

NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES¹

■ REBECCA MACHADO OLIVEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-0032-0074>

Universidade do Estado da Bahia

■ LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA

<https://orcid.org/0000-0001-7647-1958>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente artigo objetiva compreender, à luz da hermenêutica fenomenológica, as narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação, através das experiências docentes. As experiências são elucidadas aqui como acontecimentos que mobilizam sentidos existenciais e formativos. A partir de duas entrevistas narrativas, gravadas em áudio e transcritas, as interpretações caminharão como aberturas para perceber/sentir a docência e suas experiências. Como percurso metodológico, optou-se pela análise de dados por via da hermenêutica fenomenológica com inspiração biográfica por entender que o fenômeno da pandemia e suas repercussões na educação é melhor compreendido quando se dá voz ao professor e aos sentidos que emanam do seu próprio trabalho. Heidegger (1998) nos ajudará com sua filosofia elucidando os processos de interpretação e compreensão das narrativas e experiências das professoras. É possível dizer que as entrevistas narrativas foram aberturas fecundas e cada professora ao pensar sobre sua experiência, movimentou conhecimentos e saberes multirreferenciais.

Palavras-chave: Narrativas de professores. Pandemia e Educação. Hermenêutica e Fenomenologia. Experiências docentes.

¹ O presente artigo tomou como referência teórica e metodológica o estudo de dissertação intitulado “A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente”, defendida no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEduc-UNEB, para assim compreender as experiências das professoras em meio a pandemia do coronavírus.

ABSTRACT **TEACHERS' NARRATIVES ABOUT THE PANDEMIC AND EDUCATION: A HERMENEUTIC-PHENOMENOLOGICAL VIEW OF TEACHING EXPERIENCES**

This article aims to understand, in the light of phenomenological hermeneutics, teachers' narratives about the pandemic and education, through teaching experiences. The experiences are elucidated here as events that mobilize existential and formative meanings. Through two narrative interviews, recorded in audio and transcribed, the interpretations will walk as openings to perceive / feel the teaching and its experiences. As a methodological path, we opted for data analysis through phenomenological hermeneutics with biographical inspiration because we understand that the pandemic phenomenon and its repercussions in education is better understood when the teacher and the meanings emanating from his own work are given a voice. Heidegger (1998) will help us with his philosophy by elucidating the processes of interpretation and understanding of the teachers' narratives and experiences. It is possible to say that the narrative interviews were fruitful openings and each teacher, when thinking about her experience, moved knowledge and multireferential knowledge.

Keywords: Teacher narratives. Pandemic and Education. Hermeneutics and Phenomenology. Teaching experiences.

RESUMEN **NARRATIVAS DE PROFESORES SOBRE LA PANDEMIA Y LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA HERMENÉUTICO-FENOMENOLÓGICA DE LAS EXPERIENCIAS**

Este artículo tiene como objetivo comprender, a la luz de la hermenéutica fenomenológica, las narrativas de los profesores sobre la pandemia y la educación, a través de experiencias docentes. Las experiencias se dilucidan aquí como eventos que movilizan significados existenciales y formativos. A partir de dos entrevistas narrativas, grabadas en audio y transcritas, las interpretaciones caminarán como aperturas para percibir / sentir la enseñanza y sus vivencias. Como camino metodológico, se optó por el análisis de datos a través de la hermenéutica fenomenológica con inspiración biográfica para entender que el fenómeno pandémico y sus repercusiones en la educación se comprende mejor cuando se da voz al docente y los significados que emanan de su propio trabajo. Heidegger (1998) nos ayudará con su filosofía dilucidando los procesos de interpretación y comprensión de las narrativas y experiencias de los profesores. Se

puede decir que las entrevistas narrativas fueron aperturas fructíferas y cada docente, al pensar en su experiencia, movió conocimientos y conocimientos multireferenciales.

Palabras clave: Narrativas de maestros. Pandemia y Educación. Hermenéutica y Fenomenología. Experiencias docentes.

