado à formação. (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

Para Dominicé (2012), reduzir a formação a um abrigo epistemológico delimitado pelo cognoscível dos seres humanos pode fragilizar um conceito tão amplo que abriga a pesquisa como fonte de conhecimento. Desta maneira, para entender a dinâmica das mudanças formadoras, o conhecimento da formação, faz-se necessário a captação no seu movimento ou, em outros termos, compreendida na dinâmica dos processos em curso, na elaboração de depoimentos e na construção das histórias. O que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação (DOMINICÉ, 2012).

Os processos gerados no acontecer formativo dizem que o autor da formação é aquele que sabe alguma coisa, e que sabe que sabe, quando reflete sobre este sentido de saber. Ou seja, é um saber que permite à pessoa recriar o seu saber e ultrapassá-lo. Esta relação com o saber, então, torna-se mais importante do que o próprio saber, ao passo que é formativa, pois acontece no próprio ato de

reformulação daquilo que se sabe. Desenha-se um modo de reconstrução no acontecer da formação pelo próprio autor da formação.

Dessa forma, a maneira de conceber a formação passa a ser compreendida por outro viés, que extrapola o âmbito transmissivo como reserva de conhecimento, baseado em uma autoridade cientificista para vislumbrar o campo da experiência enraizada na articulação do espaço pessoal e das significações que são encharcadas de sentidos existenciais. Como salienta Sá (2010), esta abrangência conceitual de formação permite abordá-la desde o âmbito da cultura até o tratamento dos saberes profissionais sem perder de vista o caráter processual da formação. É possível, então, afirmar que existe uma indistinção entre os “mundos” da experiência e da formação docente.

Do ponto de vista gadameriano de ‘tudo que ela (a formação) assimila, nela desabrocha’, com a ressalva de que, na formação, aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. ‘Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado’. (SÁ, 2010).

A partir dessa citação podemos inferir que a formação é uma agregação que preserva o que foi aprendido e assimilado, apresentando assim estreita relação com a experiência que está na abertura do acontecer, na abertura do aprender. A formação é um despertar na e com experiência. É um desabrochar compreensivo.

Escavando ainda a etimologia do conceito “formação” encontramos seus primeiros sentidos baseados na formação natural de órgãos e membros, ou com referências à aparência externa ou ainda a formação produzida pela natureza como, por exemplo, a formação de montanhas. O termo mudou por completo, posteriormente, unindo-se ao conceito de cultura, denotando a capacidade humana de formar suas disposições naturais (GADAMER, 2007).

Gadamer³³ (2007) revela, portanto, que o conceito de formação ligou-se ao conceito de cultura para designar o aperfeiçoamento de aptidões e faculdades humanas. Contudo, o filósofo caminhou no sentido da ressignificação do conceito a partir da crítica à ênfase do resultado em detrimento do devir (SÁ, 2010). O sentido de formação que corrobora com a filosofia de Gadamer é um saber enriquecido pela compreensão.

³³ O filósofo Hans Georg Gadamer foi aluno de Heidegger e um dos principais representantes da corrente hermenêutica contemporânea na Alemanha. Em seus estudos, aprofundou a hermenêutica de Heidegger (*Dasein*) e criou sua própria hermenêutica fenomenológica, apresentando a experiência da arte e da formação no sentido existencial da compreensão (VERGARA, 2011).

Nessa perspectiva, a ideia de formação remete à própria condição humana de ente e de devir, em que se dá hermeneuticamente e se faz na abertura da vida vivida. O agir humano como puramente técnico reduz ou mesmo elimina a dimensão criativa e inventiva que caracteriza certa ontologia do fazer, ou seja, o fazer como abertura do ser para o infinito da coexistência (FORNARI, 2015).

A formação cabe, então, nas expressões que a pessoa busca no plano da imanência e que se revelam no devir e desenvolvem-se em profundidade no plano existencial. Esta possibilidade de reconhecer-se a si mesmo em um movimento que se põe saindo de si e voltando-se para si mesmo, como se pondo, casa-se com o conceito heideggeriano de cuidado e cura. Fornari (2009) lembra-nos que a noção heideggeriana de cuidado não se limita à ideia de um comportamento, mas designa abertura originária que pode evitar a entificação do ser. A formação aqui seria uma prática que tornaria possível ao homem resgatar-se do viver cotidiano sem sentido, indo ao encontro das possibilidades na abertura do ser, abertura como *sorge* (cura). Trata-se de pensar no sentido como apropriação da formação, na qual a experiência ocupa espaço de existência em toda a sua completude.

4.3.1 Conceito clássico de formação

Uma das principais referências sobre “formação” na antiga Grécia é remetida à palavra *Paidéia*. Platão define *Paidéia* da seguinte forma: a essência de toda a verdadeira educação ou *Paidéia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito. Segundo Werner Jaeger (2001), *Paidéia* era o processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana. O termo também significa a própria cultura construída a partir da educação. Era este o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para sua juventude. Uma vez que o governo próprio era muito valorizado pelos gregos, a *Paidéia* combinava *ethos* (hábitos) que o fizesse ser digno e bom tanto para o governante quanto para o governado. Não tinha como objetivo ensinar ofícios, mas sim treinar a liberdade e nobreza. *Paidéia* também pode ser encarada como o legado deixado de uma geração para outra na sociedade.

Como salienta Fornari (2009), Platão foi o primeiro a utilizar o termo “formação” com significado de educação, contudo a formação estava mais para um

conceito moral e a educação mais para um componente artesanal, profissional, que os gregos chamaram de *techne*. Sobre esta questão, Jaeger (2001) ainda reflete afirmando que o contraste entre esses dois aspectos pode ser acompanhado na própria história. As palavras “educação” e “formação” têm raízes diversas, mas nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são, antes, produtos de uma disciplina consciente. A formação manifesta-se na forma integral do Homem. O que é fundamental na formação não é a utilidade, a importância é dada à beleza enquanto lapidação, imagem desejada. Assim, a formação no sentido de polimento era compreendida como *kalos kagathos* (beleza e bondade). Estava referida à formação da nobreza. Referia-se à formação aristocrática no sentido de espiritualização. Ainda para Fornari (2009), este sentido se aproxima de ontologização, marcando certa singularidade. Já a *areté* era a forma mais pura em que se concentrava o ideal de educação dessa época.

O conceito de formação em Aristóteles, diferentemente da escola platônica, adquire maior objetividade, uma vez que relaciona a formação com um objetivo mundano. Todo conhecimento almeja a felicidade (*eudaimonia*), que só é alcançada baseando-se nas escolhas éticas. Todo conhecimento e todo trabalho visam algum bem e assim procura-se determinar o que se considera como os objetivos da ciência política e o mais alto de todos os bens que podem ser alcançados pela ação. Para o filósofo, o conhecimento deve objetivar a felicidade terrena. O foco, então, se move do formador para o formando. Cada pessoa deve fazer sua própria opção pela ética. A ética aristotélica refere-se às ações práticas na busca do bem coletivo e isto indica a determinação do valor objetivo do conhecimento, de seu uso prático. Para Aristóteles, as coisas que precisamos aprender, aprendemos fazendo, pela práxis, pelos atos que praticamos em nossas relações; para tanto ele traz a virtude como uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões (FORNARI, 2009).

Dessa maneira, depreende-se que na visão aristotélica a importância da formação está justamente na construção pelo hábito. Adquirem-se as disposições agindo de determinada maneira por um princípio relacional próprio do homem dotado de sabedoria prática. Na compreensão de Fornari (2009), a *Paidéia* aristotélica é como uma construção contínua que faz alusão aos sentidos como

motor das ações humanas, uma vez que o filósofo em questão dá muita importância aos sentimentos que movem as ações e não apenas as ações em si.

Trazer essa origem do conceito de formação se faz importante para conhecermos os sentidos que são dados no decorrer da história, e em especial da história da filosofia, e como esse conceito vai ganhando outros e novos significados, sobretudo na Idade Moderna. Ademais, é mister elucidar de onde nascem as construções que relacionam a formação com a educação, tão imbricadas na atualidade e ao mesmo tempo tão questionadas quanto ao campo de sua atuação e de seu lugar enquanto ciência.

Existe um campo de formação? Ou a formação pertence ao campo da educação? Neste sentido, Fornari (2009) diz que essas questões desafiam o conhecimento, assumindo a ambivalência entre o todo e as partes, recuperando a ideia de simultaneidade. Para ela a generalização e a unidade da ciência trazem em seu bojo o perigo da colonização de saberes. Ainda que a formação possa se constituir como um campo específico, sua configuração epistemológica não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como um foco inicial de análise, que deve ser ampliado com a contribuição teórica de outros campos.

4.3.2 A *Bildung*

Pode-se dizer hermeneuticamente que a *Bildung* se inscreve no mapa conceitual do fenômeno educativo e, portanto, formativo. É uma palavra advinda do século XVIII, cunhada pelo idealismo alemão e constituiu o maior pensamento daquela época. Os gregos a chamaram de *Paidéia*, como explicitamos anteriormente; os alemães a denominaram *Bildung* e hoje atualiza-se como formação. A *Paidéia* grega é a proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos na busca pela excelência humana.

Muito das propostas educacionais vigentes na contemporaneidade receberam seus influxos formativos do iluminismo na era Moderna e depois da *Bildung*, a qual, segundo Gadamer (1990), constituiu o maior pensamento do século XVIII e foi fortemente influenciado pelo iluminismo. A palavra *Bildung* configura em um destes conceitos – *Bewegungsbegriffe* (conceito que gera movimento) –, que ao mesmo

tempo são parte de uma conjuntura sociocultural e força de transformação da mesma (MOLLMANN, 2010).

Assim, a própria *Paidéia* grega se vincula à *Bildung* por ser a proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos gregos que buscavam pela excelência humana. Vincula-se ainda ao conceito da *Bildung* outro momento distinto da cultura ocidental, a *humanitas* latina e renascentista, a qual o ser humano possui uma força criativa autônoma que o torna capaz de formar livremente a si mesmo e de atingir o mais alto nível de excelência. Contudo, ainda que almeje um ideal de humanidade, a *Bildung* fundou-se numa estrutura altamente ambivalente de uma racionalidade.

A partir da crítica de Adorno e Horkheimer, no século XX, houve uma desconstrução dos ideais iluministas com sua visão de unidade e universalidade, revelando o poder coercitivo da razão, ao contrário de sua pretensão emancipatória. Construiu-se, então, uma crítica à *Bildung* com relação a sua excessiva idealização, da imperfeição do homem e da impossibilidade de sua concretização no que tange exatamente à unidade e totalidade num mundo que se apresenta de forma plural (MOLLMANN, 2010).

Importante mencionar que a *Bildung* foi sofrendo um distanciamento da sua tradição humanista para receber uma reorientação geral no século XX, a partir dos anos 1960. De um lado, o conceito foi dividido em elementos que podiam ser analisados empiricamente, com pesquisas nas áreas de aquisição de habilidades, socialização e currículo, e de outro, foram introduzidos termos a partir das ciências sociais e da psicologia, tais como identidade, emancipação, aprendizado, qualificação e integração.

Assim, na contemporaneidade, a *Bildung* vê-se transformando em um conceito-chave utilizado para representar as diferentes habilidades e competências na sociedade do conhecimento dentro de um contexto de competição global. Esse encolhimento do conceito conduz a um processo de redução dele à mera instrução, já questionada no presente estudo por compreendermos que a formação não se dá por acumulação e instrução.

Contudo, contemporaneamente, a *Bildung* tem sido repensada quanto à sua validade, atualidade e possibilidades de reformulações sob diferentes perspectivas, sobretudo na ideia de resgatar potencialidades de sentido que possam responder às lacunas que se abriram com o domínio da racionalidade instrumental. É elucubrar o

conceito a partir da ruptura da unidade da razão, decorrente das emergências atuais em que as singularidades tornam-se fundantes para se pensar uma formação mais estética no sentido de forma e mais existencial no sentido do ser-no-mundo. Para Gadamer (2008), a *Bildung* não se trata de um procedimento ou comportamento quando se refere à sensibilidade. É a questão do ser que veio a ser. É o que Hermann (2008) chama de uma educação ético-estética apoiada em estratégias na arte de viver, como atenção aos casos particulares, às emoções e à sabedoria prática, mas que não abandona os princípios universais (MOLLMANN, 2010).

4.3.3 A formação docente no Brasil e a formação na contemporaneidade

Formas diversas, escolares e não escolares, de ensino e aprendizagem coexistiram no Brasil, especialmente nos últimos três séculos que antecederam a especialização da função docente no século XX. Tanuri (2000) diz que no século XIX, devido às transformações de ordem ideológica, política e cultural no país, a educação passou a assumir uma importância até então não vislumbrada. Com vistas à maior disseminação educacional e à popularização do ensino, as escolas normais passam a ser reclamadas constantemente e coroadas de algum êxito. Assim, a formação vai se configurando como meio da própria educação, tanto para quem formaria quanto para quem seria formado.

A formação docente ganha maiores delineamentos, especialmente no século XX, com a consolidação das escolas normais, responsáveis pelo ensino de crianças e jovens. A preparação de professores vai, ao longo das décadas, passando por diferentes movimentos e rupturas epistemológicas e ideológicas que coadunavam com o momento histórico que se relacionava. Na primeira metade do século supracitado, por exemplo, abordagens tecnicistas de cunho prescritivo e instrumental pairaram na formação de professores no Brasil, até que se chegassem novos questionamentos voltados para uma formação mais ligada ao social e ao político.

Pode-se dizer, a partir da história da formação de professores no Brasil, que modelos formativos mais voltados para uma visão aplicacionista foram oferecidos aos docentes, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, sem uma identificação com a natureza interpretativa do ser que, em certa medida, limitou o

professor a uma técnica esvaziada de sentido, colocando a docência como algo que está dado a priori. Podemos dizer que nesta perspectiva a formação foi vista mais como um instrumento do que como essência da técnica preconizada pelos gregos. Sabe-se que os conhecimentos especializados pela técnica, conduzem à práxis na medida em que ela mesma revela suas possibilidades, mas o contrário disto seria uma prática via técnica em sua neutralidade, absorvendo o professor como um decodificador de teorias, imagens, recursos e afins.

É a partir dos movimentos de democratização do ensino nas décadas de 1970 e 1980 que as discussões sobre a docência como base de constituição da identidade profissional ganham expressão e com isto começam a elucidar outras possibilidades formativas, compreendendo a prática pedagógica como mobilizadora de saberes profissionais. Conduziu-se por esta abertura a ideia de uma formação que acontece na maneira como o professor ressignifica a sua experiência docente com base nas reflexões feitas no âmbito da sua profissionalidade.

Surgem timidamente pesquisas com novos enfoques e paradigmas para compreender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes pedagógicos e epistemológicos, buscando resgatar o papel do professor. Destacou-se a importância de se pensar a formação numa abordagem que não separa a formação da prática cotidiana. Esta nova abordagem “[...] veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas” (NUNES, 2001, p. 28), gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o pessoal e o profissional.

Numa concepção pragmática, a formação estaria como algo exterior ao sujeito, que se adquire, se investe. Contudo, ao se colocar em questão a própria formação, se desloca o foco do conteúdo para a formação em si, por isso a formação passa a ser o conteúdo a investigar. Neste investigar lança-se uma expansão formativa potencializada por pensamentos não tecnocráticos que deixam emergir a experiência do ser professor, trazendo fecundas contribuições para a práxis. Esta concepção de formação não se enquadra e nem se engessa, mas busca uma reflexão de base ontológica que desafia o pensamento para aberturas e encontros multirreferenciais. Contudo, Fornari (2009) salienta que há um perigo que ronda a formação, no que se refere ao risco de limitá-la à sua dimensão subjetiva. A autora afirma que se deve ter cautela com determinadas concepções que se dizem

formativas, partindo de concepções individualistas e idealistas, enfatizando o sujeito, desalojado de suas determinações conjunturais e contextuais. “Ao tornar absoluta a construção de si acaba-se por cair numa proposta de egoformação, que é tão limitante como a generalista” (FORNARI, 2009, p. 114)

Para Honoré, a formação é uma prática. Ele compreende a interexperiência como centro de gravidade da formação. Coloca como categoria ontológica estruturante do campo, o que se reflete no sentido das questões que propõe para o campo da formática. A prática de formação é vista então como momentos privilegiados que expressam a vida e a falta de vida como motor da experiência formativa, inclusive quando esta falta se encontra provocada por questões de ordem técnica e profissional. Insere-se a necessidade de buscar a intenção e realizar algo inscrito em um projeto, num devir que, longe de inscrever-se no futuro, configura as relações e interações possíveis no presente. O foco inicial de Honoré é tratar a formação pela questão do seu sentido pessoal, apelando para a busca por um sentido, conseguindo suspender significados cotidianos das coisas numa reflexão existencial (FORNARI, 2009).

Dessa forma, do campo da Filosofia, Honoré se apropria da noção de ontologia, buscando o sentido da formação no sentido do ser. Formar é produzir um encontro da existência concreta de cada um com as potencialidades do ser. Portanto, formar é mais ontológico que instruir ou educar, pois na formação é o ser que está em questão. A formação, nesse sentido, precisa combater os dispositivos de esquecimento do ser ao tornar conscientes experiências tecnicantes e reflectantes que se vive cotidianamente (FORNARI, 2009, p. 118).

Coadunando com Honoré, duas correntes também se destacam numa tendência que entende a docência e a sua formação, partindo-se da prática em direção às teorizações possíveis. São elas: a Epistemologia da prática e a Fenomenologia existencial. Trago estas duas abordagens por compreender que elas mais se aproximam de uma formação voltada para os sentidos que são dados à existência do ser professor.

A Epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes, buscando compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência. Experiência esta entendida como saberes subjetivos que se objetivam na ação, e que têm na sua noção de saber os conhecimentos e atitudes num sentido amplo, acrescido da dimensão sensível, estética e lúdica dos professores (D'ÁVILA, 2008).

Esse tipo de conhecimento, diferentemente das representações em estado inconsciente, refletem o que os profissionais dizem de seus próprios saberes profissionais. Nesses estudos, interessa saber como os professores interagem esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho. (D'ÁVILA, 2008, p. 37).

É um novo paradigma para o ensino pensar e compreender os saberes pedagógicos como uma porta reflexiva para a própria prática docente. O professor, assim, assume um lugar especial no processo ensino-aprendizagem, pois é sujeito ativo, agente de decisões sobre a sua prática e influencia, sobretudo, na organização, na seleção dos conteúdos e na forma como se distribui o conhecimento na sociedade.

Nesse sentido, reconhece-se a força que a própria prática exerce na formação do profissional e entende-se que o trabalho não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas é uma atividade que se cumpre no seio do fazer, mobilizando, construindo e reconstruindo saberes. Desta maneira, repousa seu interesse no conjunto de saberes utilizados pelos professores na docência, sem restringir saberes profissionais dos saberes advindos do ensino acadêmico, por exemplo.

Já na Fenomenologia existencial as narrativas de formação funcionam como alavancas ao próprio processo formativo e a aprendizagem da docência se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si a partir das memórias que são elucidadas no ato desvelamento. “A abordagem autobiográfica é assumida, pois, como fenomenologia existencial, visto que visa muito mais compreender e evocar a fala dos sujeitos, atores e autores de sua história, a partir de suas próprias experiências, do que propriamente explicar” (D'ÁVILA, 2008, p. 39).

Nessa abordagem de cunho experiencial, dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados em direção à (re)construção das identidades e subjetividades e permitem o estabelecimento de novos sentidos em relação ao trabalho escolar, e, por conseguinte, transformações das práticas profissionais. (D'ÁVILA, 2008, p. 39).