Introdução

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte (DUTRA, 2002). A consonância, com tal modo de pensar a experiência docente e a narrativa como expressão da vida, nos leva a eleger, neste artigo, a narrativa como um dispositivo metodológico apropriado para compreender o momento pandêmico que o mundo e os professores vivenciam. Aliado a isso, os estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e existenciais, numa hermenêutica compreensiva, coadunam aqui com as narrativas de professoras porque buscam revelar os sentidos dados aos acontecimentos da vida.

No que se refere à metodologia de pesquisa para a escrita deste artigo, promoveu-se a realização de um encontro virtual – devido ao distanciamento social imposto pela pandemia do coronavírus – com duas professoras da educação básica, gravado em vídeo-áudio² e transcrito, em que se buscou recortes em suas entrevistas narrativas para compreender as experiências docentes sobre o momento pandêmico vivido por elas nos três primeiros meses de suspensão de aulas presenciais e como o momento de isolamento estava reverberando em suas relações na vida e no trabalho. Às participantes, colaboradoras desse estudo, foram lançadas palavras-chave – pandemia, distanciamento social, uso das novas tecnologias

da informação e comunicação, trabalho docente, educação, experiências/acontecimentos marcantes e formação – a partir das quais elas falaram livremente revelando sentidos elaborados sobre os impactos impostos pela pandemia na vida do docente. Posteriormente, as narrativas foram interpretadas à luz da hermenêutica-fenomenológica que orientou as discussões aqui explicitadas.

A forma de compreender as narrativas que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, é denominada de abordagem experiencial (SOUZA, 2007). Nesta, as experiências de cada professor tornam-se um campo riquíssimo para investigação. Portanto, nos interessa assim conhecer como as professoras da educação básica estão elaborando ideias sobre a pandemia do coronavírus, e como compreendem as repercussões na educação e em sua docência. Para tanto, lançamos mão de duas entrevistas narrativas, realizadas individualmente – uma professora da educação infantil e uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública municipal no Estado da Bahia –, como um instrumento de fecundo potencial biográfico, a fim de compreender suas experiências através da hermenêutica-fenomenológica heideggeriana.

É inegável reconhecer que a pandemia do coronavírus impactou a educação atual, ao impor distanciamento e a impossibilidade histórica da interação presencial na relação entre professores e estudantes. Além disso, os sistemas educacionais estão sendo obrigados a

² As entrevistas foram realizadas através da plataforma Google Meet (videochamadas). Solicitou-se também as assinaturas das professoras colaboradoras desse estudo em um termo de autorização para uso das narrativas.

repensarem os modelos de ensino e aprendizagem que eram oferecidos, até então e, conseqüentemente, têm desafiado os professores à recriação de suas práticas pedagógicas e de sua formação dentro das possibilidades do ensino remoto. Contudo, é importante salientar que são grandes os impasses e desafios para uma nova proposta educacional como esta, já que as dificuldades de acesso e as desigualdades socioeconômicas em nosso país impedem uma democratização efetiva de bens materiais e culturais. Não obstante, pensar a formação exclusivamente por lentes prescritivas e tecnológicas, pode esvaziar de sentidos próprios as experiências dos professores.

Intencionando promover abertura para a manifestação de sentidos existenciais no cenário educativo pandêmico, este artigo delimitou o contexto atual perscrutando os seguintes pontos: 1- A pandemia do coronavírus e suas repercussões na educação e na docência para identificar as imbricações entre a pandemia e a educação, considerando o lugar do professor nesse cenário de crise e mudanças, em seguida; 2- As experiências docentes, a partir das suas aberturas fenomenológicas, que visam pensar a experiência como centralidade da formação docente e das suas produções de sentidos; e, por fim: 3- Narrativas docentes à luz da hermenêutica-fenomenológica para compreender as narrativas das professoras como um caminho interpretativo para conhecer suas experiências. Concluiu-se através deste estudo, que cada professora, ao refletir sobre suas experiências mobilizou sentidos existenciais e formativos.

A pandemia do coronavírus e suas repercussões na educação e na docência

A pandemia do novo coronavírus provocou um cenário de distanciamento social nun-

ca antes vivenciado pelas atuais gerações. O fechamento de fronteiras entre os países, a paralisação de atividades comerciais, além do fechamento de espaços de lazer, escolas e universidades, causaram um profundo impacto na forma dos sujeitos se relacionarem com a vida e com o mundo do trabalho. No Brasil, uma das primeiras medidas governamentais apresentadas para o enfrentamento da pandemia no âmbito da educação formal foi a interrupção das aulas presenciais, em espaços públicos e privados, para todos os níveis de ensino – educação básica e ensino superior –, sem previsão de retorno, pois, diante do alto grau de transmissão e de mortalidade, sem vacina e sem medicação comprovadamente eficaz para o combate do novo coronavírus, não seria prudente se manter a normalidade. Foi preciso criar um “novo normal” para a vida a nível planetário.

Historicamente se percebeu que ao passar os surtos epidêmicos, o retorno às atividades cotidianas costumou ser lento e com reações que vão desde a cautela à busca desenfreada da realização de atividades que ficaram em suspensão. Entretanto, essas crises em torno das pandemias não podem ser somente analisadas como negativas. Para Couto; Couto e Porto Cruz (2020), há, nesses períodos, mudanças de costumes e práticas educativas salutaras que podem favorecer o amadurecimento social com significativos avanços após o enfrentamento do caos. Pesquisas científicas descobrem novos tratamentos, remédios e vacinas e normas de higiene, podem ser educativas, com a revisão de costumes e práticas antigas e a propagação de novos hábitos que contribuam para a saúde pública e a vivência em sociedade.

Foram muitas as pandemias e os períodos de isolamento social que as pessoas de diferentes épocas viveram. Mas a quarentena global que temos agora é inédita, pois guardadas

as devidas semelhanças com às do passado, a cibercultura passou a habitar nossas casas e nossos corpos como nunca antes visto. Por meio dos diversos dispositivos eletrônicos, administramos nossa presença num mundo globalizado e nosso isolamento social nesta pandemia da COVID-19 tem uma natureza distinta, pois não estamos mais completamente isolados do mundo. Com os recursos tecnológicos e meios de comunicação em rede, circulamos e nos comunicamos pelos ambientes do ciberespaço. Desse modo, a expressão “isolamento social”, se refere mais ao isolamento físico, já que a internet ampliou a nossa condição técnica para a vida *on-line*, como assevera Couto; Couto e Porto Cruz (2020). Os mesmos autores ainda afirmam que pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à internet vivem um isolamento social criativo, enquanto, as que sobrevivem em situação de vulnerabilidade social e exclusão digital têm muito mais dificuldades para viver o recolhimento e até mesmo de se proteger do contágio de um vírus.

É inegável que as interações digitais vêm sendo fomentadas nas últimas décadas em todo o mundo. Com a atual pandemia, profissionais de várias categorias viram nas performances *on-line* uma estratégia para aumentar seu capital econômico, cultural e social. Não obstante, as redes de ensino e instituições do nosso país ao interromperem seu funcionamento presencial, começaram a pensar em usar as possibilidades virtuais e transferir as aulas presenciais e outras atividades para formatos a distância com o ensino remoto.

Desse modo, professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais, migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com inte-

rações crescentes (COUTO; COUTO e PORTO CRUZ, 2020, p. 209).

Os professores estão reelaborando o desconforto de ter que ensinar de modo remoto e se empenhando para continuar exercendo sua profissionalidade. O isolamento social passou a ser sinônimo de articulações digitais que também moldam as existências professorais entre os terminais eletrônicos. A vida privada passou a ser invadida pela sala de aula virtual e muitos estão trabalhando mais em casa do que quando iam à escola presencialmente.