Aqui a experiência do sujeito é tomada como fonte de conhecimento e formação. As histórias de vida trazem aspectos e questões relativos à subjetividade, dando voz ao professor que acaba por buscar compreender e aprender a partir dos desvelamentos que lhes são possíveis. É uma tentativa de dar acesso a um

percurso interior que evolui para um percurso exterior caracterizado pelos acontecimentos, atividades, relações contínuas, encontros, pertencas e presença.

A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p. 3).

Essa referência formativa realiza-se a partir do engajamento profissional num trabalho de objetivação de si mesmo, como sujeito-aprendente numa prática de constante reflexão e no confronto da sua consciência e suas teorizações com o grupo, com os quais se encontra engajado na sua experiência, elaborando sínteses de cada um.

5 POR UMA HERMENÊUTICA EXISTENCIAL: O NARRAR A SI

A hermenêutica existencial seria a interpretação/compreensão do ser professor a partir do seu narrar, e por isto o título acima. Nesta etapa busquei compreender, em fragmentos das entrevistas narrativas, a relação que se estabelece entre a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. “O narrar a si” foi assim intitulado por entender que a narrativa parte de certa ontologia do ser, revelando o próprio ser em sua experiência, que aqui neste estudo mostrou-se na vida/formação das professoras de Educação Infantil. Friso que este pensar conecta-se com a própria ideia por mim comungada, quando também deixei inscritas as minhas marcas e experiências formativas nesta pesquisa.

É importante falar que o narrar a si não se resume a uma metafísica teleológica enquanto confissão ou entendida simplesmente como postura pragmática que prevê a objetividade cientificista e racionalista. Numa perspectiva hermenêutica não se pode reduzir a narrativa a uma tarefa mecânica ou factual. Ao contrário, a narrativa perpassa por um caminho de conhecimento que emerge num contexto intelectual de produção de singularidades e experiências. O ator parte da experiência de si, questionando os sentidos das suas aprendizagens (SOUZA; FORNARI, 2008). O que ele aprendeu? Quais são esses saberes que se imbricam na formação?

Para Sá, referindo-se a Palmer, até mesmo o simples dizer no sentido de afirmar ou proclamar é um ato importante de interpretação, e que a interpretação oral não é uma mera técnica que exprima um sentido copiado, mas uma tarefa filosófica que não pode ser separada da própria compreensão (PALMER, 1997 apud SÁ, 2004). Assim, a narrativa abre espaços e dá oportunidade às professoras em processo formativo (compreendendo que estamos sempre em processos formativos) de falar e ouvir a si mesmas sobre suas experiências, descortinando possibilidades sobre a formação docente por meio do vivido, dos saberes situados. Este modelo compreensivo permite assumir e pensar sobre a complexidade da experiência e a coloca num patamar dos fenômenos ligados à vida humana singular. É neste sentido que estão as expectativas formuladas aqui em favor da hermenêutica existencial.

Esse pressuposto, que fundamenta a própria condição de uma hermenêutica do “narrar a si” a partir da compreensão, abre um amplo leque de debates

filosóficos, mas também psicológicos, sociológicos, éticos e culturais, uma vez que as narrativas de vida e a experiência que se mostra postulam ao mesmo tempo a existência de um ser capaz de projetar-se e encobrir-se. Michel Legrand (1993 apud DELORY-MONBERGER, 2014, p. 319) fala deste debate em torno da narrativa e das histórias de vida:

Tenha-se cuidado de diferenciar bem, na narrativa de vida de formação, a parte essencial que o sujeito toma na operação mesma de recolhimento do sentido e o lugar relativo, até nulo, que ele ocupa na história recolhida. A narrativa de vida solicita, a título essencial, o sujeito como capacidade reflexiva, capacidade de compreensão e de autoelucidação de sua vida. Mas ela não lhe restitui necessariamente – longe disso – sua vida fundada desde a origem num projeto ou numa intenção subjetiva. Na verdade, descobrir-se, por um trabalho de narrativa de vida, como tramado por uma contradição ligada a uma trajetória social desarticulada, é ganhar uma compreensão de si, é apropriar-se um pouco do sentido de sua vida; mas não é perceber-se como fonte de si mesmo.

Atenta a esse cuidado, recolhi partes que julguei essenciais das falas das professoras para se ligar ao objetivo deste trabalho, que é *Compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente*. Para tanto aproximei-me de alguns conceitos heideggerianos a fim de elucidar as experiências que se mostraram neste “narrar a si”. Não fiz isto a priori e nem busquei um tratado a partir de toda a filosofia de Heidegger. Foi apenas uma abertura a partir da sua ontologia fundamental, observando as experiências como parte do próprio ser em formação.

Durante as entrevistas narrativas apareceram questões que me levaram a referendar Heidegger como possibilidade de uma compreensão da experiência e dos seus sentidos existenciais, já que toda a hermenêutica desse filósofo volta-se para a questão do ser. Contudo, faz-se importante ressaltar que ele não direcionou seus estudos para as especificidades docentes. Aqui se constituiu mais em uma leitura permeada por Heidegger e sua hermenêutica, buscando a compreensão da experiência na formação docente.

Enquanto caminho hermenêutico, o “narrar a si” encontrou-se com as experiências na própria constituição docente, no seu próprio si. Neste caso o si tornou-se um processo de individualização apoiado em grupos ou pessoas, mas se subtraiu das relações de forças estabelecidas como saberes constitutivos e situados, singulares e finitos. Neste sentido, percebi que as relações em que se passa a experiência e os seus sentidos existenciais, constituídas nos acontecimentos,

sempre serão atuais e atualizadas enquanto instante, pois os envolvidos (me incluo nisto) não cessam de repassar o fio da força produtiva de si, enquanto necessário ao modo de ser de cada um, de ser-no-mundo de experiência.

Para Heidegger (2007), a reivindicação do nosso próprio modo de ser, de ser-no-mundo, está na possibilidade que ele tem de pensar. Pensar pela narrativa expõe a experiência do ser professor, já que “[...] ser na possibilidade de algo quer dizer permitir que algo segundo seu próprio modo de ser venha para junto de nós” (HEIDEGGER, 2007, 111). A experiência pertence ao ser pela sua receptividade e abertura de viver. Quando Larrosa Bondía (2014) diz que não se faz experiência, mas se sofre a experiência, cabe nesta analítica do pensar heideggeriano à medida que acolhemos o pensamento junto a nós e submetemo-nos a isso. Esta doação somente é possível na medida em que o pensável está em si mesmo (inclusive no narrar a si e no compreender esta narrativa). É quando alguém pergunta sobre o que há nele mesmo, sobre o que ele tem em si como experiência no mundo, como saberes existenciais, e nesse perguntar descobre-se a si mesmo, naquilo que é. Lembrando que o que nos atém, tanto no pensar quanto na ação, nos “[...] atém somente à medida que nós, a partir de nós mesmos, guardamos isso que nos atém” (HEIDEGGER, 2007, p. 111). Nós só o guardamos se não o deixarmos fugir da memória. “A memória é a concentração do pensamento.” (HEIDEGGER, 2007, p. 111). Neste caso, fica na memória narrativa aquilo que se fez e que se faz experiência.

Tratei então de buscar nessas narrativas uma aproximação com o ser professor e suas atividades objetivadas na vida e na profissão, na qual a experiência e os seus sentidos existenciais se apresentaram na formação docente. Busquei reconhecer que os aspectos da vida do professor interferem e muitas vezes direcionam a formação e sua própria práxis como um traço fulcral nesta compreensão. Por isso ancorei-me na hermenêutica fenomenológica e abri este capítulo com o título “Por uma hermenêutica existencial”, compreendendo que a interpretação da existência se mostra no fenômeno.

Nos subcapítulos que seguem, as professoras narraram sobre a sua formação inicial, a sua formação continuada, suas ações pedagógicas e suas experiências formativas na educação infantil. Foi possível encontrar diferentes experiências e referências a partir desses pontos, tais como: o início da carreira; a

relação com as crianças na educação infantil e a sua imbricação na formação de maneira ampla; as mudanças de si sendo professora; o desejo por novos aprendizados; o sentido da formação; e as práticas de ensino.

A partir disso, fiz um enquadramento temático em torno de alguns conceitos heideggerianos, como o habitar, o cuidado, a temporalidade, o desejo e a vontade. Estes conceitos passearam nos seguintes blocos de compreensão: Experiência–sentido–vida/presença (busquei mostrar a experiência de ser professor como uma experiência do habitar); Experiência–sentido–tempo/espço (delineei a experiência em tempos e espaços para construções formativas); Experiência–sentido–profissionalidade/criação (elucidei a experiência criativa em atos e em práticas docentes que se imbricam na profissão docente). Esse enquadramento temático possibilitou uma articulação com a hermenêutica fenomenológica trazida em questão, respaldando as possíveis compreensões.

Vale ressaltar que procurei evitar isolamento e/ou enquadramento desses blocos e conceitos. Eles estão conectados e conversam fenomenologicamente sobre experiência, os seus sentidos existenciais e formação a partir da questão do ser que se mostra e, neste caso, do ser professora de cada participante da pesquisa.

Acredito que esse acontecer narrativo incidu sobre o modo de ser de cada professora, de um ser que só existe compreendendo³⁴ a sua experiência.

5.1 EXPERIÊNCIA–SENTIDO–VIDA/PRESENÇA

A maneira como nós humanos estamos na Terra é Buan, habitar. Ser um ser humano significa... habitar. (HEIDEGGER, 2007, p. 126).

Como se compreende a experiência? É possível se compreender na maneira como habitamos? Parto destas perguntas neste bloco como recomendação fenomenológica, voltando-me ao fenômeno para compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente que aqui se mostra no habitar, numa habitação do ser professor e por isto mesmo já anuncio certa “*experiência do habitar*”. Uma experiência que se mostra enquanto “passagem da existência” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 27).

³⁴ Para Heidegger é impossível conhecer por analogia, assim como é impossível conhecer o mundo projetando-o, representando-o como a um objeto (SÁ, 2004)

O habitar só se faz na própria pré-sença.³⁵ Em Heidegger a pré-sença (que é dada pelo termo alemão *Dasein*) representaria, de certa forma, o ente que somos e que possui em seu ser a possibilidade de questionar. A noção de habitar então constitui na analítica existencial heideggeriana a estrutura fundamental da pré-sença como ser-no-mundo. Para Carneiro Leão (1998, p. 20), “[...] ser-no-mundo é uma estrutura de realização”. O homem está sempre superando os limites entre o dentro e o fora, justamente por sua dinâmica. “Por sua força, tudo se compreende numa conjuntura de referências” (CARNEIRO LEÃO, 1998, p. 20). Partindo desta afirmação, podemos dizer que o professor também pertence a essa estrutura de realização na constante formação que se agrupa por múltiplas referências na sua itinerância e na sua atuação enquanto docente em exercício.

Podemos observar essa estrutura de realização na narrativa abaixo:

P7: Quando eu fui para a educação infantil, quando eu tive a oportunidade de trabalhar com crianças de três anos, foi que eu me achei. Foi que eu percebi que queria me dedicar àquilo. Que eu queria estudar mais para aquilo, que eu queria conhecer mais esse segmento, que hoje pra mim é o mais encantador. É a base para a construção do ser humano. É a base para que ele se entenda dentro de um mundo, se entenda dentro do seu próprio eu. Então, assim, foi dentro deste espaço de educação infantil que eu comecei mesmo a me dedicar e fui fazer cursos vinculados à educação infantil, comecei a ler bastante sobre a educação infantil e hoje é a área a qual me dedico, que eu me apaixono todos os dias.

Essa estrutura de realização pertence à experiência do habitar como foi anunciada. Esta experiência está intrinsecamente ligada aos sentidos existenciais que as professoras dão aos seus saberes no seu modo de ser e na sua formação, já que a experiência se dá na própria vida. P7 anuncia uma paixão diária pela área. Neste caso a paixão funda, sobretudo, uma “liberdade dependente, determinada, vinculada” e inclusa. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 29). A professora diz que começou a dedicar-se, a fazer cursos na área e a estudar mais. Para Larrosa Bondía (2014), a paixão também se refere a certa heteronomia, ou certa responsabilidade em relação ao outro. Isto passa pela percepção na experiência do sentir-se responsável, do sentir-se professora implicada (e no caso dela de sentir-se

³⁵ A pré-sença não seria o homem entificado como um ser universal e determinante, pois a pré-sença não é um ente do qual se possa identificar uma essência, um princípio fundamental. A pré-sença não é um ente que ocorre entre outros entes, ao contrário, do ponto de vista ôntico ele se distingue pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, estar em jogo seu próprio ser. Além disto, à constituição de ser da pré-sença pertence a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser. Assim, o modo de compreender o ser é o próprio sendo da pré-sença. O privilégio ôntico que distingue a pré-sença está em ser ela ontológica (SÁ, 2004).

professora implicada com sua formação na educação infantil) e de como ela (P7) entende as suas atribuições docentes, em especial neste segmento de atuação, incluindo as práticas do seu fazer pedagógico e até mesmo o como se deu seu encontro com a educação infantil e com a sala de aula.

Assim, os sentidos e saberes dessa experiência do habitar fazem morada na própria prática pedagógica que vai se estabelecendo na vida docente e que, portanto, é uma construção habitada numa formação:

P7: A criança menor precisa de outros cuidados. O cuidado do olhar, do tocar, do falar devagar, do falar com cuidado, do aprender de forma paulatina, construtiva. Até a forma da criança olhar para você é diferente, de lidar com você. Por isto percebo que a afetividade é muito importante na educação infantil. Não que as crianças maiores não sejam afetivas, mas elas trazem características e necessidades que são diferentes das menores. Elas precisam de uma rotina diferente, de um movimento corporal diferente.

P7, no seu sentir-se professora de educação infantil, mostra o que delinea objetivo fim da especificidade infantil (olhar atento, cuidado, afetividade, rotina diferenciada, corporeidade) a partir do que compreende que deva ser construído (o meio) na atuação docente com crianças pequenas. Para Heidegger (2007) habitar seria o fim que se impõe a todo construir. Habitar e construir encontram-se, assim, numa relação de meios e fins.

Ao pensar sobre essas questões, observo o que o filósofo sinaliza ao dizer que, pensando desse modo, tomamos habitar e construir por duas atividades separadas, o que não deixa de ser uma representação correta. Contudo, ele diz ainda que as relações essenciais não se deixam representar adequadamente através do esquema meio-fim. Construir não é em sentido próprio, apenas o meio para uma habitação. Portanto, “construir já é em si um habitar” (HEIDEGGER 2007, p. 126). Por isto na fala da professora percebemos a imbricação entre o meio e fim do que compreende ser importante na prática com a criança menor.

O habitar em Heidegger (2007) ainda aparece em três momentos: construir é propriamente habitar; habitar é o modo como o homem é e está sobre a terra; e, por último, como um desdobramento de cultivo e edificação. Não habitamos porque construímos. Ao contrário, construímos e chegamos a construir à medida que habitamos, ou seja, trazendo esta associação para pensar a formação docente como construção que se dá na habitação do professor, podemos dizer que à medida que

somos como aqueles que habitam, já se faz habitação. Entendo aqui que só construímos a docência porque já somos/estamos docentes.

Heidegger (2007, p. 139) ainda exemplifica a sua compreensão de construir e habitar na construção de uma casa camponesa:

Pensemos, por um momento, numa casa camponesa típica da Floresta Negra, que um habitar camponês ainda sabia construir há duzentos anos atrás. O que edificou essa casa foi a insistência da capacidade de deixar terra e céu, divinos e mortais serem, com simplicidade, nas coisas. Essa capacidade situou a casa camponesa na encosta da montanha, protegida contra os ventos e contra o sol do meio-dia, entre as esteiras dos prados, na proximidade da fonte. Essa capacidade concedeu-lhe o telhado de madeira, o amplo vão, a inclinação íngreme das asas do telhado a fim de suportar o peso da neve e de proteger suficientemente os cômodos contra as longas tormentas das noites de inverno. Essa capacidade não esqueceu o oratório atrás da mesa comensal. Deu espaço aos vários quartos, prefigurando, assim, sob um mesmo teto, as várias idades de uma vida, um curso do tempo. Quem construiu a casa camponesa foi um trabalho das mãos surgido ele mesmo de um habitar que ainda faz uso de ferramentas e instrumentos como coisas.

O que Heidegger (2007) quis dizer nessa demonstração, que pra mim soa como poética de uma construção, é que somente sendo capazes de habitar é que podemos construir, que chegamos a construir. Assim como o ser professor, entendo que só habitando a docência chegamos a uma construção formativa nesta ou naquela experiência.

A experiência seria também um saber construtivo que só se faz no próprio habitar. O filósofo pontua que a referência à casa camponesa não significa que devemos voltar a construir desse modo. “A referência apenas torna visível, num já ter sido um habitar, como o habitar foi capaz de construir” (HEIDEGGER, 2007, p. 140). Ele singulariza uma forma, um jeito de habitar, um jeito de construir habitando. Cada ser, conforme habita, o reúne à sua maneira particular. Toca-se então em um ponto importante que é a singularidade da habitação, a singularidade desta experiência do habitar:

P4: Ser professora aqui na creche me ensinou no lidar com as crianças, no lidar com as pessoas da minha família e em diferentes situações. O ter paciência até comigo mesma. Eu acho que a educação infantil me fez ser uma pessoa que pensa antes de fazer. Às vezes eu ia lá, fazia e acabou. E, agora eu acho que eu reflito. Eu acho que eu sou uma pessoa que reflete mais hoje, eu penso mais: ‘Se eu fizer isso aqui, será que vai ser legal?’ Então, eu acho que você cresce. Você não só educa o outro, você educa a você em muitas coisas. Até na forma de pensar em algumas questões, eu acho que você consegue refletir melhor. Não sei... a lidar melhor com os problemas.

Ao observar a narrativa de P4 infiro sua particularidade, um sentido próprio para sua vida a partir da experiência que se mostrou com a docência na educação infantil. Para Heidegger (1987 apud LARROSA BONDÍA, 2014, p. 28), “[...] podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. É experiência aquilo que nos toca e, ao tocar, nos forma até na maneira de pensar, de refletir, como diz a professora no trecho. Já P6 revela outra forma de sentir-se professora:

P6: Ser professora de educação infantil é passar um pouco do que eu aprendi na minha formação pessoal, da educação que eu tive. Eu me sinto um pouco com posse deles, e considero-os um pouco meus. Eu os acolho. Então, eu acho que tudo que eu aprendi na minha vida, desde a minha infância, eu trago, eu procuro passar isso também para as crianças, principalmente a respeitar o outro. Não pensar só em si. Ter o olhar para o seu colega, para os funcionários, para os professores.

P6 demonstra uma relação de apego (“[...] *Eu me sinto um pouco com posse deles, e considero-os um pouco meus*”) a partir do que ela pode contribuir para os seus alunos na educação infantil. O acolhimento e o apego estão naquilo que ela acredita ser ético e necessário na formação dos alunos. Enquanto P4 fala de um aprendizado que se passa numa formação interior para a exterior dela mesma, P6 fala de um aprendizado externo (que aprendeu com a família) para um aprendizado interno que não estará nela mesma, mas que influenciará na dimensão ética das crianças. P4 e P6 atuam na mesma unidade escolar, com faixas etárias bem próximas, mas habitam a docência de jeitos únicos e com sentidos singulares.

A singularidade se expressa em cada forma de sentir-se professora, como vemos nas narrativas docentes que se expressam nos trechos descritos. Neste sentido, Larrosa Bondía (2014, p. 27, grifo do autor) nos encontra dizendo que a experiência é “[...] a passagem de um ser que não tem essência, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. Cada professor habita e constrói sentindo a experiência de um jeito único no seu habitar docente. Não existe repetição, mesmo quando se tem uma referência. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 32).

Por esse entender, o habitar também é singular. O habitar singular também se expressa em um construir singular, já que, para Heidegger (2007), construir significa originalmente habitar. Contudo, apesar desta afirmação que liga construir a habitar, assevero que não se constrói experiência para se habitar a docência, simplesmente porque não construímos a experiência, “[...] porque mesmo que às vezes aconteça na ação, não está do lado da ação” e sim do lado da passividade, da receptividade, abertura e sensibilidade (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 68). Construir estaria, então, mais no processo formativo do que na experiência em si. Desta maneira, ao experienciar, ao sofrer a experiência, já estamos construindo habitação, já estamos habitando a docência, como nos relata esta outra professora:

P5: Você vai descobrindo como é que lida com um pai que às vezes já chega agressivo, descobre a ter o tom de voz certo pra lidar, saber explicar ao pai que o filho dele caiu. Tudo isso a gente aprende com o tempo, sentindo, sofrendo, passando pela situação... Assim, eu fui entendendo como funcionava o processo, a experiência me levava a aprender.

P5, ao falar da descoberta dessa experiência na educação infantil, diz-se “*sentindo, sofrendo, passando pela situação*”. Sua afirmação se aproxima do que tanto Larrosa Bondía (2014) fala sobre experiência, quanto o que Heidegger (1987 apud LARROSA BONDÍA, 2014, p. 27) sinalizou: “[...] quando falamos em fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer.” Fazer significa “sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente”. Entende-se, pois, que a construção formativa da docente passa pela experiência, uma experiência que se realiza à medida que ela foi se submetendo a algo, à medida que foi habitando.

Aqui podemos-nos perguntar: Construímos a formação pela experiência?

Ao buscar no grego a etimologia da palavra construir (*bauen*), fala-se da maneira originária do habitar. Diz, ao mesmo tempo, em que amplitude alcança o vigor essencial do habitar. Vejo, então, que a partir deste sentido, habitar essencialmente a docência estaria por assim dizer na vida do professor e na sua experiência do próprio habitar e isto não passa necessariamente por uma construção,³⁶ mas primordialmente pelo fato de ser, como nos mostra a professora

³⁶ Neste caso, construção está na simples exterioridade da ação. Esta exterioridade dá-lhe somente uma condição de certo modo material.

que, ao ser questionada sobre sua formação (tanto pessoal quanto profissional), diz como isto reverbera na sua docência como uma forma de experiência:

P7: Eu acho até que a gente atua por vezes de forma diferente, a depender da necessidade, mas o que a gente sente, o que a gente é, é mostrado em qualquer lugar que a gente vá, independentemente de ser na escola ou em casa. Então, a formação docente pra mim está totalmente interligada com isso. Totalmente relacionada. Eu não sei ser uma pessoa dentro de sala de aula e ser outra fora de sala de aula. Não. Eu posso até atuar diferente por uma necessidade diferente, circunstancial. Mas isto em situações bem específicas e não de uma forma minha. Elas estão completamente imbricadas.

Contudo, mesmo que, conceitualmente, construir e habitar tenham amplitudes distintas, P7 mostra a ligação entre o seu ser professora e a sua formação docente, em que construir e habitar se inter-relacionam. Fala de uma experiência na forma de atuar, que às vezes pode mostrar-se diferente, a depender da situação. Apesar da experiência não poder ser captada a partir de uma lógica da ação, como uma suposta “construção”, ela se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Seria um saber atuar diferente, a depender do momento. Este fazer da atuação é uma práxis distinta da técnica. É um saber mais próximo da “sabedoria”. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, em uma espécie de mediação entre ambos. Ao falar “[...] a gente atua por vezes de forma diferente, a depender da necessidade [...]”, fica claro que, nestas condições, “[...] a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se apresenta como conhecimento para as necessidades que se dão na vida” (LARROSA BONDÍA, 2014. p. 31). Entretanto, é uma necessidade completamente diferente das necessidades do capital.

Ela ainda acrescenta, falando do que compreende como formação:

P7: A formação está na maneira como eu me construí durante os anos pra me tornar a adulta que eu sou hoje, a formação que teve a contribuição social, a contribuição da minha família, a formação vinculada à academia, ao estudo, ao que eu me dediquei e ao que eu me dedico. Tudo isto diz respeito ao profissional que sou, na maneira que eu vou atuar e que atuo. Que escolha é essa que eu fiz que vai me fazer pensar na mesma coisa durante muitos anos da minha vida, pra me aprimorar, pra ser melhor no que eu estou fazendo e do que eu estou sendo? Então, assim... São conhecimentos da vida, da academia vinculada ao profissional, porque deu continuidade com a área profissional. Mas a formação... é tão ampla. Mas quando eu penso em formação docente eu penso nesse contexto todo, formação como pessoa, como ser humano, como educadora, como mulher, como madrinha, como tia, porque a gente, na verdade, tem tantas

formações dentro da nossa identidade, a gente tá se formatando todo dia. Quando eu falo formatando é porque a gente tá se modificando todo dia, tá somando as experiências que a gente convive de diversos ambientes.

Na narrativa anterior a essa de P7, os sentidos existenciais no modo de ser professora é ser ela mesma, não fazendo dicotomias. É o próprio modo dela ser no mundo, no próprio modo de habitar. Da mesma maneira, nesse outro trecho, ela faz uma vinculação de ser com todas as demais formações que foram se construindo na sua vida. Ela apropria-se desta condição dando sentido ao seu ser professora a partir de suas experiências tanto na profissão quanto fora dela. Na sua atuação se expressa, revela-se a própria experiência de ser, de habitar.

Sobre esse ponto lembro-me que Antonio Nóvoa (1995) já se arvorou nos seus escritos sobre formação de professores em dizer que “o professor é a pessoa” e uma parte importante da pessoa é o professor. Com esta afirmação, Nóvoa (1995) direcionou a formação do professor para a experiência que habita a vida, a pessoa, assim como confirmou esta professora: “*Eu não sei ser uma pessoa dentro de sala de aula e ser outra fora de sala de aula.*” O jeito que ela é como docente constitui o seu próprio modo de ser a partir das suas experiências formativas relatadas em seguida, no segundo trecho, por uma experiência que se deu na vida pessoal, na academia e na atuação profissional.

Na habitação, “o sujeito da experiência seria como uma superfície sensível” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 25) em que aquilo que acontece afeta de algum modo a inscrição do seu ser, deixa marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Esta professora (P7) se define por sua receptividade formativa em diversos espaços de habitação. Estes saberes que habitam a docência estão no seu próprio modo de ser professora.

O modo de ser, por sua vez, configura a relação essencial de copertença entre ser, homem e mundo no âmbito de uma conjunção ontológica. Lembrando que ontológico são as características fundamentais que possibilitam as várias maneiras de algo tornar-se manifesto, realizado. As características ontológicas do ser humano (ser-aí, *Dasein*) são também chamadas de existenciálias, ou seja, características ontológicas da existência.³⁷ O homem só se realiza na pré-sença,³⁸ a qual joga originalmente o nosso ser no mundo.

³⁷ Para explicitar o conceito de pré-sença, o filósofo denomina existência o ser com o qual a pré-sença pode se comportar dessa ou daquela maneira

Para Heidegger (1998), o ser-no-mundo não é uma mera descrição ôntica, dos entes no mundo, ou entes que se encontram “dentro” do mundo, mas é um modo para mostrar o momento estrutural “mundo” como fenômeno, daquilo que se mostra enquanto ser e enquanto estrutura ontológica, que ele chama de mundanidade do mundo.

O homem é compreendido pelo ser que é e a vida humana consiste em caminhar, que se dá na pré-sença do ser no homem e do homem no ser. A vida é um existencial do *Dasein*, pois faz constitutivamente parte do ser. A existência, por sua vez, significa um poder ser, então a vida é um desdobramento da existência. Assim, a vida não se afasta do cotidiano e não se apresenta fora da própria existência do ser.

Aqui, então, desfaz-se de miragens permanentes, de genealogias lineares. A vida não tem a ver com uma constante histórica, mas constitui antes uma escritura do instante, um laboratório experiencial, em aprendizagem, em provação, como se pode observar em cada fala das professoras que traz a experiência para o eixo do seu ser docente. Tudo isto passa pela experiência do habitar e da sua singularidade. Esta singularidade, que se revela na experiência, é a sua própria maneira de habitar e construir, é a sua própria maneira de ser no mundo.

Nesse sentido, Sá (2004, p. 35) fala que o próprio Heidegger questiona a partir da sua hermenêutica fenomenológica: “Toda pré-sença não terá sempre seu mundo?”; “Mas como isso ‘mundo’ não seria algo subjetivo?”; “Como, então, seria possível um mundo comum em que nós, sem dúvida, estamos?”; “Através de que caminho deparamo-nos com tal fenômeno?”.

Por fundar-se na pré-sença, pressupõe-se um estar-aí em um mundo, que por sua vez está compreendido e não simplesmente dentro de um mundo. O mundo não é a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está imerso, e o ser humano encontra-se rodeado pela manifestação desta totalidade. A mundanidade já é em si um existencial. Junto a isto, Heidegger (1998) reafirma a

³⁸ Heidegger ainda caracteriza o primado múltiplo da pré-sença da seguinte maneira: o primado ôntico, expresso na determinação do ser da presença pela existência; o primado ontológico, que com base em sua determinação na existência, a pré-sença é em si mesma ontológica e o primado da condição ontico-ontológica da possibilidade de todas as ontologias, pois pertence à pré-sença de maneira igualmente originária enquanto constitutivo da compreensão da existência. Este último primado diz a respeito de uma compreensão do ser de todos os entes que não possuem o modo de ser da pré-sença. (SÁ, 2004). Este autor ainda acrescenta que o delineamento da analítica do *Dasein* (pré-sença) formulada por Heidegger vem acrescentar à pré-sença ser em um mundo, o que a leva a constatar que a existência é essa possibilidade da mesma se concretizar como ser-no-mundo.

necessidade de investigar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal, como tentamos fazer aqui nesta pesquisa, enquanto modo de ser mais próximo da pré-sença, qual seja o mundo circundante, o mundo docente.

Nesse mundo circundante está a formação e está a vida do professor que se abre à experiência da sua pré-sença habitando a docência. Para Heidegger (1998) a vida está no sentido de finitude,³⁹ no qual o ser é um projetar-se incessante. A presença projeta seu ser para possibilidades. E qual seriam essas possibilidades? Seria um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. As aberturas seriam as experiências?

Entendendo a abertura como uma receptividade, a abertura já se faz experiência. Esta abertura se abre para multiplicidade de referências que vão sendo agregadas à vida do professor em seu formar-se. “Quando há experiência, atualizamos nossas referências, ampliamos nossa compreensão de mundo, aprendemos” (SÁ; CARVALHO, 2016, p. 251):

P3: [...] Eu fiz magistério no ICEIA e depois pedagogia na UFBA. [...] Algumas disciplinas na pedagogia ajudaram. Querendo ou não você acaba atuando de acordo com aquilo que você aprende. Eu nunca gostei muito da rigidez que eu aprendi no magistério. Então, eu tentava ser sempre muito mais maleável. A questão de apagar o quadro de cima pra baixo, a forma de trazer os meninos enfileirados, a organização da sala... tudo isso a gente viu no magistério. Mas a experiência te comprova, te mostra que aquilo não é o ideal. Então, o fazer do dia a dia, também são as experiências. A gente vai aprendendo que dá pra melhorar em relação àquilo que a gente conseguiu aprender pela experiência. Eu posso dizer hoje que muitas coisas que inicialmente eu fazia, que hoje eu paro pra analisar: ‘Eu realmente fazia isso?’ E hoje, se eu tivesse que fazer de novo, eu não faria da mesma forma. Que a experiência me mostra, me comprova que aquilo não era o ideal. Que não era o que a criança naquele momento precisava. Então, hoje eu posso fazer melhor, eu posso dizer que eu sou uma professora melhor do que eu era antes.

A professora mostrou suas referências no trecho acima. A sua compreensão de mundo e as experiências que a mobilizaram falam de um processo formativo em meio a interpretações contínuas do seu ser professora. Assim, como se pode notar, não há uma constituição docente a priori, em uma formação encapsulada, dada no exemplo do curso de magistério. Ela não saiu “pronta” do ICEIA ou da UFBA. A referência que faz do magistério agrega, sobretudo, para que ela possa comparar

³⁹ A finitude não quer dizer que o homem permaneça espacialmente reduzido a si, mas que o *Dasein* é finito, que ele é a sua própria finitude. O homem tem a compreensão do seu ser, o que equivale a dizer que ele é compreendido pelo ser. Nesse sentido, o ser-aí é a presença do homem no ser e é a presença do ser no homem (SÁ, 2004).

com outro jeito de ser e de fazer. Para P3, a experiência mostrou novas formas de ser professora habitando a docência pela própria experiência.

Compreende-se, então, que a formação docente não se separa do momento que a experiência acontece. Por isto Larrosa Bondía (2014, p. 43), brilhantemente, pontua dizendo que ela (a experiência) “não é como o que é e, sim, como o que acontece”, como aparece. A experiência parte de uma lógica do acontecimento, um *logos* do acontecimento. Elas acontecem, experiência e formação, no fluxo habitando, como podemos também observar no trecho de P2

P2: [...] naquela hora que você se percebe professora, você não consegue mais separar. Em todo lugar que você vai você fica assim o tempo todo: 'Ah, isso serviria pra minha sala, pra minha turma.' Então a gente vive meio que uma coisa muito ligada a outra. Seria muito estranho eu chegar em um tempo da minha vida que eu pudesse separar, agora eu sou só uma pessoa, sem ser professora. E a gente se torna professora nisto mesmo: nos atos, no olhar, na maneira como a gente olha uma coisa: 'Poxa, aquilo ali serviria', 'Poxa, realmente aquele autor falou aquilo sobre a criança'. Então a gente tá sempre pensando, mesmo fora do ambiente da escola, da sala, a gente não consegue separar isso. E, às vezes é até um problema, porque, às vezes, quer sair e tal, mas já tá tão ali, impregnado, que a gente não consegue separar. Então, assim, quando a gente realmente sente, quando é aquilo que você faz com prazer e se identifica, eu acho que é difícil separar. Quando faz por fazer, eu acho mais fácil.

P2 narra como vai se dando sua constituição docente. Revela a sua habitação, na experiência dos atos, do olhar, do pensar em coisas que serviram para ampliar a aprendizagem dos alunos (“*poxa, aquilo ali serviria*”). O pensar sobre estas coisas também constitui uma forma de habitação e de experiência. A experiência está na reflexão. E refletir não é somente raciocinar, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Já no final desse mesmo trecho citado acima, P2 traz uma compreensão no que diz respeito ao que seria não se sentir professora, numa dimensão ontológica, como seria mais fácil para aquele professor que de fato ainda não tenha habitado a docência: “*Quando faz por fazer, eu acho mais fácil*”. O homem é à medida em que habita. Esta não-habitação docente seria uma ausência/pobreza da experiência? É incapaz de experiência “a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 26). P2, ao dizer que fazer por fazer é mais fácil, parece-nos reportar a esta ausência de sentido, de um não se importar, de um não parar para pensar sobre. Então isto tem a ver com o valor e o sentido desta vida docente tanto para si mesmo, como para os outros. Reporto-me à fala de Larrosa Bondía (2014, p.

18) ao dizer “[...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O não-habitar estaria nesta pobreza de experiência, já observada por Walter Benjamin em sua famosa obra de 1933, *Experiência e pobreza*.⁴⁰ Ao tomar a experiência como a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, como um arrebatamento do ser para uma abertura, a experiência já requer um parar para pensar. Um parar para refletir. O não-habitar não se abre para a experiência.

A partir do exposto podemos dizer que o “parar”, o refletir, se faz presente na experiência e no habitar. Heidegger (2007, p. 129), ao buscar mais profundamente a etimologia da palavra “habitar”, encontra o significado de permanecer, de-morar-se, constituindo assim o vigor essencial do habitar, que é a maneira como se dá a experiência desse permanecer: “ser e estar apaziguado, ser e permanecer em paz”. Observemos a seguinte narrativa sobre esta questão: “*É avassalador o tanto de cobranças. Você não tem um momento consigo mesma. É cobrança, cobrança, cobrança, e eu acho que o professor, eu, particularmente, vou falar por mim, eu preciso de paz pra ser melhor, basicamente de paz*” (P9).

A mesma professora continua:

P9: Eu lembrei agora do autor que eu gosto muito. Ele fala muito da escola na Educação infantil, é Rubem Alves. A leveza de Rubem Alves, a paz que ele transmite ao educador e as coisas são mais simples do que a gente imagina. A gente só precisa ter esse lugar, você consigo mesmo, você ali no seu cantinho, produzindo. Professor deveria escrever, fazer artigos. O professor deveria, junto com seus colegas, produzir livros, textos, coletâneas de artigos sobre educação, sobre seus sentimentos, sobre seus avanços. Então eu acho que, como algumas colegas dizem, eu ainda gostaria muito que tivesse uma pedagogia cor de rosa, eu gostaria que a educação tivesse leveza, que a educação tivesse respeito. E estar consigo mesma, muitas vezes, faz você estar melhor, você estar mais feliz.

Nos dois momentos de fala, a professora traz o sentido de precisar de mais leveza no âmbito educacional, de mais paz para pensar, para refletir. A palavra “paz” significa o livre, preservado do dano e da ameaça, preservado de, resguardado. Libertar-se significa propriamente resguardar. Resguardar não é simplesmente não fazer nada com aquilo que o resguarda, como ela mesma afirma, que queria essa paz para produzir, para escrever artigos. Resguardar é, em sentido próprio, algo positivo e acontece quando deixamos alguma coisa entregue de antemão ao seu vigor de essência, seguindo a correspondência com a palavra “libertar”: libertar para

⁴⁰ Para entender melhor sobre a discussão trazida por este filósofo, ver Benjamin (2017).

a paz de um abrigo. Habitar, ser trazido para a paz de um abrigo: permanecer pacificado na liberdade de um pertencimento, resguardar cada coisa em sua essência. O traço fundamental do habitar é esse resguardo. O resguardo perpassa o habitar em toda a sua amplitude (HEIDEGGER, 2007, p. 129).

O pensar reflexivo, o resguardo, assim como o construir, pertence ao habitar. Habitar é o traço fundamental do ser homem. Por esta afirmação heideggeriana poderíamos dizer que uma pessoa está em formação à medida que habita a docência, e esta habitação passa pelo pensar⁴¹ e pelo construir. “Construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar” (HEIDEGGER, 2007, p. 140). Para Larrosa Bondía (2014, p. 17), pensar não é somente raciocinar, calcular ou argumentar, “[...] mas é, sobretudo, dar sentido”, como já foi dito anteriormente.

Os sentidos concretizam-se no modo como nos colocamos em nossas práticas, refletindo e ressignificando. Sobre isto, sobre o modo como agimos ao que nos acontece, foi, portanto, revelado na reflexão da professora, que compreende o seu agir docente, habitando um mundo de referências que se faz formativo:

P9: Na realidade foi e tem sido uma experiência ainda bem difícil, porque eu tenho dez anos na educação infantil. Eu me considero sempre uma aprendiz, porque apesar de ter cinquenta e três anos de idade, tenho muito a aprender. A minha prática e a minha forma sempre foi numa vertente menos relacional, mais empirista, uma epistemologia que difere um pouco do que habitualmente se prega nas comunidades escolares, hoje. Esta foi a minha instrução inicial, tanto no magistério quanto na graduação e na minha família. Ao longo dos anos eu tenho tentado aprender mais com os colegas, com as próprias experiências, de erros e acertos, e, apesar de ter sido muito difícil, noto que venho mudando, aperfeiçoando mais a minha práxis pedagógica, entendendo mais as construções do lúdico, do brincar na educação infantil, de sentar no chão, de tantas coisas que pra mim antes não eram levadas como primeiro plano. Antes o mais importante era simplesmente alfabetizar para ler e escrever. Ao longo desses anos essas experiências vêm se multiplicando e vêm me trazendo grandes contribuições. Hoje eu me sinto mais segura.