Contudo, apesar dos professores, em suas performances *on-line*, reforçarem a condição de que as casas conectadas são espaços de ensino e aprendizagem, é possível afirmar que o ensino remoto não é democrático, visto que uma parcela significativa da população brasileira não possui acesso à internet ou tem acesso limitado e instável aos meios digitais e tecnológicos, sobretudo, os estudantes de escolas públicas. Considerando seus efeitos limitados, as aulas remotas requerem cuidadosa normatização sobre sua equivalência para fins de cumprimento do ano letivo e precisam ser objeto de atenção dos órgãos reguladores.

Nessa conjuntura, existe ainda uma imensa frustração de professores que trabalham em alguma rede pública e que até o momento não conseguiram alcançar virtualmente todos os seus alunos, já que diversas redes municipais e estaduais não concretizaram planos de ação para amparar seus estudantes. Como se pode perceber, a internet agrega, mas também promove imensa desigualdade educacional para grande parte de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar que experimentam renovadas formas de exclusões digitais, em meio a uma conjuntura globalizada adversa.

E, ainda, apesar do foco das capacitações docentes, em regime de urgência, centrarem-se basicamente em treinamentos para o uso das tecnologias digitais, o poder público não

se planejou para ações mais efetivas e muitas escolas e professores, não se sentem preparados para oferecer conteúdos digitais e dominar em tão pouco tempo as novas tecnologias que passaram a se apresentar como única possibilidade de recurso de aula e de prática pedagógica à distância. Faltam recursos e apoio técnico para possíveis criações e atuações – plataformas *on-line*, videoaulas gravadas, materiais digitais via rede, *chats* e tutorias –, pois o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino, especialmente na rede pública de ensino. Sobre esses impasses apresentados, continuam predominando a exclusão e às desigualdades econômicas e tecnológicas que recaem sobre a sociedade brasileira e, em especial, sobre a educação e docência em nosso país.

Será de suma importância, em especial, nos anos vindouros, que o poder público se mobilize para que, os professores recebam orientações e apoio adequado para lidarem com essa nova demanda que se impôs e que foi acelerada com a pandemia. Porém, para além do uso da tecnologia, pesquisas têm apontado que os professores se deparam com outros desafios que são agravados pelo distanciamento social. São impactos na saúde mental, na falta de engajamento e motivação nas atividades a distância e nas dificuldades em realizar gestão do tempo e autocontrole para atividades em seus respectivos domicílios, além das suas expectativas para o período pós-pandemia. Eles são impactados tanto pessoal quanto profissionalmente.

Embora exista uma confirmação da carência de capacitação digital para os professores, as ações voltadas para os docentes não podem se basear apenas em modelos prontos unilaterais. Sem o efetivo envolvimento dos professores e a consideração das suas experiências, esses modelos não passarão de receitas esvaziadas de sentidos a serem copiadas e repli-

cadas, sem desenvolver autonomia de atuação por aqueles que lidam diretamente com os estudantes. Sabe-se que os conhecimentos especializados pela técnica conduzem à práxis na medida em que ela mesma revela suas possibilidades, mas o contrário disso seria uma prática via técnica em sua neutralidade, absorvendo o professor como um decodificador de teorias, imagens, recursos e afins (SILVA, 2017).

É preciso, então, colocar em questão as necessidades e a forma como os professores reelaboram seus saberes, afetos, corporeidades e suas relações de tempo e espaço, registrando suas experiências como fonte de formação e investigação. Compreende-se 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. Nesse sentido, a força que a própria prática exerce na formação do profissional é reconhecida e se entende 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. 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.

Portanto, a formação deve partir das experiências singularizadas que mobilizam sentidos existenciais e que caminharão para pensar a própria prática, por meio de ambientes colaborativos e plurais. É urgente, neste cenário pandêmico, 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 pelas contingências e transformações. Tornar o professor protagonista do seu processo de autoformação e de transfor-

mação mostra-se como caminho fecundo em especial, para em o momento atual. Faz-se necessário compreender que os professores são sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, mais ou menos passivos, capazes de visualizar uma camada mais profunda da sua docência, da sua vida, e da sua própria formação de maneira tal que integre outras visualizações sociais mais complexas que se imbricam em suas singularidades.