Nessa reflexão compreensiva, P9 parte de uma habitação enquanto aprendiz, em que a sua prática pedagógica foi se transformando a partir das relações consigo e com os outros, e com o próprio conhecimento “epistemológico”, como ela mesma afirma (“[...] uma epistemologia que difere um pouco do que habitualmente se prega nas comunidades escolares, hoje.”). Reporto-me aqui também ao início desta

⁴¹ Para Heidegger (2007, p. 112), só podemos pensar “[...] se temos gosto pelo que em si é o que cabe pensar cuidadosamente. Para que cheguemos a este pensamento, é preciso que de nossa parte aprendamos a pensar. [...] O homem aprende à medida que traz todos os seus afazeres e desfazeres para a correspondência com isso que a ele é dito de modo essencial. Aprendemos a pensar à medida que voltamos nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente”.

dissertação quando trago o conceito de transformação em Foucault (1984). Ele fala de experiência como experiência-limite justamente pela possibilidade de uma experiência que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes porque envolve uma transformação na forma de subjetividade através da constituição de um campo de verdade. É o poder-saber-si-mesmo como revela a compreensão desta professora. A experiência configurou-se como um processo de transformação e aprendizado para ela. Aprendizado esse que se realizou nas relações vivenciadas, como algo que se provou. “O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo da prática”, estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo (INGOLD, 2010, p. 21).

Sendo assim, podemos dizer que o processo de aprender pela experiência possui fortes contornos estéticos, éticos, afetivos e profissionais. Cada professor desenvolve-se “[...] esteticamente a partir da sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida” (PIMENTEL; GALEFFI; MACEDO, 2012, p. 130). P9 se permitiu articular seu patrimônio epistêmico e certa sensibilidade axiológica, sem deixar de estar disponível para reajustamentos que a vida docente lhe propôs como abertura. Ao dizer que tem tentando aprender mais no que tange a uma mudança epistemológica (antes imperante e dominante para ela) demonstra sua abertura a partir de uma reflexão comparativa com aquilo que aprendeu na formação inicial e aquilo que foi modificado com as experiências na comunidade escolar. Ao dizer que se considera “*mais segura*” com as mudanças e aperfeiçoamentos, ela nos leva a pensar que a “segurança” pode também significar um habitar com mais sentido e prazer.

Ainda ao evidenciar essa construção de sentidos anunciada por P9, no trecho supracitado, agora sobre como o habitar docente foi lhe modificando e agregando em sua formação, ela diz:

P9: A docência na Educação Infantil foi se imbricando na minha vida quando foi transformando alguma coisa dentro de mim. Hoje eu olho pra dentro de mim e vejo uma pessoa melhor, uma pessoa comprometida mais com o social, uma pessoa que eu me orgulho positivamente de todo esse percurso, de ter contribuído não só na minha formação como educadora, mas como uma pessoa de valores, do bem. Isto é importante pra mim. Isto suscita o desejo de novos aprendizados, de novos estudos, de me

movimentar mais pra entender mais esses processos que a gente vai vivendo.

Nos dois momentos apresentados da narrativa de P9, ela fala de uma transformação pela experiência. A sua ideia também corrobora com o que Larrosa Bondía (2010) diz sobre a formação e a experiência. Para esse autor, a questão não é aprender algo. Não é que a princípio não se saiba algo e que no final já se saiba. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende. Trata-se de uma relação interior, de uma experiência na qual o aprender forma ou transforma. “A experiência é a que forma, a que nos forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 48). A transformação seria então uma espécie de experiência estética, na qual a relação é de tal natureza que alguém se volta para si mesmo, e é levado para si mesmo. E isto não é feito por imitação, mas por algo assim como uma ressonância. Larrosa Bondía (2014) ainda acrescenta que se alguém lê, escuta ou olha, ressoa nele, ressoa no silêncio que ele é, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo e vai sendo levado à sua própria forma.

Para Reis e Fornari (2016), a transformação diz que a aprendizagem pode ser definida como uma abertura que possibilita nossa transformação. Transformar assinala que “[...] a formação sempre se dá através da alteração, através do devir, do movimento” (REIS; FORNARI, 2016, p. 207). A aprendizagem como um movimento que altera, nos remete ao campo da produção de saberes. Logo, a formação pode ser vista como uma aprendizagem carregada de experiência que nos coloca na abertura que pode levar à mudança. Assim sendo, o movimento que altera só pode ser o saber.

Então, há uma relação entre o saber e a aprendizagem que pode ser expressa na seguinte relação: somente a experiência de abertura, da aprendizagem, pode nos levar ao movimento que altera (saber); já o saber só ocorre diante da experiência que nos coloca nesta abertura. Então, somente quem se coloca na condição da experiência da abertura pode se abrigar nos jogos de saberes. (REIS; FORNARI, 2016, p. 207).

A condição da experiência de abertura possibilita o habitar já preconizado aqui. Um habitar que comporta um itinerário formativo de desprendimento de si em um movimento de transformação de saberes. Contudo, alguns aprendizados não se abrem de imediato a esta possibilidade:

P7: O ingresso na docência começou ainda num período muito fragilizado, quarto semestre de faculdade, a gente ainda tá conhecendo muita coisa, tá percebendo ainda esse mundo da instituição educacional, eu era muito imatura. Imatura eu não digo nem na idade, que na época eu já tinha... ia fazer vinte anos. Mas eu digo imatura no entender o outro. A gente aprende muitas vezes na faculdade o que a gente tem que ensinar e não o que a gente tem que sentir. Então, assim, eu estudava os conteúdos, eu percebia o que teria que ser trabalhado, quais as necessidades das crianças, mas tinha coisa que eu não sabia, porque na faculdade não ensina o que a gente vai ouvir, o que a gente vai sentir, o que a gente vai lidar e quais são as outras necessidades muito mais importantes que não estão necessariamente vinculadas aos conceitos que a gente aprende para desenvolver em sala.

P7 fala de um período fragilizado no âmbito da graduação, em que ainda estava construindo sua formação acadêmica e, desta forma, não conseguia estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Ela fala que há uma descontinuidade entre o conhecimento formal e o conhecimento disseminado no mundo da vida, que foi sentido por ela em meados do quarto semestre. “Podemos intuir que a formação dada através dos saberes situados possui maior potencial transformador e/ou alterador” (REIS; FORNARI, 2016, p. 203), como ela mesma reivindica: “[...] porque na faculdade não ensina o que a gente vai ouvir, o que a gente vai sentir, o que a gente vai lidar.”

Ainda acerca do trecho acima, a professora P7 fala de certa imaturidade no início do seu contato com a sala de aula. Sobre esta questão, Sá (2004) faz uma observação a partir do conceito de fruto em Heidegger. O fruto seria outro ente a cujo modo de ser pertença o devir. Para Heidegger, no amadurecimento do fruto, aquilo que ele ainda não é não lhe será acrescentado, ajuntando como um ainda-não simplesmente dado. O fruto chega por si mesmo ao amadurecimento, dessa forma, nada que é acrescentado de fora pode eliminar-lhe imaturidade, como observamos na fala da professora: “*Imatura eu não digo nem na idade, que na época eu já tinha... ia fazer vinte anos. Mas eu digo imatura no entender o outro.*” O ainda-não da imaturidade não significa uma coisa exterior à qual, indiferentemente ao fruto, poderia ser simplesmente dada nele ou com ele, mas indica o próprio fruto no seu modo de ser. O ainda-não está incluído no próprio ser não como uma determinação arbitrária, mas como um constitutivo. A pré-sença enquanto ela é, já é seu ainda-não. Para Heidegger a incompletude ou não-totalidade da pré-sença faz da imaturidade não uma simples fase a ser adicionada externamente à vivência progressiva, mas um ainda-não-ter-tornado-acessível. Por isto a experiência forma e

transforma. Nesta compreensão, P7 ainda não tinha acessado este saber no quarto semestre de pedagogia, não tinha acessado a experiência do tornar-se, da completude.

A incompletude pode ser observada quando pensamos em formação. Justamente porque leva cada um a si mesmo, nisto cabe tanto o amadurecimento quanto o ainda-não, estabelecendo uma relação de complexidade que integra pontos que soam antagônicos. Tudo isto porque na formação não se define antecipadamente o resultado. O autor da formação está sempre a caminhar como um andarilho, numa errância formativa. Aqui a ideia de formação não se entende teologicamente, em razão do seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo formativo se parece mais como uma aventura, como sinaliza Larrosa Bondía (2010, p. 52): “[...] uma viagem no não planejado e no não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar.”

Outra questão que ainda podemos elucidar dessa fala é o sentimento de fracasso que a professora traz, como se o que ela tivesse aprendido na graduação, até aquele momento em que o seu contato com a sala de aula ocorreu, não tivesse lhe servido completamente na prática. Naquele momento lhe faltava algo que ela ainda não sabia:

[...] mas tinha coisa que eu não sabia, porque na faculdade não ensina o que a gente vai ouvir, o que a gente vai sentir, o que a gente vai lidar e quais são as outras necessidades muito mais importantes que não estão necessariamente vinculadas aos conceitos que a gente aprende para desenvolver em sala. (P7).

Contudo, ousa dizer que já aparecia uma pré-compreensão da professora no seu processo formativo, no próprio sentir, no próprio ainda-não.

O fracasso é um sentimento que toca a afetividade, e a afetividade impele à ação. A afetividade é passiva, assim como a experiência. E a própria experiência da afetividade nos toma, como podemos observar na frase de P7: “*Então, eu fiquei muito inquieta, quando eu passei por esse estágio.*” Seus interesses a impelem a aprofundar os conhecimentos. Para Gilbert (2004, p. 205), “[...] nossas paixões nos voltam a causas que, ideais, transcendem nossos limites presentes e subjetivos. Sabem-se solidárias com esses ideais, cuja realização lhes parece garantir seu

cumprimento”. A vontade apaixonada leva a inteligência além das análises do entendimento a fim de fazê-la aceder seu cumprimento, como revela a professora nesta frase: “*E, aí de fato finalizei meu curso de Pedagogia.*”. Segue a narrativa:

P7: Então, eu fiquei muito inquieta, quando eu passei por esse estágio. Só que eu, conversando com os professores, estudando durante o percurso, principalmente nos últimos semestres, eles me orientaram bastante. Então eu terminei me envolvendo, não quis desistir do curso [da pedagogia] e de fato eu me apaixonei por esse processo. E aí, de fato, finalizei meu curso de Pedagogia.

Ao dizer “[...] *fiquei muito inquieta, quando passei por este estágio*”, nos leva a pensar em certa angústia da professora diante de um “fracasso”, delineado no parágrafo anterior. Esta angústia pode ter nascido justamente do seu desejo de realização plena a um tempo impossível e necessário, como nos diz Gilbert (2004, p. 207): “A vontade querente não se encerra nunca [...] tem sempre que ir mais longe.” O ir mais longe foi anunciado na paixão pelo processo, na conclusão do seu curso.

Sendo assim, a experiência do habitar docente se dá em diversos encontros formativos que se mostram desde o modo de ser professor, a maneira como é dado o sentido daquilo que acontece na itinerância formativa, até as referências no/do mundo, com seus lugares e espaços, como veremos no próximo bloco.

5.2 EXPERIÊNCIA–SENTIDO–TEMPO/ESPAÇO

O espaço-tempo romântico, abolindo as fronteiras do eu e do mundo, subsumindo as categorias da temporalidade, torna caducas as delimitações reconhecidas do conhecimento: todo saber sobre o mundo se dá ao mesmo tempo como saber sobre si mesmo, todo empenho e conhecimento de si, como exploração do universo. (DELORY-MONBERGER, 2014, p. 204).

Quais são as experiências que se abrem nos tempos e espaços na formação docente? Que tempo é este? Como se mostra este espaço? Mais uma vez inicio fazendo-me perguntas em busca de compreender o fenômeno que se apresenta em cada narrativa docente, como abertura ontológica originária.

Na citação que se anuncia de Delory-Monberger (2014), a ideia de tempo e espaço trazida pela autora se aproxima com certa ontologia, pois se relaciona com o sentido do ser, com o sentido que o ser estabelece com o saber sobre o mundo. Ao afirmar que todo conhecimento sobre o mundo se dá a partir do conhecimento de si, ela elucida a questão do cuidado e assim se aproxima da temporalidade

heideggeriana como uma condição existencial do próprio ser. O tempo não é uma sequência irreversível de instantes, como veremos a partir da narrativa das professoras. A experiência do tempo é temporalidade, é a maneira como cada um dá sentido à sua existência em seu horizonte de possibilidades. Em outras palavras, é como a presença se ocupa consigo mesma e como ocupa propriamente o seu tempo. A compreensão ontológica da pré-sença funda-se na temporalidade.⁴²

Para Heidegger (1998), no que se refere ao tempo, a existência determina a cada instante a totalidade possível do *Dasein*. Sua tematização do tempo é uma tematização ontológica. Enquanto o *Dasein* existe, ele pode ser qualquer coisa que ainda não é. O que significa dizer: eu sou a cada instante o ente que é assim. Este ter a ser a cada instante é o cuidado. É no cuidado que está incluído o ser do *Dasein*. O cuidado é cuidar de sair daí. Há sempre qualquer coisa que pode ser ainda e que escapa. É por isso que nunca poderá capturar o *Dasein* na sua totalidade. O cuidado só se tornará existencialmente inteligível porque o fundamento último da existência é a temporalidade. Então é preciso que o cuidado tenha necessidade de tempo e conte com o tempo (PASQUA, 1993).

Essa ideia de tempo como expressão do cuidado aparece nas narrativas em dois momentos da entrevista de uma das professoras, quando fala do que compreende como formação:

P9: *Pra mim, formação é a gente poder ter tempo. Mesmo que não seja uma formação de você estar dentro de um curso, mas que você, extraclasse ou internamente, que você possa ter o seu espaço de paz, o seu espaço de leitura, o seu espaço de criatividade, e isso é tudo muito pouco.*

P9: *Ter tempo é importante para o professor. Em momentos de quietude eu me torno mais inteira, o cognitivo flui melhor, a criatividade expande os nossos processos cerebrais, os nossos processos de memória, eles exigem mais do que a gente imagina. De estarmos saudáveis, de termos essas paradas, de termos esses momentos reflexivos de estudo. Muitas vezes, eu tô aqui quieta e tô fazendo... escrevendo algumas coisas, que eu gosto de escrever um pouco. Aí, de repente, abre muita criatividade. É uma abertura pra você enxergar muitas coisas que na turbulência do aluno, da fala, de vozes altas, da dinâmica muito intensa de aluno falando, professor falando, são muitos... às vezes nós temos vinte e quatro, vinte e cinco alunos em sala de aula, e é minimamente possível você estar com sua mente aberta pra criatividade, pra que você expanda sua própria metodologia de trabalho, pra coisas novas. Pra pensar: 'Não, isso não deu certo com meu aluno, mas isso aqui é um outro caminho. Eu vou fazer um bingo, um bingo de letras,*

⁴² A temporalidade originária se funda em quatro teses por Heidegger: a) Originalmente, tempo é temporalização da temporalidade que, como tal, possibilita a constituição da estrutura da cura; b) a temporalidade é, essencialmente, *ekstática*; c) temporalidade temporaliza-se, originalmente, a partir do porvir; d) o tempo originário é finito (KIRCHNER, 2007).

um bingo de palavras. Eu vou produzir o meu material que eu quero pra minha aula seguinte.’ Professor não tem tempo disso, nós não temos tempo pra fazer isso. Não temos tempo de cuidar desse processo.

Para P9, a formação em seu sentido mais aprofundado precisa de tempo, como uma necessidade de compreender seu próprio processo formativo, não no seu sentido cronológico, mas no seu sentido mesmo, originário, ontológico. A formação seria um acontecimento que temporaliza o sentido do tempo presente. O essencial na vivência do tempo presente é o instante em que a necessidade o consome e se faz compreensão do que se passa e do que se faz enquanto ser docente. A experiência originária da temporalidade não se dá fora e aquém da própria presença, como podemos perceber na reivindicação dessa professora quando diz: *“Pra mim, formação é a gente poder ter tempo.”* (P9). É da pausa para pensar, da pausa para refletir que, pra ela, nasce a compreensão de estar se formando. Já no final deste trecho ela coloca: *“Não temos tempo de cuidar desse processo.”* (P9). No que se refere ao “cuidar”, Larrosa Bondía (2014) ainda nos aponta que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, e o acontecimento nos é dado de forma pontual, impedindo a conexão significativa entre acontecimentos. *“Cada vez estamos mais tempo na escola, [...] mas cada vez temos menos tempo”* (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 23). Segundo ele:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/ opinião, mas também pela velocidade. (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 22).

Assim como nos alerta Larrosa Bondía (2014) em sua citação sobre a destruição da experiência, P9 manifesta em sua fala o sentimento de não poder ter uma imersão mais significativa e conectada com suas experiências formativas pela falta de tempo. A professora, como presença, reivindica o tempo como realização, como autotransformação. Para Heidegger, *“[...] todo e qualquer modo de compreender acarreta, ao mesmo tempo, dimensionamento de tempo. Todo e qualquer compreender implica experiência fundamental de coapreensão da totalidade do sentido”* (KIRCHNER, 2007, p. 153). A temporalidade originária da presença está no ser-todo. Isto fica bem próximo quando P9 busca uma compreensão

da formação ligada à integração toda do seu mundo (tempo-espço), estando ela mesma no centro deste processo. Em sendo a pré-sença, já se antecipou, já se projetou como possibilidade tempo-espacial. É o sentido que possibilita que o ser se projete dessa ou daquela maneira. De fato, em absolutamente todos os afazeres cotidianos,⁴³ a presença já sempre se projetou.

A seguir, P5 mostra como sua presença se projeta em seus afazeres reconduzindo-os para a formação e dando sentido às suas experiências com o tempo docente:

P5: Mas esse um terço de jornada mesmo, por exemplo, foi algo assim, uma conquista muito boa nesse sentido da formação continuada, porque nos possibilita, nos dá um tempo pra fazer essa formação sem cobrar um tempo a mais, assim. Foi uma coisa assim, que eu vejo como algo que vai fazer nos acrescentar muito como profissional. Pra gente que trabalha quarenta horas, você vai ter treze horas e quarenta minutos livre. Você tem o seu horário aqui na unidade, você pode fazer a troca com os colegas, que é muito rico, e você tem em casa. Ou você vai pra casa, ou pra uma biblioteca, ou vai ver um vídeo... ou fuçando a internet: 'Ah, um vídeo legal sobre isso que alguém já teve uma experiência. Que é que esse autor fala sobre isso?' 'Ah, eu vou fazer esse curso!' Como eu tô usando, por exemplo, meu horário em casa pra fazer meu artigo da especialização, pra fazer minhas leituras de forma tranquila, refletir de forma tranquila, num ambiente que me possibilita isso. Então, esse horário tá sendo, assim, formativo.

Essa experiência do tempo anunciada por P5 como formação continuada está na atualidade e no porvir. Para Heidegger, o atender ao “futuro” se pronuncia como porvir.⁴⁴ O porvir é o que está em advento, como ela mesma coloca: “*Foi uma coisa assim, que eu vejo como algo que vai fazer nos acrescentar muito como profissional. Pra gente que trabalha quarenta horas, você vai ter treze horas e quarenta minutos livre*”. Já a atualidade se apresenta como aquilo que ao modo de uma contraespera: “[...] *como eu tô usando, por exemplo, meu horário em casa pra fazer meu artigo da*

⁴³ Segundo Heidegger, o próprio da cotidianidade é o impessoal. Por isso, somente ao se reconduzir o ser-no-mundo para a unidade *ekstática* e horizontal da temporalidade pode-se compreender a possibilidade ontológico-existencial desta constituição fundamental da pré-sença. Diante disso, faz-se necessário interpretar a temporalidade como constituição ontológica (KIRCHNER, 2007).

⁴⁴ Heidegger (2006 apud KIRCHNER, 2007, p. 157) descreve a temporalidade nos seguintes termos: “A unidade originária caracterizada através do porvir, vigor de ter sido e atualidade é o fenômeno do tempo originário, que nós chamamos de temporalidade. A temporalidade se temporaliza na respectiva unidade (*jeweiligen Einheit*) de porvir, vigor de ter sido e atualidade. O que denominamos assim deve ser diferenciado do ‘então’, ‘outrora’ e ‘agora’. Estas determinações de tempo somente podem ser o que são à medida que brotam da temporalidade e são pronunciadas a partir dela. Com o ‘agora’, ‘então’, e ‘outrora’ se pronuncia o atender como porvir, o reter como o vigor de ter sido, e o atualizar como atualidade. Ao pronunciar-se, a temporalidade do tempo se temporaliza, e é este o único que a compreensão vulgar do tempo conhece.”

especialização, pra fazer minhas leituras de forma tranquila, refletir de forma tranquila, num ambiente que me possibilita isso. Então, esse horário tá sendo, assim, formativo". Em todo o seu desenrolar de fala aparece uma perspectiva do que já foi, do que está sendo e do que será, como possibilidade e abertura formativa.

P5 acredita que essa experiência com um tempo mais livre será formativa à medida que cada professor se colocar em processo formativo. Na e pela ação a presença se faz e perfaz, realizando-se. Ao transformar as coisas, ela já não está só "junto às coisas". Ela já é em si mesma. Ela já sempre se encontrou e, nessa medida, pode-se dizer que se realiza dessa ou daquela maneira. Existencialmente, portanto, "já sempre" é e está além de si mesma. Nisso, enquanto é o ente que existe faticamente, ela sempre é e está além de sua pura imanência. Este além não é coisal, mas possibilidade de sentido num modo possível de ser. De fato, a presença sempre já descobre-se jogada, lançada no seio da existência. Neste caso ela já está lançada em processo formativo no mundo docente pela experiência do tempo.

A experiência do tempo evidencia-se no fato de a presença sempre já ser sendo, como podemos observar na narrativa que segue:

P7: Aí eu fico muito dividida porque eu não sei se eu entrei na Educação Infantil e me apaixonei pela Educação Infantil ou se foi o contrário. É aí nesse espaço que eu comecei a construir uma nova identidade como educadora. Comecei a estudar mais, comecei a ouvir mais do que falar mais, que o professor tem mania de falar muito e às vezes ouvir pouco. E aí eu comecei a ouvir mais os alunos, a perceber quais eram essas necessidades, como é que eu poderia atuar, assim como quando eu comecei a fazer os cursos vinculados à inclusão, por perceber que não bastava uma disciplina em um semestre da faculdade, tentar entender um universo que é tão complicado, mas tão encantador quanto. Então, a partir daí eu comecei a perceber que eu estava me tornando a educadora que eu gostaria de ser. Permaneci na Educação Infantil durante... De 2009 até os dias atuais.

P7 sempre tem em vista alguma coisa. O ter em vista, porém, pode estar relacionado tanto ao que está por vir na sua formação como também ao que é presente ou ao que já passou, vigor de ter sido. Certamente, nessa maneira de compreender o porvir, não está em jogo um fato eventualmente ainda não acontecido. O essencial aqui é que o ter em vista é expressão do que é possível ser, do que é possível realizar, do que é possível empreender, como ela diz: "[...] a partir daí eu comecei a perceber que eu estava me tornando a educadora que eu gostaria de ser". E, nesse sentido, a presença existe em vista do que precisa ser feito e

realizado de algum modo, isto é, em vista do que ainda não adveio e, então, do que está simplesmente em advento.

Daí ser fundamental compreender adequadamente o sentido ontológico-existencial do ainda presente em expressões como do que ainda está por vir, uma vez que tem um sentido diverso de já feito, já pronto, indicando tão-somente possibilidade de ser. De fato, enquanto pertence a um modo de ser possível, pode até mesmo não vir a ser, mas nem por isso deixa de ser o que e como é, ou seja, pertence à estrutura prévia da compreensão enquanto existencial fundamental da pré-sença. A possibilidade de ser e do porvir também se apresenta nesta outra narrativa:

P2: Mesmo sem ter concluído a faculdade, eu resolvi fazer logo o concurso, pra testar. Pra saber se eu conseguia passar e tal, porque eu já queria vir pra Salvador e eu não queria vir sem ter uma segurança de trabalho mesmo e na área que eu já estava atuando. Então eu resolvi fazer o concurso. Resolvi não fazer na área de língua portuguesa, de português mesmo, porque eu sempre gostei mais da Educação infantil. Eu tinha feito uma viagem a Ilhéus, eu visitei uma escola de padres que tinha lá, eu não me lembro o nome. Quando eu entrei na sala, que eu vi aquelas crianças, me deu uma vontade... 'Eu, gente do céu, o que eu tô fazendo da minha vida, que eu não tô em sala.' Eu passei dois anos fora de sala e não tive vontade de ir nem para a clientela de idosos nem pra jovens e adolescentes. Eu tive vontade de ir para a Educação infantil. Eu disse: 'Não, é isso que eu sei fazer, é isso que eu quero fazer.' Que eu tava meio assim, numa crise de identidade, sem ter onde atuar. E aí eu digo: 'Não! Vou fazer o concurso pra área de Educação Infantil.' E aí resolvi fazer e passei. E aí, quando eu fui chamada, pra mim foi, assim, uma coisa muito boa. Embora eu tenha feito alguns trabalhos em escolas particulares, mas não era aquilo que eu queria, porque era um tipo de clientela diferente. Talvez eu ainda goste mais de trabalhar com este tipo de clientela, em comunidades mesmo. Porque o perfil é diferente. Eu trabalhei um ano em uma escola particular no Barbalho e foi assim, gostoso. A quantidade de alunos é menor em sala, tem uma infraestrutura. Tem todo um material pedagógico, mas, assim... ainda não era aquilo que eu queria. Eu queria mesmo trabalhar com crianças de comunidade na rede pública de ensino.

Aqui o tempo aparece como um risco para a professora. Ela se lança em um concurso público para trabalhar com a educação infantil, mesmo sem ter concluído a faculdade, como uma tentativa de cuidar do seu mundo formativo, de lançar-se na ação. Como ela mesma diz, já pretendia vir para Salvador, mas o concurso seria uma segurança. Como vemos, segurança e insegurança passeiam juntas na temporalidade que se revela na experiência do tempo e, portanto, no cuidado. Para Heidegger, o arriscado é seguro na aventura e corre juntamente com a aventura. Sendo toda tentativa de asseguramento uma proteção e um cuidado, *sorge* (cura). Assim, a pre-sença é o único ente que de fato existe e se lança. É o único ente não-

seguro, não-pronto, não-acabado, mas essencialmente cura, ou seja, cuidado, por contínua busca de segurança (KIRCHNER, 2007).

Isso evidencia-se no fato de esse ente ser o único ente já sempre ocupado e preocupado, sempre já entretido com alguma tarefa a cumprir ou mesmo quando ‘apenas’ está com e entre seus semelhantes. Nunca é, portanto, apatia total. É, antes, radical empatia. A condição de finitude, isto é, de que ela é mortal, finita, revela e acusa isso. Pois, enquanto a morte não vem, a presença continua sendo, ou melhor, ela continua existindo, sendo e estando na tarefa de ser sob um modo possível de ser. A tríplice estruturação ontológica da cura evidencia modos pelos quais a presença vive, se ocupa, e se compreende. (KIRCHNER, 2007, p. 135, grifo do autor).

Essa citação de Kirchner (2007) coaduna com o que se passou com P7 quando ela revela a sua mobilização para ampliar seu contato com a educação e, mais especificamente, com a educação infantil. P7 fala como se estivesse perdendo tempo, por não estar atuando com crianças até aquele dado momento (*“Eu, gente do céu, o que eu tô fazendo da minha vida que eu não tô em sala”*), mas que ao mesmo tempo já existia muita vontade de sua parte, como uma preocupação por uma ocupação docente que a realizasse. “Vida só há onde ela é e se deixa de algum modo atar numa realização, numa concreção”, que se dá sempre de novo e a cada instante (KIRCHNER, 2007, p. 136).

Viver é constantemente decidir o que seremos. É ser temporal. A cada instante temos que decidir o que seremos no seguinte, o que ocupará as nossas vidas. Se a nossa vida consiste em decidir, quer dizer que na raiz de nossa vida há um atributo temporal, decidir o que seremos, portanto, o futuro, como podemos observar na narrativa a seguir:

P3: Na minha família tem muita gente que fez curso de magistério, para ser professora. Eu achava, admirava as pessoas que tinham. Já gostava, na verdade, dessa questão da educação, de ensinar, do conhecimento. Aí comecei com o magistério, fiz magistério lá no ICEIA, na época era escola de referência aqui em Salvador, e quando eu terminei fui pra o campo do trabalho, fui trabalhar, mas na expectativa de fazer faculdade mesmo. E aí, quando chegou a hora de fazer faculdade, eu já estava trabalhando.

P3 conta sobre certa influência para a sua escolha pelo magistério vinda da sua própria família, e que, de certa maneira, a direcionou na decisão de continuar sua formação agora na graduação em Pedagogia, como resultado de verificações e observações, tanto do seu curso de magistério, quanto da sua admiração para com pessoas que já estavam na área. Assim, a vida é, antes de tudo, um encontrar-se com o futuro. Não é o presente nem o passado o primeiro que vivemos. A vida é

uma atividade que se executa para frente, e o presente ou o passado se descobrem depois, em relação com esse futuro. A vida é futurização, é o que ainda não é, é o porvir. No porvir a antecipação é uma possibilidade primordial e percebemos isto quando a professora fala: “[...] *mas na expectativa de fazer faculdade mesmo*”.

Ao tentar compreender essa temporalidade como essencialmente constitutiva no modo de ser professor e de como ela está imbricada na formação docente, parto das experiências das próprias docentes para elucidar mais um ponto da temporalidade em Heidegger, o modo de existência próprio e outro impróprio que aparecem também nesta análise, como podemos compreender na narrativa da professora P7:

P7: Experiência pra mim é contato. É dia a dia. No início, assim, quando eu saí da graduação com essa pouca experiência é porque o contato não tinha sido o suficiente pra que eu entendesse o universo escolar. A leitura favorece, ela faz a gente entender e perceber esse meio, entender esse outro. Mas conviver, experimentar, interagir, integrar-me a esse ambiente, pra mim foi fundamental. E quando eu trouxe as pessoas com mais experiência pra ter mais contato, foi pra entender como essas pessoas reagiam em determinadas situações, pra que eu tentasse entender como, dentro do meu contexto, da minha identidade, eu poderia transformar essa ação, porque, assim, por mais que o outro diga: ‘Ah, eu ajo dessa forma, eu faço desse jeito.’, a gente tem as nossas convicções e tem a nossa forma de ser. Então, eu tentava trazer a experiência do outro, transformava com a minha forma de ser, com os meus sentimentos e valores pra tentar colocar isso em prática.

O modo impróprio da temporalidade aparece aqui quando a professora compreende a sua experiência a partir do outro (“[...] *quando eu saí da graduação com essa pouca experiência é porque o contato não tinha sido o suficiente pra que eu entendesse o universo escolar*”), quando se ocupa dos entes à sua volta de forma a se atualizar (“[...] *eu tentava trazer a experiência do outro, transformava com a minha forma de ser*”). Para P7, ela construiria a experiência a partir do fora, daquilo que ela atualiza, “mantendo-se perdida na impessoalidade” (KIRCHNER, 2007, p. 158). Para Larrosa Bondía (2014), esta seria uma impossibilidade de elaborar experiência como acontecimento, como instante da situação.

É importante dizer aqui que tanto o modo próprio quanto o impróprio evidenciam fenomenalmente um dado altamente positivo da presença. A presença nunca deixa de ser completamente quem ela é. Os modos apenas mostram a abertura de cada existência. Já neste outro trecho, a professora mostra uma temporalidade que se aproxima de um modo mais próprio da presença: “A

experiência é o que eu vivo. É um repensar em buscar novos caminhos, porque de repente pode ser uma coisa tão simples que está perto de você, tão próxima, mas que pelo seu fechamento, você não se dá oportunidade de ampliar esse conhecimento” (P9).

A professora, ao dizer “[...] de repente pode ser uma coisa tão simples que está perto de você, tão próxima”, se aproxima de um deixar-*vir-a-si* que, na possibilidade privilegiada, a sustém como fenômeno originário do porvir. A existência do porvir desempenha uma função privilegiada para Heidegger. O porvir não significa um agora que ainda-não se tornou real e algum dia será, mas significa advento em que a presença vem a si em seu poder-ser mais próprio. P9, ao assumir um modo mais próprio, se decide antecipadamente, vindo a ser ela mesma como instante quando diz: “[...] a experiência é o que eu vivo”, lança-se ao porvir trazendo a experiência enquanto oportunidade de ampliar o conhecimento de um tempo do acontecer e do instante.

Sobre o instante, Reis e Fornari (2016, p. 192) o chamam de “tempo intimista” justamente por se tornar inevitavelmente dependente do mundo da vida, de ser dependente de “um esquema mais fluido e fragmentado, no qual os códigos e regras flutuam ao sabor das contingentes ilhas imanentes de significação”. Para Heidegger, o instante é caracterizado por um espocar de olhos, que se realiza originalmente, a hora de vida, a hora em que a presença se temporaliza. Assim, os atos gravitam em torno de um tempo muito pouco dilatado, permanecendo muito próximo do momento, como podemos observar em parte deste trecho que já foi aqui citado, mas que expressa bem a experiência do instante:

P3: [...] Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio: ‘Eu tô ali, eu não estou à toa.’ Aquilo ali vai te impulsionar, digamos assim, a você conhecer muito mais e ampliar seus conhecimentos, porque é um ponto de partida. E com a prática, você diz: ‘Meu Deus, cada ano que passa é diferente.’ Eu não posso agir com Pedro como eu ajo com Paulo, são muito parecidos na forma de agir, nas brincadeiras. Mas, assim... a experiência de Pedro não é a experiência de Paulo, o que o livro me diz sobre o autismo de Pedro e Paulo, se for o caso de autistas, por exemplo, são duas realidades completamente diferentes. Então, o livro ajuda pra você iniciar um trabalho. Mas são suas experiências no dia a dia com Pedro e com Paulo que vão te favorecer a você crescer. Quando chegar Mariana, que também é autista, eu já tenho uma base de Pedro, eu já tenho uma base de Paulo, eu sei mais ou menos qual o caminho a seguir. Mas, assim, eu vou ter que lançar mão de novas experiências, lançar mão de novas atividades, de outras coisas, assim, que vão me ajudar com Mariana, que não é Pedro, nem é Paulo, nem é o que eu necessariamente aprendi na faculdade. É uma nova realidade.

P3 fala da experiência a partir da possibilidade de abertura quando compreende que o porvir da situação passa tanto pelo passado, daquilo que ela já conseguiu perceber, quanto vindo do presente, do acontecimento, do instante da compreensão. Instaura-se assim um movimento da vida, de futurização. Não é nada fechado, nada feito, nada acabado, mas essencialmente realização da hora da vida, como um piscar de olhos, como um espocar de olhos. Como algo que vai sendo respondido ao que vai acontecendo e assim fazendo-se experiência.

Assim, no movimento da vida está o acontecer e o momento. Para Fabre (2014), o momento é redefinido por um tempo descontínuo em que diferentes práticas compõem sempre figuras singulares e recompõem formas discursivas oriundas da tradição. A tradição por sua vez está na historicidade de quem compreende em um tempo-espaço. A professora ao dizer: *“Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio”* (P3) nos faz pensar neste tempo a partir da tradição em Gadamer (2008). Para o filósofo a compreensão tem como princípio a nossa própria historicidade que se converte em um princípio hermenêutico, como mostra a professora ao interpretar um acontecimento que pertence ao seu formar-se docente. Assim, esta imagem de momento evoca mais espaço do que o tempo. A experiência docente torna-se compreensível nela mesma, contudo não podemos situá-la num plano linear, num eixo de progresso do qual marcaria um acabamento qualquer, como uma dialética de superação, na qual a formação se constituiria de um ponto inferior em um dado momento e chegaria a outro superior pelo tempo. A experiência se mostra também em instantes e funda momentos formativos.

Nesse tempo do instante, do momento, que é diferente do sentido de passagem de “agoras”, como uma sequência homogênea, o tempo agora se encontra verticalizado, suspenso em uma espécie de espacialização. Ao se fragmentar ele tornou-se dependente dos registros espaciais. Estes, por sua vez, podem se apresentar em lugares. Trazendo isto para a formação docente, poderíamos perguntar: Quais as experiências que constituem ou constroem estes lugares espacializados na docência? E quais os sentidos existenciais imbricados nesta relação?

Na narrativa de P2 que se segue, ela mostra como os lugares pertencentes ao seu ser-no-mundo, imbricados à sua existencialidade, abriram caminhos para os primeiros contatos com a docência na educação infantil:

P2: Eu fiz magistério, na verdade, porque eu já estava meio que encaminhada pra essa área, porque eu comecei a trabalhar aos quinze anos já na pré-escola. Eu sou do interior, né? Então, lá não tinha na época professores já formados para trabalhar com a Educação Infantil. Então, aqueles professores inexperientes, eles iam jogando para a Educação Infantil. Que era a visão que se tinha antigamente. Ah, quem tem menos experiência tem que ir para as séries iniciais. Então, meu primeiro contato foi justamente com a pré-escola, onde aconteceram as minhas primeiras experiências. E aí, aos quinze anos, eu comecei lá no interior de Ourolândia, próximo a Jacobina, e diante disso eu resolvi fazer magistério, no ensino médio, que oferecia lá em Umburanas. Não tinha em Ourolândia. Então, tive que ir. Nós tínhamos que ir todos os dias pra Umburanas e fiz meu estágio lá. Fiz o curso de magistério, que pra mim foi, assim, muito gratificante, porque eu aprendi muito, principalmente com a experiência de sala com a professora que me acompanhou.

No trecho descrito, o lugar da educação infantil foi ganhando espaço na vida docente logo no início da carreira. P2, em seu relato, diz: “[...] meu primeiro contato foi justamente com a pré-escola, onde aconteceram as minhas primeiras experiências.” Acontecer não significa que nós a façamos acontecer, mas está mais próximo de nos deixarmos abordar, ser interpelado, como diz Larrosa Bondía (2014). E, além disto, está dentro da possibilidade tanto de antecipação quanto de atualização, a depender do modo de experienciar esta temporalidade. O espaço de ser é marcado por sua historicidade. Como, então, este espaço pode ser compreendido?

Espaço em Heidegger (2007) parte da sua analítica como reunião integradora. Reunião integradora é o que se diz de uma antiga palavra da língua alemã, coisa. Um lugar é uma coisa com características próprias que lhe propicia estância e circunstância. Contudo, somente isso que em si mesmo é um lugar pode dar espaço a uma estância e circunstância. A partir dessas circunstâncias determinam-se os lugares e os caminhos pelos quais se arrumam, se dá espaço a um espaço.

Ele usa o exemplo de uma ponte:

A ponte é, sem dúvida, uma coisa com características próprias. [...] Sem dúvida antes da ponte existir, existem ao longo do rio muitas posições que podem ser ocupadas por alguma coisa. Dentre essas muitas posições, uma pode se tornar um lugar e, isso, através da ponte. A ponte não se situa num

lugar. É da própria ponte que surge o lugar. A ponte é uma coisa. (HEIDEGGER, 2007, p. 133).

Supõe-se, em sentido próprio, que a ponte é apenas ponte, mas, posteriormente, ela pode exprimir outras coisas. Na narrativa a seguir a professora mostra que a sua primeira formação foi um lugar que deu espaço a uma circunstância:

P1: Eu fiz contabilidade no ensino médio. Meu pai tinha um escritório de contabilidade e eu fiz pra ver se eu trabalhava com ele. Então, minha primeira formação foi contabilidade. Só que por relações de separação familiar ele colocou outra pessoa para trabalhar e eu fiquei sem saber o que fazer da vida. Comecei a trabalhar em cursos de informática, na recepção. E lá na recepção a coordenadora do curso pediu pra eu ficar quatro horas por dia ajudando ela na coordenação do curso de informática. Foi aí que eu comecei a me interessar pelo curso de Pedagogia, porque eu olhava o planejamento dos professores, via as pastas, ajeitava, via se tava tudo preparado pra ele dar aula, observava as aulas, ajudava realmente na coordenação. E ela era pedagoga. Uma vez, conversando comigo, ela disse: 'Por que você não faz pedagogia? Você tem jeito! Mesmo que você não vá para sala de aula, você pode trabalhar em cursos, cursos de inglês, nessa área, assim, de coordenação de cursos.' Ai eu disse: 'É, vou tentar!' Nesta época eu já estava fazendo cursinho e dava aula também no curso de informática... aí eu coloquei Pedagogia na primeira opção e Contabilidade na segunda, que era minha formação de segundo grau. E passei na primeira opção, Pedagogia. Quando cheguei lá no curso, fiquei meio perdida, porque, apesar de brincar de professora, eu não pensava em ser professora realmente.

P1 mostra que o lugar docente não está simplesmente dado antes de entrar no mundo do trabalho. Ela vivenciou experiências formativas ao longo do caminho e ao longo do caminho existiram muitas posições, assim como a de ser contadora. Contudo, o contato com a contabilidade lhe criou uma circunstância docente. Ela passou a atuar na coordenação pedagógica tendo contato com o trabalho e o planejamento de professores. Deu espaço a um espaço. Dentre essas muitas posições assumidas, uma se tornou lugar formativo pela experiência do espaço. A docência não se situa num lugar. É da própria docência que surge um lugar. As experiências docentes propiciam cada vez mais espaços, como elas relatam:

P1: [...] eu não sabia nada de pedagogia. Sabia fazer plano, mas daquela forma que... do jeito que a escola e a faculdade realmente mandam... e aquilo que a faculdade ensina, às vezes, não é realmente... Na prática você vê mais profundo o conhecimento. E aí eu fiquei meu primeiro ano na Prefeitura, coitada, parecia um patinho fora d'água. [...] Não tinha coordenadora na Prefeitura, mas a direção assumia o papel da coordenação. E me ajudou muito, me orientou como proceder, como eu deveria ter um domínio melhor na sala de aula. [...] Eu tive várias vontades, assim, vontade de desistir, mas era um contrato e eu tinha que saber realmente se eu ia ser professora ou se... porque na minha cabeça tinha

tempo de fazer outra graduação. Mas eu já estava sendo professora. E aí eu peguei e comecei com o tempo a me encantar pela área de pedagogia. Eu vi realmente que não fiz a escolha errada. Então, eu vou continuar e insistir em ser professora. E aí eu peguei e fiquei. Quatro anos depois foi renovado por mais quatro anos e assim fiquei oito anos sendo professora, substituta na Prefeitura, até o concurso me chamar como efetiva.

P4: Eu escolhi fazer a especialização em Educação Infantil por já atuar na Educação Infantil. [...] E agora também tô fazendo uma especialização de Educação Inclusiva, porque meu aluno Cauã, de três anos, é autista, tem me levado a isso, me estimulou.

Percebemos que P4 vai arrumando os seus interesses formativos em torno da educação infantil, em que já atua e tem certo envolvimento com a Educação Especial. Uma coisa está propiciando outra e abrindo mais espaços. Para Heidegger (2007), coisas, que desse modo são lugares, são coisas que propiciam cada vez mais espaços. Já P1 insiste em continuar neste lugar docente porque vai se percebendo neste espaço. Espaço diz o “lugar arrumado, para um depósito”. Espaço é algo espaçado, arrumado, liberado, num limite. Espaço é essencialmente o fruto de uma arrumação, de um espaçamento, o que foi deixado em seu limite. O espaçado é o que, a cada vez, se propicia e, com isso, se articula, ou seja, o que se reúne de forma integradora através de um lugar, ou seja, através de uma coisa do tipo ponte (HEIDEGGER, 2007, p. 134).

Vejo o espaço como a formação, que possui um limite. Todavia o limite “não é onde uma coisa termina, mas como os gregos o reconheceram, de onde alguma coisa dá início a sua essência” (HEIDEGGER, 2007, p. 134). O espaçado é o que cada vez se propicia e se articula, se reúne de forma integradora, agregando através de um lugar. Por isso os espaços recebem sua essência dos lugares e não do espaço. Desta maneira, infiro que, por exemplo, não é o espaço necessariamente da “formação” acadêmica que garante a formação docente, mas a formação recebe sua própria essência da docência.

Assim, a formação está para o espaço e o espaço vai sendo construído pelos lugares. A formação seria, então, uma construção? Para Heidegger (2007), o espaço produz uma construção edificante. No entanto, fazer a experiência de como deve ser esta produção só é possível quando tivermos pensado “[...] a essência de cada coisa que a construção entendida como pro-duzir exige para sua consecução” (HEIDEGGER, 2007, p. 134). Produzir (*tíkto*) em grego liga-se a *tékhne* pela raiz em comum do verbo *tec*. Contudo, *tékhne* não significa para os gregos nem arte nem

artesanato, mas um deixar-aparecer algo como isso ou aquilo, dessa ou daquela maneira, no âmbito do que já está em vigor.

Ao observar a narrativa de P4 a seguir, noto uma produção, pois ela vem construindo um lugar formativo na educação especial dentro do próprio local de trabalho, levando a sua execução na prática docente. Inicia dizendo que ninguém da escola queria trabalhar na turma em que ficaria a criança autista, mas ela quis este lugar e tem se organizado para isso, como uma compreensão de bom atendimento através do seu interesse e busca:

P4: [...] Eu não ia pegar esse grupo de dois anos. O que é que aconteceu? As pessoas ficaram um pouco com receio: 'Eu não sei lidar.'. Eu disse: 'Gente, a gente vai aprender a lidar no momento em que a gente começar, tem que ter um início, um dia a gente vai ter que começar. Então não tem problema, eu fico porque eu me interesso pelo assunto e tenho vontade de trabalhar com criança especial.' Eu sempre tive essa vontade, sendo que, com a estrutura pra poder efetivar um bom trabalho. E aí eu disse: 'Eu fico com a turma!' E aí fiquei, assim... ele tem aprendido na turma, mas eu acho que eu tenho aprendido muita coisa, eu leio, eu busco, eu tenho aprendido inclusive como lidar com ele. Tem funcionado.

Esses conceitos heideggerianos (espaço, lugar, construção) nos lançam para pensar a formação docente como um espaço que se articula à experiência. Neste espaço cabem diferentes lugares (a escola, a universidade, o cotidiano), que por sua vez arrumam e dão a cada vez espaço. A experiência do espaço abre caminhos e se faz viagem. Esta ideia de viagem está na própria etimologia da palavra “experiência”. “Experiência (*Erfahrung*) é justamente o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem” (LARROSA BONDÍA, 2010, p. 53). E a experiência formadora (a experiência do espaço) seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força, como para que alguém se volte para si mesmo.

Através de um lugar como a sala de aula, por exemplo, que se torna cada vez mais espaçado, o professor pode construir uma abertura a partir das suas experiências. Para Heidegger (2007, p. 134), “[...] não só a relação entre lugar e espaço, como também o relacionamento entre o lugar e o homem que nele se demora, residem na essência dessas coisas assumidas como lugares”. Desta citação podemos nos encaminhar para a fala de P5. Aqui é possível pensar no relacionamento que se estabeleceu entre a professora e a sala de aula:

P5: Nas primeiras vezes que eu atuei, eu não sabia uma música, eu não entendia como funcionava uma rotina na educação infantil. Pra mim foi acontecendo meio que empiricamente. Aí eu fui vivendo e fui descobrindo.

Você vai descobrindo como é. [...] E eu fui entendendo como funcionava o processo, a experiência me levava a aprender [...] Foi na vivência mesmo, no se jogar, na cara e na coragem.

O lugar constituiu-se experiência a partir da abertura da professora. Para Larrosa Bondía (2014), o sujeito de experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que se chega e que, ao receber, lhe dá lugar. P5 mostrou sua relação com o lugar exatamente por sua passividade, por sua receptividade, disponibilidade e abertura. Outro ponto interessante neste trecho diz respeito ao que acontece neste lugar da prática que lembra o trabalho do artesão. “Segundo Aristóteles,⁴⁵ a ciência prática é mais universal que a técnica, já que a submete a si como um meio para realizar seu fim” (GILBERT, 2004, p. 27).

Em uma das visões platônicas descritas por Schwartz (2010), ele cita o olhar para o artesão. Este olhar está justamente na capilarização de algo que lhe assegura certa competência, permitindo produzir as necessidades. As necessidades descritas pela professora P5 incluem saber cantar, saber o funcionamento de uma rotina com as crianças. Foi vivenciando uma rotina a partir da ação e experimentando situações em sala de aula que se desenvolveu sua atuação como professora. Para Heidegger (1987 apud LARROSA BANDIÁ, 2014), podemos ser transformados por tais experiências de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. A experiência aparece neste lugar em curso, no qual as circunstâncias retornam para si mesmas como um modo e um lugar de aprender a fazer.

A formação é esta viagem aberta que se mostra na experiência, uma viagem que não pode estar antecipada, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, é a prova e desestabilização e transformação desse próprio alguém. Larrosa Bondía (2010) diz que por isso que a experiência formativa é como a experiência estética: está pensada a partir das formas da sensibilidade:

P5: Eu acho que a experiência é com o dia a dia, não é o tempo. É com a sensibilidade, porque eu não tenho muito tempo. Me parece que quando eu junto tudo o que eu vivi, que eu tenho muito tempo que trabalho com

⁴⁵ Convém, contudo, discernir em nome de que Aristóteles opera sua gradação a fim de não perder sua razão legítima: a técnica está submetida à prática porque essa é mais anterior, mais próxima do que vale absolutamente, da verdade do espírito responsável de si (GILBERT, 2004, p. 27).

educação. Mas eu tenho pouco tempo. Principalmente com relação à maioria que trabalha aqui no CMEI. Elas têm mais tempo de creche do que eu tenho de vida inteira de educação. Eu sinto que vai muito pela sua experiência. Você pode ter trinta anos de educação e não ter sensibilidade, não conseguir realizar seu trabalho. Como você pode ter quatro, cinco anos e ter tudo isso. Eu acho que vai muito da sensibilidade, porque eu acho que toda profissão precisa disto. Toda. Mas tem profissões que a resposta vem muito imediata. E eu acho que educação é uma delas.

A sensibilidade apoiada em estratégias de viver, como na sua atenção, mostrou-se como uma experiência para P5, como um lugar que se tornou espaço formativo. E o que seria esta sensibilidade? O sensível não é o aparente e nem o separado da sua realidade verdadeira, mas o proporcionado às condições de nosso conhecimento. A experiência sensível está no limiar do conhecimento. Todo conhecimento começa pela experiência sensível. Para Gilbert (2004), o conhecimento, tendendo para uma alteridade, não pode alcançá-la sem sentir primeiro sua atração, sem acolhê-la em objetividade. A receptividade da sensibilidade seria um acolhimento ativo, uma apropriação “que faz participar de uma plenitude já dada, mas a ser apropriada ainda mais” (GILBERT, 2004, p. 90).

Dessa forma, ao articular a docência a um lugar de sensibilidade, a professora é levada a si mesma, contando a própria constituição formativa através das experiências de uma viagem, que ao voltar sobre si mesma, con-forma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e interpretar o mundo do trabalho e da docência. Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência e do caráter viajante. Nesta viagem cabem espaços e lugares.

Os espaços abrem-se pelo fato de serem admitidos no habitar do homem. Habitando têm sobre si espaços em razão da sua demora junto às coisas e aos lugares. E somente porque os homens têm sobre si o seu ser de acordo com os espaços é que podem atravessar espaços. Atravessando não abrimos mão desse ter sobre si. Ao contrário. Sempre atravessamos espaços de maneira que já os temos sobre nós ao longo de toda travessia, uma vez que sempre nos demoramos junto a lugares próximos e distantes, junto às coisas. A relação entre homem e espaço nada mais é que um habitar pensado de maneira essencial (HEIDEGGER, 2007).

Quando começo a atravessar a sala em direção à saída, já estou lá na saída. Não me seria possível percorrer a sala se eu não fosse de tal modo que sou aquele que está lá. Nunca estou somente aqui como um corpo

encapsulado, mas estou lá, ou seja, tendo sobre mim espaços. É somente assim que posso percorrer espaços. (HEIDEGGER, 2007, p. 136-137).

Nessa compreensão ontológica do espaço a pré-sença compreende seu estar no mundo. Dar espaço no sentido de deixar ser e dar espaço no sentido de edificar se pertencem mutuamente. O lugar é um abrigo, uma morada, ainda que não sejam necessariamente habitações, como recomenda o próprio Heidegger.

P5: Eu acho que essa formação, a graduação, a especialização, tudo isto é importante e soma-se com as nossas vivências, com as nossas experiências. Não dá pra separar as duas coisas. Elas duas precisam andar juntas, até pra se complementarem. Eu acho importantíssimo, eu não vejo isso acontecer sem uma formação boa. Uma formação bem calçada, assim. Tanto que, apesar de termos a partir do sexto semestre na UFBA só optativas, até o quinto a gente tinha boas matérias introdutórias. Então, assim, filosofia da educação, sociologia da educação, tudo isso I e II, I, II e III, psicologia da educação. Então, tudo introdutório, a gente tinha muito bem feito e eu acho que tem que ter essa formação, bem calçada, porque senão não adianta as experiências, as vivências sem uma base teórica, sem o estudo maior disso.

P3: O magistério pra mim foi a base, porque como o ICEIA era uma escola de referência, a gente aprendia muita coisa prática. Então, no ICEIA eu aprendi, assim, coisa muito prática, muito pontual. O fazer mesmo do dia a dia, que era de antigamente; hoje eu vejo que era muito retrógrado o que eu aprendi no magistério, porque eu acho que eu formei em 2002, e aí a gente aprendia até a apagar o quadro, a manter até uma mesa organizada, você aprendia até as letras, você tinha até disciplina que a professora observava se a letra era redonda, porque o professor tinha que ter aquela letra redondinha pra que a criança conseguisse entender sua letra. Você não podia ter qualquer tipo de letra. Então, eu acho que o magistério serviu muito pra dar início à formação, e a partir daquilo ali que eu fui aprendendo o que era o passar o conhecimento. [...] Então o magistério serviu pra me inspirar, serviu de inspiração. Até porque a gente tem o período de estágio, a gente trabalha com o professor em sala um turno, outro turno você trabalha com a criança na prática. E aí foi estágio de observação, acompanhado pelo professor; ele pontuava o que você estava fazendo de errado, o tom da voz. Então, era um processo muito lento, até porque era uma escola de referência aqui em Salvador, o ICEIA, para a formação de professores. Então, era muita exigência, era muita coisa ao pé da letra que na época tinha que ser. O professor tinha que ter postura, essas coisas assim, e que hoje, depois que eu entrei na Pedagogia, eu vi que muita coisa ali, acho que foi insuficiente. Hoje eu acho que poderia ter aprendido outras coisas, muito mais importantes. Mas serviu de inspiração. Foi o magistério que me disse assim: 'O caminho a seguir é esse.' Mas não era de uma forma moderna, com mais experiências e aprendendo que a experiência amplia, evolui. Na graduação a gente se torna mais atento ao que vê. E antigamente não, eu sentia que no magistério a gente tinha o professor como o detentor do saber, que era o que a gente aprendia antigamente, o professor era o que sabia e o que passava o conhecimento. Ele não tinha nada a aprender, ele já tinha o saber completo. Era mais ou menos isso. Eu acho que esta visão dificultava que o professor estivesse aberto à experiência, fazendo uma comparação da graduação com a época que eu fiz magistério.

Construir significa edificar lugares. O construir recebe a medida para todo dimensionamento e medição dos espaços que se abrem, a cada vez como lugares fundados. O construir conduz a existência singular para um lugar, e conduz o lugar colocando-o diante do que já está vigorando, e que somente agora, através desse lugar, recebe um espaço. O espaço seria o lugar de formação, o lugar edificado, que nas falas das duas professoras se aproximam da *bilgung*, com a qual o ser humano possui um potencial criativo capaz de atingir a excelência em seu próprio desenvolvimento intelectual.

A experiência na formação docente passa por este espaço que não existe e sim que se abre, que não tem outra consistência que a inconsistência sempre efêmera e nunca garantida de seu próprio acontecer, um espaço cuja única forma de existência é a de dar lugar ao que não tem um local concreto, definido, delimitado, determinado. O espaço pode acontecer em um lugar a partir da potencialidade do ser professor que vem a se expressar também na criação, como veremos no próximo bloco. A ação criadora é, assim, uma maneira exemplar de compreender a temporalidade originária e a espacialidade à medida que compreende-se a si mesma desde si.

5.3 EXPERIÊNCIA–SENTIDO–PROFISSIONALIDADE/CRIAÇÃO

Os sentidos dados à profissão revelam as experiências que se imbricam numa formação docente. Apreender as singularidades e, ao mesmo tempo, as exemplaridades das carreiras que vão sendo construídas ao longo da profissionalidade, inseridas num espaço-tempo, e que cristalizam um estar-consigo-no-mundo e com o outro, é uma forma de pensar a experiência nesta relação da pessoa com o seu trabalho e das formas de atuação que ela desenvolve no ser professor.

As atuações profissionais diferenciam-se entre si pelos conhecimentos que lhe são específicos e pela configuração de uma prática conseqüente das exigências e demandas de um dado ofício. Desta forma, os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, habilidades e destrezas, assim como adquirem valores que se materializam em atitudes mais ou menos próximas do seu grupo. Neste processo, apropriam-se e produzem conhecimentos que constituem o que é

próprio da sua profissão e da sua formação, como mostra a professora neste trecho da sua narrativa:

P2: É importante a gente saber o que é para cada idade daquela criança. Então, quando a gente começa a compreender isso, a gente começa a adequar melhor os planos de aula, as brincadeiras, os tempos, as cobranças que a gente faz de desenvolvimento, que a gente espera que aquela criança já tenha desenvolvido naquela idade e que às vezes não é praquela idade. Ou é praquela idade e tá meio tardio, e a gente começa a entender por que aquela criança não está se desenvolvendo. [...] Se você entender melhor a criança e suas fases, você tem a oportunidade de desenvolver um trabalho melhor.

P2 mostra uma especificidade de trabalhar com a educação infantil que é conhecer as fases de desenvolvimento da criança a partir de uma dada epistemologia. A apropriação e a produção, neste caso, podem ser entendidas como uma condição de potência que está presente para se exercer uma dada atuação, a atuação docente, neste caso. Representaria um estado anterior à ação. Se considerado o adjetivo docente, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de ser destes profissionais na especificidade da sua prática, isto é, a partir de conhecimentos viabilizados, iniciativas, atitudes ligadas a ela e que constituem também o núcleo da docência.

Pode-se dizer, dessa forma, que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. A experiência docente permite um contato com a cultura e demanda também certa discussão sobre os modos de subjetivação do professor em exercício. A profissionalidade, nesta perspectiva, é um aperfeiçoar docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação ou a busca dela. Esta busca implica experiências e compreensões, como podemos ainda observar em P2 quando se expressa sobre a formação:

P2: Formação é uma palavra que eu vejo como um verbo contínuo. É como uma coisa que é inacabada. Então você começa, mas se você está fazendo um trabalho, você tem que estar sempre refazendo. Fazendo e refazendo e buscando mais naquele sentido. Trazendo coisas novas, experimentando, inventando coisas novas. Então, assim, através da necessidade que a gente vai sentindo de suprir a nossa dificuldade mesmo, a gente tem a necessidade de estudar mais sobre aquilo, de perguntar sobre aquilo, de procurar trazer outros meios pra que a gente saiba resolver aquela situação, aprenda a resolver aquela situação naquela hora. Porque tem situações que a gente não consegue e a gente se sente meio frustrada quanto a isso. E isso nos leva a pensar na formação. Assim, de uma forma positiva, é claro. A necessidade de a gente saber lidar mesmo, com as situações do dia a dia em sala de aula. Se a gente realmente quer... se quer ter sucesso, tem que realmente sempre estar em formação continuada. Seja um curso mais rápido, seja uma simples leitura, eu acredito que uma simples leitura de

algo, de um tema que você diz: 'Não sei como lidar com isso, deixa eu ir ali pra internet ou pegar um livro que fale sobre esse assunto, pra que me dê um caminho, um norte.' Não vai ser a mesma forma, mas vai ser um norte de como fazer isso, de como resolver isso. Eu acho que tem que ter, sim, formação continuada e todas as formas, e sempre. Pra todos nós, professores.

Ao expressar sua compreensão acerca de formação, P2 traz alguns elementos que mostram a sua preocupação com a profissionalidade. Uma profissionalidade que se revela em atitudes de refazimento das suas ações de forma qualificada, com empenho profissional para melhoria da sua prática pedagógica. Quando pontua sobre os diversos lugares que se tornam espaços formativos, ela expressa a sua possibilidade de ato criador, como, por exemplo, na frase “[...] não vai ser a mesma forma”, indicando que construirá a sua forma a partir da sua interpretação formativa. A ação criadora mobiliza a experiência como um acontecimento em movimento de dentro pra fora, como uma busca, uma procura que se liga ao movimento do professor em estar para algo e/ou em interessar-se. É possível dizer ainda que toda ação criadora é poética porque nasce da necessidade, só possui um fim nela mesma.

A busca que o professor tem por conhecer, por crescer, ampliar seus conhecimentos e ser reconhecido por isso entre os seus pares e na sociedade constitui-se também em ação criadora, pela sua mobilização e empenho. A busca de algo pode ser entendida tanto como interesse quanto como desejo. Heidegger (2007, p. 113, grifo nosso), falando sobre o interessar-se, nos diz que “[...] *inter-esse* quer dizer: ser sob, entre e no meio das coisas; estar numa coisa de permeio e junto dela assim persistir”.

P3: Não sou ainda o que eu almejava ser. Eu acho que eu ainda preciso de muito estudo, de muita leitura. Infelizmente eu não sei te dizer se eu vou voltar de novo a estudar formalmente em alguma instituição. Hoje eu tenho uma necessidade de trabalhar quarenta horas, porque o dinheiro é melhor, a situação financeira... Mas se eu pudesse, se eu ganhasse razoavelmente bem, eu trabalharia meio turno, só pra no outro turno eu ter condições de estudar, de pesquisar, de ler coisas novas, de adquirir mais experiência, porque eu acho que também através da leitura a gente vai vendo outras realidades, outras experiências. Você melhora o seu fazer no dia a dia. Então, eu acho que falta muito para o professor... aquele tempo de estudo, porque quatro horas na semana que você diz que vai tirar para fazer o planejamento, a AC [atividade complementar], não é o suficiente. Hoje a gente tem a reserva, um dia, mas, assim, se você for fazer um curso de pós, um mestrado, um dia não é o suficiente.

P9: Às vezes queria ser bem mais do que eu sou, de agregar mais... mas se torna difícil. Eu vejo colegas bem mais jovens e assim por diante, em

relação a tempo de idade, que também não conseguem. A gente precisa trabalhar pra nos mantermos também, e muitas vezes a jornada é excessiva, é exaustiva pra o educador. O ideal seria trabalharmos um turno e sermos bem remunerados nisto, e que pudéssemos ter outro turno pra, talvez, até internamente, nas nossas próprias unidades de escola, pra continuar a estudar, pra ter uma biblioteca disponível pra isso, pra ter condições pra isso. E me entristece bastante saber que os nossos governantes não se preocupam com isso.

P9: Porque muitas vezes a gente já sai das quarenta horas de aula tão esgotados, tão sem energia, que fica difícil você ainda, em outro turno, dizer que vai fazer leituras, que vai estudar. Eu sinto muita falta disto. Leio muito pouco ainda pra o que eu deveria. Já teve épocas que dava pra se aprimorar mais, mas agora você já não tem mais tempo para isso e eu acho que talvez seja uma grande interrogação pra os governantes pensarem um pouco: 'Que tipo de educação eles querem quando dizem que querem está bem colocados no IDEB?', Será que isso é verdade? Eu fico me questionando o tempo inteiro. Será que pra eles não é muito mais viável ter um monte de pessoas sem cultura, ignorantes, pra dizer como explicitava tão bem Paulo Freire em suas obras, que as pessoas possam ser massas de manobra pra esses políticos, que a preocupação não é uma preocupação em ter uma nação bem educada, que dê bons frutos, que diminua a criminalidade, por base nesse cuidado com a educação? Eu me coloco sempre uma interrogação. Algumas vezes fico triste porque gostaria de estar mais saudável, mais disposta pra buscar mais isso, mas a nossa história é uma história perversa em termos de valorização da educação, não só na nossa cidade, mas no país como um todo. Eu acho que isso dificulta um pouco o nosso acesso a maiores estudos, a dar mais um tempo pra se aprimorar melhor, então, de fato, nós, educadores, estamos também passando por um momento que nós temos aprendido mais com a prática: erra, acerta, erra, acerta, até de fato você se melhorar. Então é uma construção que muitas vezes é mais solitária do que propriamente coletiva.

Em todos os trechos acima as professoras falam da experiência temporal já analisada no bloco anterior, mas que aqui também se encontram, pois o porvir está justamente nesta possibilidade e neste apelo de poder ser já sendo onde o desejo aparece como abertura. P3 mostra um desejo de alcançar algo que ela entende que seria melhor na sua atuação como professora. A melhoria estaria em seu processo formativo continuado com mais leituras e com outras experiências, que se estenderiam inclusive para um curso *stricto sensu*.

O desejo é uma experiência humana fundante que constitui a erótica implicada à constituição do professor e da sua formação, como se expressa P9: “Às vezes queria ser bem mais do que eu sou.” Macedo (2010) afirma, a partir da *erosformação* de Gaston Pineau, que ao imaginar a formação como uma pauta eminentemente técnica, coloca o desejo de quem está em processos formativos num detalhe pouco importante, quase um epifenômeno, um resíduo, que se descartado pouco interferirá. Só que o desejo é transversal à condição humana. É fundado, como nos elucida a Psicanálise, no desejo de saber e em suas

experiências primordiais, implicando aí projetos de vida, de realizações, de felicidade e possibilidade de viver em formação e pela formação. Macedo (2010) ainda acentua que quando Freud nos falou que a inteligência derivava da sexualidade, ele estava nos dizendo de uma inteligência que se move a partir do desejo. Do contrário, perde o sentido de existir, instaura-se a morte, desaparece a possibilidade da criação, do imaginário radical.

Não há formação sem desejo, a dinâmica desejante é extremamente complexa na medida em que atualiza processos psicossociais complexos, até porque, desejo e inconsciente são condições humanas imbricadas. Opacidades, experiências não controladas, dúvidas, derivas, digressões, acontecem aqui como fazendo parte de uma lógica que nunca se enquadra nas interpretações que se querem totalmente conscientes, controladas, transparentes e finalizadas. (MACEDO, 2010, p. 79).

Assim, negociar e mobilizar, existencialmente, politicamente e eticamente desejos é o que deve permear uma formação que não deixe desaparecer as singularidades criativas dos atores formandos. Neste sentido, a criação é sempre uma atividade e é também um trabalho. Para Galeffi (2014), todo criador é formado em sua criação e a criação é transformante em seu próprio movimento formativo. O trabalho é a atividade laboral do ato criativo. Cria-se trabalhando. É a essência do fazer inventivo.

As pessoas criam porque condições conjunturais favorecem e assim vão acrescentando ao acervo humano o que antes não existia. Esta experiência criadora é sempre uma concretude e atende a algum imperativo, seja ele autoformativo ou profissional, no caso da docência. Assim, a profissionalidade passa pela experiência do ato criativo na maneira como o ator em formação se coloca neste desejo de saber diante do que não se sabia, até então, num movimento de circularidade em que a potência está justamente na sua mobilização.

P9: Mas hoje eu olho pra cada aluno meu, há mais ou menos uns dois anos, eu consigo olhar pra cada olhar dos meus alunos, crianças em formação e que dependem de eu estar saudável psicologicamente, de eu estar conectada com estudos também, para que eu não me perca achando que eu estou pronta também, achando que é suficiente, não! Então, investir na formação continuada é importantíssimo.

Para Galeffi (2014), mesmo quando a criação é apropriada como motor do mundo econômico, acontece uma liberação da potência inerente ao acervo inteligente e operativo do criador. Aqui podemos falar, por exemplo, das muitas

formações continuadas que atendem ao imperativo do capital na contemporaneidade. Contudo, mesmo quando a profissionalidade se imbrica com esta necessidade há a possibilidade de extrapolar os meios e os fins deste processo através da potência criativa de quem se lança em formação.

P9: No início eu errei muito. Ficou difícil porque eu queria... eu professava uma epistemologia que era uma epistemologia conservadora e eu não entendia os processos. Pra mim ele tinha que aprender a escrever, a ler. Ele tinha que construir a base alfabética, mas esse conjunto de coisas, de como a criança poderia mais facilmente aprender esses conhecimentos e integrar na sua vida, na sua relação de família, nos seus movimentos de higiene, de vida... o dia a dia foi me ensinando, me apresentando... eu não conseguia entender isso direito. [...] Só depois que acontecem tantos erros e depois dos erros tantos acertos é que você vai entendendo, no percurso, que você pode fazer diferente e que tem mil e uma atividades e metodologias para encantar a criança, que lhe encantam também. E descobri esse novo, descobri milhões de possibilidades de educar de forma diferente, uma pedagogia mais relacional, mais afetiva, foi a chave de tudo.

Alguns imperativos se mostram na experiência criadora: a desapropriação e o imprevisibilidade. Galeffi (2014) assinala que toda criação se desproprializa quando é difundida, pois o seu autor perde o domínio sobre o que fez quando sua criação é apropriada por outros. “Toda propriedade do próprio é apropriada por outros e assim desapropriada em sua origem. E, por isso, o criar humano nunca se restringe ao individual ato criador.” (GALEFFI, 2014, p. 43). Já a imprevisibilidade se mostra no ato criador porque o que é novo irrompe de uma potenciação longamente gestada em seu florescimento. Sem incubação nada se cria e isto requer sempre o transcurso do tempo como duração: “[...] desenvolvimento vital cíclico completo – desenvolvimento somático e neuropsíquico, genético e espiritual como um todo individualizado.” (GALEFFI, 2014, p. 43).

Assim, ser autor de si, fundar autorias, autorizar-se, autonomizar-se formativamente, implica em desejo existencial, social e culturalmente negociados no seio do que Macedo (2010) chama de *démarche*⁴⁶ formativa. Galeffi (2014, p. 45) observa a ambição de ser mais do espírito humano como “[...] uma concreta revolução ontológica, que coloca o ser na altitude dos curadores da vida inteligente e seus criadores desejantes abertos ao mais radicalmente próprio e apropriado”. Para ele isto se apresenta em um plano de desenvolvimento de um ser inteligente constituído pela afetividade própria, mais criadora do poder-ser mais próprio. Assim, Macedo (2010) acentua este pensamento dizendo que errâncias desejantes,

⁴⁶ Do francês, refere-se à tentativa que se faz para conseguir alguma coisa.

“delírios” criativos, não podem ser ceifados em nome de uma ordem profissional rígida que a tudo modela em nome de uma burocracia castradora.

Esse ser inteligente de expressão criadora da experiência humana remete à própria hermenêutica no seu fundamento original como compreensão. A própria palavra “hermenêutica” deriva do verbo grego *hermeneuein* (interpretar) e do substantivo *hermeneia* (interpretação). Com esses sentidos é encontrada em muitos textos gregos da antiguidade clássica, associada à mitologia e, mais especificamente, ao deus-mensageiro-alado (Hermes). A Hermes foi atribuída a descoberta da linguagem e da escrita, que se constituem ferramentas utilizadas pela compreensão humana para chegar ao significado das coisas e para transmitir aos outros. Assim, a função de Hermes seria transformar tudo aquilo que ultrapassasse a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender (SÁ, 2004). Apesar de alguns estudiosos contestarem a vinculação da origem etimológica do nome “hermenêutica” ao mito Hermes, parece-nos sedutora e atual esta possibilidade de associação da palavra, como desejosamente afirma Sá (2004). Assim como Sá (2004), envolta também nesta possível interpretação, ousa relacionar e dizer que no seu ato criador de inteligibilidade o próprio homem esteja cumprindo seu papel de hermeneuta no mundo, recolocando certa pré-compreensão heideggeriana da vida na sua formação.

P9: Mas recentemente eu comecei a descobrir que quando a criança não acessava o meu conhecimento, eu tinha uma necessidade muito grande de ressignificar a linguagem pra que eles entendessem melhor e depois, mesmo assim, quando eles tinham dificuldades, eu comecei a colocar o aluno que tinha mais facilidade, que já tinha compreendido o processo pra ele mesmo contribuir com o colega, pra ele alavancar o colega, pra que o colega chegasse ao mesmo patamar de conhecimento. E pra minha surpresa isso foi muito rico, porque eu vi o respeito de uns com os outros e a felicidade de um poder contribuir também com o processo de crescimento do colega. E isto foi bastante rico porque muitas crianças, aí sim, começaram a entender de fato o que é que a professora, o que é que determinada atividade tinha sido planejada e qual era o objetivo, a finalidade final dessas atividades.

O ato criador aqui pode ser aprofundando pela questão do desejo que se correlaciona ao *querer-saber* manifesto na atitude filosófica. Galeffi (2003), definindo a especificidade filosófica como investigação radical do acontecimento multifacetado do ser-sendo, nos traz uma importante abertura para se pensar no professor e na sua profissionalidade, em certa medida como um ser filosófico da sua prática, sobretudo quando constrói conceitos, reelaborando seus saberes e experiências.

Para ele a disposição é sempre também um querer-saber. Estas não são instâncias separadas, mas complementares. A disposição é já uma implicação do querer-saber. Compreendo então que a busca de *démarche* formativa parte também deste querer-saber, desta disposição mobilizada pelo desejo. O professor, ao buscar formar-se, está exercendo sua profissionalidade de forma ativa e desejante. Para Galeffi (2003), só não há saber sem a experiência do pensar, sem o ato de contemplar o sentido ou sentidos do ser-sendo.

P2: Formação é uma palavra que eu vejo como um verbo contínuo. É como uma coisa que é inacabada. Então você começa, mas se você está fazendo um trabalho, você tem que estar sempre refazendo. Fazendo e refazendo, e buscando mais naquele sentido. Trazendo coisas novas, experimentando experiências, inventando coisas novas. Então, assim, através da necessidade que a gente vai sentindo de suprir a nossa dificuldade, a gente tem a necessidade de estudar mais sobre aquilo, de perguntar sobre aquilo, de procurar trazer outros meios pra que a gente saiba resolver aquela situação, aprenda a resolver aquela situação naquela hora. Porque tem situações que a gente não consegue e a gente se sente meio frustrada quanto a isso. E isso nos força a pensar. A necessidade de a gente saber lidar mesmo com as situações do dia a dia em sala de aula. Se a gente realmente quer... se quer ter sucesso, tem que realmente sempre estar em formação continuada. Seja um curso, seja uma simples leitura, eu acredito que uma simples leitura de algo, de um tema que você diz: 'Não sei como lidar com isso, deixa eu ir ali pra internet ou pegar um livro que fale sobre esse assunto, pra que me dê um caminho, um norte.' Não vai ser a forma, mas vai ser um norte de como fazer isso, de como resolver isso. Eu acho que tem que ter, sim, formação continuada e todas as formas... e sempre. Pra todos nós, professores.

No desejo do “formar-se” também está imbuída a vontade ou uma condição desejante de algo mais. De saber, de cuidar do seu saber. Em Heidegger, no fenômeno do querer, aparece tanto desejo quanto vontade. Ambos fazem parte dos entes que vivem. Entretanto, o que Heidegger não quer desenvolver é uma fenomenalização universal de ambos os conceitos, ou seja, como se vontade e desejo fizessem parte dos entes que não têm o caráter de *Dasein*. Desejo e vontade só têm sentido através do ser-aí, que é o único ente que pergunta se estas forças podem ser atribuídas aos demais entes que compõem o mundo. Heidegger, conduzindo por esta via redutiva a fenomenologia dos conceitos de vontade e desejo, conclui que ambos os fenômenos estão existencialmente fundados no cuidado. No querer manifesta-se a totalidade subjacente do cuidado. Neste caso, o querer totaliza o cuidado, na medida em que, querendo, o ser-aí como cuidado dirige-se ao querido. No querer, o ato prático começa a tomar forma. No querer, o *Dasein* movimenta-se em direção a uma ação (ALMEIDA, 2008).

O querer aparece na etimologia da palavra “professor”. Em latim, a sua origem tem um étimo interessante: *magister*, um nominativo de segunda declinação que quer dizer, numa acepção adverbial do sufixo *er*, ser mais, ser superior, ser melhor. Há, então, no radical *magis* (que significa mais) a ideia de alguém que está sempre em busca de “ser mais”, de ser melhor, ou seja, um desejo do ser sempre em formação. Outro fator curioso é que a tradução imediata da palavra *magister* para o português “mestre”, provavelmente do inglês *master*, tenha sido trocada pelo vocábulo “professor” (aquele que professa), alterando completamente as primeiras acepções e gerando, paulatinamente, um distanciamento tanto da ideia de ser superior, quanto da necessidade de estar sempre estudando para sentir-se ou dizer-se mais (PAULA JÚNIOR, 2012).

P2: Eu fico pensando, assim, no que a gente aprende... Se a gente for pensar nos oito anos só daqui, dessa creche, do CMEI, o que a gente aprendeu com essas crianças foi muita coisa, porque, assim, eu já tinha essa experiência, eu tinha colegas que não tinham essa experiência, mas elas nos ensinaram muitas coisas de como trabalhar. Em sala, como lidar com as crianças, como dialogar com a família dessas crianças. A gente tá sempre aprendendo que é um novo aluno, um novo meio social, e a gente traz coisas pra sala... vou trabalhar esse conteúdo, essa habilidade e vou fazer desse jeito. Só que a criança mostra pra gente que daquele jeito não vai dar certo. E aí você cobra de você refletir e buscar outros meios de não desistir daquilo, mas mudar a forma de fazer. Então, elas vão nos dar esse trabalho, mas que vai acrescentar pra gente. E elas têm nos ensinado a como trabalhar com elas. E hoje, é uma fala, assim, muito unânime dos colegas que entraram comigo, o seguinte: ‘Como hoje eu estou melhor como profissional, eu não sou aquela mesma pessoa que entrou aqui há oito anos, eu não sou. Eu sou uma pessoa melhor na sala, eu vejo de uma forma melhor as crianças.’ Com as minhas crianças eu consigo olhar de uma forma que me acrescentou, que me ampliou, e eu vejo de outra forma. É o que eu acredito, assim, mesmo. E eu penso assim, o quanto elas ainda têm para nos oferecer!’

Compreender os liames da relação entre o professor, enquanto ser que aprende e ensina, e o professor como um profissional passa pela afirmação do que é específico na ação docente. Isto comporta um conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a sua especificidade. Além disto, incorporam-se os aspectos políticos da prática do professor. Assim, reconhece-se que a atuação docente acarreta desdobramentos que se estendem além da sala de aula e da relação professor-aluno. Neste olhar, a profissionalidade envolve as relações inerentes à ação do professor e, nesta perspectiva, abrange questões ideológicas, culturais, históricas, econômicas e sociais.

O termo profissionalidade, então, implica a utilização responsável e ética dos requisitos necessários à atuação do professor, que se estende desde o currículo que ele constrói em sala de aula até a sua forma de trabalhar. Está dentro de um plano em construção e deve ser analisado com base no contexto histórico ao qual se remete. Por este motivo, Popkewitz (1995) afirma que a categoria que melhor explica a docência como profissão é a profissionalidade. Ele vê os termos profissionalismo e profissionalização como categorias condicionantes a uma necessidade imposta pelas instituições e suas estruturas de poder. A profissionalidade, entendida numa abrangência ampla, como solicita o próprio sentido da palavra, aparece fortemente nas narrativas docentes, visto que a formação anda interligada aos processos de trabalho e atuação do professor.

Delory-Monberger (2014) faz uma importante análise do homem público a partir da antiga Grécia. Aristóteles define o homem grego como um animal político, um indivíduo participante de um sistema complexo de organização humana: a *polis*. O homem grego só existe por sua cidadania, isto é, sua participação naquilo que faz a vida na cidade: a assembleia do povo, o teatro, os jogos, as cerimônias rituais, nos quais toma parte como ator ou como espectador pelo direito – o *time* – que lhe confere status. A perda desse direito – a *atimia* – é uma das piores condenações que ele pode sofrer; ela significa sua morte social (DELORY-MONBERGER, 2014).

P3: Com relação a ser professor, eu acho que eu tinha expectativas maiores quando eu entrei. Achava que a valorização do professor era muito maior. Não só por parte das políticas públicas, mas, assim, pela questão mesmo da família da criança, dos próprios profissionais que se encontram na mesma situação da gente. Mas, com os anos, eu tenho percebido que a valorização não é tão grande. Eu sinto que a cobrança é muito maior. O meu papel, até então está sendo cumprido. Você vem, faz o que você tem que fazer, procura fazer da melhor forma possível, mas eu sinto falta disso. Eu acho que o ser professor, aquela... Nem sei que palavra te dizer, aquela emoção, aquela paixão... Sabe... aquela coisa gostosa que a gente sentia no início da carreira, quando eu comecei a atuar, meio que vai se apagando. Eu continuo trabalhando, eu sinto que quando a gente chega na sala a gente recebe aquele gás, até por conta das próprias criança,s que recebem a gente de uma forma tão gostosa. Então, talvez o pagamento do professor seja o próprio aluno, a própria criança. Mas, assim, falta algo, eu sinto que falta algo. Não sei se dos pais, da família, o acompanhamento, o querer saber mais do filho... que eu acho que isso faz muito parte da nossa rotina. Não sei se penso isto porque hoje eu estou em CMEI, trabalhando com crianças muito pequenas. Eu queria ver este interesse do pai, de se interessar em saber como foi o dia da criança, se comeu, como é que foi a rotina, quais são as mudanças que a criança já apresenta... Eu acho que eu percebo muito mais as mudanças que ocorrem com as minhas crianças do que a própria família, porque você começa o ano com aquela criança que mal tira o sapato... E olhe que eu tô falando das coisas mais básicas e

simples, como a dicção, o chegar próximo, o socializar com outras crianças, tudo isso você não percebe tão claramente no início do ano. Mas, assim, seis meses se passam e aí você observa a criança te pedir, ela já vem conversar, ela já vem sinalizar algo. Então, eu digo que hoje o ser professor da minha parte é que eu digo assim: 'Eu tenho orgulho em ser professor', é mais por essa questão, é mais por esse lado, porque cada dia que passa parece que as coisas vão apertando pra gente, as políticas públicas não colaboram, vão apertando e cobrando mais e jogando mais responsabilidade e menos reconhecimento... e às vezes a gente tem também nossas preocupações, nossos problemas, nossas famílias. Eu acho que é muita coisa pra uma professora, para uma instituição só, mesmo sendo ela de educação.

P3 cobra um reconhecimento social que aparece na pouca atenção recebida dos pais dos estudantes, assim como de uma não-atenção do social ligada às políticas públicas. Ela se define eticamente feliz em ser professora, muito embora avalie que existe pouco reconhecimento externo. Ao dizer “[...] eu tenho orgulho em ser professor” e ao falar que cumpre o seu papel como professora, ela lança o seu agir para o sentido ético da sua profissão, num desejo de melhoria. Para Pimentel, Galeffi e Macedo (2012), o ato ético é sempre realizado por alguém em seu modo de ser. O fim de nosso modo de ser afetivo é a *eudaimonia*, o que se traduz por felicidade, como cabe no relato da professora ao dizer que quando chega na sala sente aquele gás, e que talvez o pagamento da sua atuação como professora seja as próprias crianças. O mais importante é a disposição para compreender o modo de ser que nos torna éticos no exercício de nossas escolhas e decisões.

Definido e constituído por sua cidadania, o homem antigo tem como valor superior a honra que lhe valem suas ações e seus méritos na cidade, ele não tem outra glória além daquela que conquista aos olhos dos cidadãos: a glória da cidade e a sua própria fazem apenas um e, mesmo na esfera de sua vida doméstica, ele cumpre o que a cidade espera de um bom homem. Exposto ao olhar de todos, tanto em sua vida privada como em sua vida pública, é este o olhar que lhe garante seu lugar na coletividade. É em praça pública, *ágora* ou fórum que o homem da Antiguidade Clássica constrói seu momento. Nada lhe é mais estranho do que o foro interior, esta metáfora espacial da interioridade: ele vive, fala, pensa em praça pública, com todo seu ser ele procura notoriedade, isto é, o reconhecimento do olhar público que lhe devolve sua imagem e seu status dentro da cidade e que se confunde com o sentimento que ele tem de si mesmo (DELORY-MONBERGER, 2014).

P9: Eu preciso que acreditem no meu trabalho porque eu vejo os frutos acontecendo. Eu fico muito feliz quando eu sei que os alunos, que nós todos preparamos, anos após anos, sucedendo-se os grupos, e a gente chega e vê que as crianças saem e vão para uma escola do fundamental e chegam lá e a gente ouve recadinhos dizendo: 'Poxa, as crianças dessa escola chegaram muito bem e estão se desenvolvendo muito bem, são crianças felizes, são crianças que sabem, são crianças que aprenderam.', que vieram mudas, caladas, que não falavam e que de repente estão crianças que você abre os olhos e fala: 'Olha pra fulano, como já tá hoje.' E você vê simplesmente que as pessoas olharem, olha é de lá de cima que vem, não. São os professores que fazem esse percurso. Isso é vitória da classe de educadores da escola, isso é vitória dos nossos estudos, da nossa força de vontade, do nosso erro, do nosso acerto, e não é preciso tecer elogios. A gente não vive de elogios, mas a gente vive de respeito. Educador precisa ser respeitado.

Se o homem se define por sua posição na praça pública, se a consciência que ele tem de si mesmo não é separável de seu sentimento de pertença à coletividade, ele vive negociando existências na complexa trama da vida social e, portanto, também profissional. O professor constrói sua profissionalidade negociando as experiências que se constituem na sua posição docente, e que é afetada também pelo âmbito do social. P9, ao pedir um reconhecimento do seu profissional, faz uma leitura hermenêutica da sua prática em que percebe que a aprendizagem do aluno está acontecendo e, portanto, ela está assim cumprindo o seu dever como professora. Ao cumprir o seu dever ela também se forma, pois afirma que esta é uma conquista do coletivo que se dispõe a estudar, a colocar força e vontade no fazer pedagógico.

6 POR UM INSTANTE CONCLUSIVO

Trago “um instante” por compreender a finitude da pesquisa que aqui se esboça e que aqui se coloca como uma conclusão. A discussão desenvolvida neste trabalho, referente à experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente a partir da hermenêutica fenomenológica, em especial a heideggeriana, permitiram-me perceber a profundidade e a complexidade do ser professor e da sua formação. Desta maneira, reconheço tanto a experiência quanto a formação docente no seu sentido existencial, que vai se compondo a partir da maneira pela qual o professor compreende e responde àquilo que vai lhe acontecendo ao longo da sua vida/formação. Isto é perpassado por múltiplas referências e pelo projetar-se e lançar-se no mundo circundante.

Assim a compreensão da experiência como acontecimento se transmuta no devir da própria formação, pois está lançada no plano existencial. Neste sentido, a experiência pertence a imprevisibilidade e está em uma categoria livre que não se pode pedagogizar nem produzir. A experiência pertence aos fundamentos da vida. É um saber vital, a partir do qual as relações exteriores se encontram com os saberes interiores transformando-se em práxis. Constitui-se assim em saberes retraduzidos, ressignificados e submetidos aos movimentos da existência.

Propus, neste estudo, um passeio ontológico pela formação docente de maneira que a experiência se mostrasse como matriz de toda sua existencialidade. Essa tentativa foi direcionada ao próprio percurso metodológico em que as histórias de vida e seus caminhos formativos ofereceram a possibilidade da experiência se mostrar, aparecer, assim como nos diz Larrosa Bondía (2002, 2014), de mostrar-se dotada de sentido e abrangência, pois a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca. Isto pode parecer, a priori, alargado demais, mas compreender a experiência na formação de professores em uma abertura hermenêutica revela sua potencialidade e expansão, já que produzir conhecimento a partir da pessoa em formação ao longo de uma vida exige trazê-la do seu lugar, da sua história, do seu tempo-espço, dos seus modos de aprendizagens e das suas relações estabelecidas na prática profissional.

Pensar nos sentidos que os professores (as) dão as suas práticas a partir da experiência é uma nova tomada de consciência do fazer docente. Neste fazer,

dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados nas relações de trabalho e permitem reflexões e transformações. O conhecimento de si, o acesso a memórias e subjetividades fazem parte destas aprendizagens da docência. A partir disto constroem-se singularidades profissionais em seus próprios contextos de trabalho.

Revirar e expor os sentidos e conhecimentos de si é, portanto um processo inventivo, pois impulsiona reelaborar memórias pela ação ativa do pensamento enquanto seres potenciais na itinerância de uma vida. A memória não é o resultado de um acúmulo de informações de uma consciência autônoma, mas é a possibilidade de operar com as referências com as quais os professores se deparam na vida/formação, em seu ser no mundo.

A pesquisa então se utilizou de trechos das entrevistas narrativas que versaram sobre a vida das docentes na sua formação inicial, na formação continuada, nas ações pedagógicas na docência e na relação estabelecida entre a docência e a atuação na educação infantil. Como nos lembra Josso (2004), a narrativa dá acesso a um percurso interior que evolui para um exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações, encontros e pertenças. É nesta exposição por meio da linguagem que se exprimem as dimensões sensíveis que dão cor, tom e sentido às experiências. Isto significa que cada professor, ao narrar, fez um trabalho de reflexão singular sobre a sua vivência e nomeou aquilo que aprendeu.

A partir do mosaico de vivências e experiências das professoras que se revelou em cada narrativa de vida/formação fiz a opção de caminhar pela interpretação/compreensão fenomenológica. Dentro do que apareceu nos trechos e registros, vi a possibilidade de dialogar com alguns conceitos em Heidegger e com as demais referências teóricas que estiveram presentes neste trabalho, que discutem o tema da experiência e da formação, como Larrosa Bondía (2002, 2014), Macedo (2010, 2015), Gallefi (2003, 2014), entre outros. Desta maneira foi possível delinear três blocos de análise que se apresentaram como vida/presença, tempo/espço e profissionalidade/criação.

Em vida/presença a experiência e os seus sentidos existenciais se mostraram como um habitar. Esta experiência está intrinsecamente ligada aos sentidos que as professoras dão aos seus saberes no seu modo de ser e na sua formação, já que a experiência se dá na própria vida. O habitar seria a forma de morar a docência, de

ser professor e de se perceber docente já sendo, constituindo-se em processo formativo a partir da própria compreensão. Já em tempo/espço a experiência se temporaliza em seu horizonte de possibilidades e aberturas quando a presença busca o cuidado e, neste caso, quando o professor busca cuidar da sua formação a partir da compreensão da própria docência, ao passo que se espacializa ao desnudar lugares e espaços que propiciam cada vez mais espaços formativos. Por último, em profissionalidade/criação, a experiência é revelada no desejo e na vontade como propulsoras do ato criador do professor em formar-se e ampliar assim a sua profissionalidade. A compreensão da experiência mobiliza saberes profissionais. Delineia-se assim a formação que acontece na maneira como o professor que está atuando em sala de aula ressignifica a sua experiência docente com base nas reflexões feitas no âmbito da sua profissionalidade.

Esses conceitos elucidados na análise de dados me fizeram compreender a riqueza de referenciais que se mostram na experiência das professoras, evidenciadas em reflexões sobre suas histórias de vida, em questionamentos da sua práxis pedagógica e em seus projetos de formação que se propõem ao longo do seu itinerário formativo e existencial. Nesta concepção a formação busca uma reflexão de base ontológica que desafia o pensamento para aberturas e encontros multireferenciais, revelando o professor como ser pensante, sensível, contraditório, imaginativo, que se coloca em compreensão dos seus próprios processos existenciais a partir dos sentidos dados à experiência.

Desta maneira, a experiência não se constitui apenas em um quadro de conhecimentos científicos acumulados ao longo do tempo. Ela extrapola o âmbito das proposições para alcançar novas formas de conhecer, ligadas à vida e a existência, imbricando-se com o exercício docente no acontecer da formação. A docência, por sua vez, não é uma mera reprodução de técnicas pedagógicas, mas uma construção que convoca o ser professor a uma multiplicidade de saberes existenciais, teóricos, filosóficos, metodológicos, relacionais e experienciais. Estes saberes se vinculam a processos subjetivos revelados na formação por meio de ações que se mostram no próprio trabalho e na maneira como é articulada a experiência ao longo da vida de cada professor.

A formação pelos caminhos da experiência/existência aponta para mudanças de um modelo instrumental de formação que tem como fundamento a técnica e os

saberes desarticulados da vida para outro mais preocupado com o ser em sua totalidade, ainda que uma totalidade provisória. Nesse contexto, teorizar a experiência e a formação é antes de tudo um acontecimento no qual o docente reelabora saberes a partir da própria compreensão do ser professor. O professor encontra-se desta forma atrelado a diferentes experiências que abrigam o seu modo de ser, permitindo que cada experiência torne-se formativa pela sua elaboração de sentido.

Pensar a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente é uma nova tomada de consciência do próprio fazer docente. É uma tentativa de aproximar a vida à docência de maneira tal que a formação abarque um diálogo entre o ser professor e o mundo circundante, reelaborando sentidos e interpretações a partir da experiência. Ontologicamente, é nesta relação com a experiência que se desenha a formação.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Tradução Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ALMEIDA, Rogério da Silva. O cuidado na primeira seção de Ser e Tempo. **Existência e Arte**, São João Del-Rei, MG, n. 4, p. 1-16, jan./dez. 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Método. Métodos. Contramétodo**. Tradução Maria Teresa Esteban. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. Apresentação. In: HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 11-22.

COSTA, Patricia Claudia da; SILVA, Nilce da. A autobiografização mútua na pesquisa sobre a formação dos professores por meio das histórias de vida **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 51-66, jan./jun. 2008.

CRITELLI, Mára Dulce. **Analítica do sentido**: uma aproximação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41, jul./dez. 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELGADO, Carlos J. Complexidade e educação ambiental. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método. Métodos. Contramétodo**. Tradução Maria Teresa Esteban. São Paulo: Cortez, 2003. p. 9-23.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas - desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método. Métodos. Contramétodo**. Tradução Maria Teresa Esteban. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-146.

FABRE, Michel. Prefácio. In: DELORY-MONBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.

FORNARI, Liége Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo**: ser professor. 2009. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

_____. A formação como algo que expande o ser professor. In: SOUZA, Reynaldo Barbosa de; SAMPAIO, Renelson Ribeiro (Org.). **Educação, tecnologia e inovação**. Salvador: Edufba, 2015. p. 305-324.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. v. 2. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALEFFI, Dante. A formação como transformatividade criadora nas instâncias físico-cosmológica, antropológica e societária, própria e apropriada. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Criação e devir em formação**: mais-vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 15-48.

_____. **Filosofar e educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

_____. **O ser-sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GILBERT, Paul. **A simplicidade do princípio**: prolegômenos à metafísica. São Paulo: Loyola, 2004.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradução Marcos Marconilo. São Paulo: Parábola, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Vol. 1 e 2. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Ontologia**: hermenêutica da faticidade. Tradução de Renato Kirchner. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ensaio e conferências**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Maria Sá Cavalcante Schuback. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Introdução à metafísica**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2008.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva da formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

KIRCHNER, Renato. **A temporalidade da presença**: a elaboração heideggeriana do conceito de tempo. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

_____. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

MOLLMANN, Andrea D. Stephan. *Bildung* na contemporaneidade: Qual o sentido? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, 2010, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: UCS, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleanora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método. Métodos. Contramétodo.** Tradução Maria Teresa Esteban. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. As concepções de formação contínua e os projectos da profissão docente. In: NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores.** Lisboa: Educa, 2002. p. 15-38.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1969.

PASQUA, Hervé. **Introdução à leitura do ser e tempo de Martin Heidegger.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PAULA JÚNIOR. Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **SCIENTIA**, ano 1, ed. 1, p. 01-20, jun./nov. 2012.

PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei (Org.). **Po(éticas) da formação:** experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA: 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.

REIS, L. R. dos; FORNARI, L. M. S. Articulações contemporâneas entre o visível e o dizível: por uma educação da atenção ou pela escuta das coisas. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S.; FORNARI, Liége Maria Sitja (Org.). **Entre-Linhas**: educação, psicanálise e escuta. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 187-212.

SÁ, M. R. G. B. de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de pedagogia da UFBA. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

_____. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 13-18.

_____. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. In: RIOS, Jane Adriana V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 223-242.

SÁ, M. R. G. B. de; CARVALHO, M. I. Os sujeitos nas narrativas curriculares: formação, experiência, subjetividades. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S.; FORNARI, Liége Maria Sitja (Org.). **Entre-Linhas**: educação, psicanálise e escuta. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 243-257.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método. Métodos. Contramétodo**. Tradução Maria Teresa Esteban. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-109.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução Alfredo de Oliveira Morais. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: **Salto para o futuro**. Histórias de vida e formação de professores. Vol 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância/MEC, 2007. p. 14-22.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 109-134.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERGARA, Gilmara dos S. O. **Ser professor**: desenhos existenciais na formação docente. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

ZACCUR, Edwiges. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método. Métodos. Contramétodo**. Tradução Maria Teresa Esteban. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-90.