As experiências docentes a partir das suas aberturas fenomenológicas

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, torna a experiência elemento central para compreender como o professor elabora e articula seus saberes. Para Macedo (2015), à medida que os saberes experienciais são reconhecidos e se cria um cenário de respeito e acolhimento profissional, tanto epistemológico quanto heurístico, pode-se galgar também, um maior empoderamento técnico e cultural pelos professores.

O exercício profissional ainda que em isolamento social e distanciamento físico, mediado pelas tecnologias, não deixa de se constituir em relações experienciais, as quais são produzidas nos acontecimentos e vivências que se revelam fenomenicamente como modo de desenvolvimento de ações e saberes. As vivências podem ser interpretadas como o aqui e o agora, mais como um viver do que como produção de significados, mais o sentido de presenciar do que de aprender. Segundo Amatuzzi (2007), a vivência é o que nos é dado de forma imediata, o que experienciamos, antes mesmo de termos refletido. Já a experiência está lançada à transformação e modificação.

O conceito de transformação atrelado ao de experiência nos remete ao significado que Foucault (1984) buscou no *a priori* da experiência. Em *História da sexualidade*, ele traz a noção de experiência como “experiência-limite”, inspiradas em Bataille e Blanchot, que se abre para uma possibilidade filosófica como aquela que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes. Tais experiências servem para tomar “o sujeito de si mesmo” e garantir que ele não permanecerá como antes. Então, se qualifica como experiência-limite porque envolve uma transformação na forma de subjetividade, 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 (des)razão ainda são indiferenciadas, ainda não divididas. A experiência é dada como algo a ser pensado, tornando-se possível, formas de percepção e sentidos, é o poder-saber-si-mesmo.

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 isso mesmo, transforma. Mas a transformação não é necessariamente uma ação, tal como conhecemos na Modernidade. Larrosa Bondía (2014) sinaliza que a experiência não pode ser captada pela lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, mas de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional, aquele que sofre ou padece. O sujeito passional não é incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. O que ocorre é que a experiência é um saber distinto do científico e da informação e de uma práxis distinta da técnica pela técnica. O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana.

A informação não é experiência, é quase uma antiexperiência. A ênfase contemporânea na informação e toda sua retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes cancelam nossas possibilidades de experiências. O sujeito da informação cada vez sabe mais, cada vez se informa mais e o que consegue é que nada lhe aconteça. Por isso, muitas vezes, o que se entende por formação na modernidade não passa de um arcabouço de informações aglutinadas. Ela até pode elucidar coisas que não sabíamos antes, mas não pressupõe que algo nos aconteceu (LARROSA BONDÍA, 2014). A chamada sociedade da informação, do conhecimento ou ainda da aprendizagem entende a experiência como um aprender adquirido e processado pela informação. Além disso, essa ideia de formação centrada na informação é compatível com os valores da competitividade, do individualismo, empreendedorismo, inovação e sucesso profissional ancorado no resultado da riqueza material. É a pobreza de experiência que caracteriza o nosso mundo, problematizada por Benjamin (2010). Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Por isso, a palavra “experiência” vem sendo cada vez mais usada no campo pedagógico, 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. Dewey (2011), em sua obra *Experiência e Educação*, pontua também um importante pensar sobre a experiência como uma interação entre o ser e o ambiente, onde estes são mudados. O filósofo entendia que a educação não seria apenas um processo de preparo para a vida, mas uma contínua reconstrução e reorganização da experiência. Essa experiência não se limitaria ao ato no presente, mas remontaria ao que foi aprendido se reportando ao futuro. Sofremos a *experiência* e ao mesmo tempo, reagimos. O ponto central para Dewey

não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações. Para ele, existe intrínseca relação entre experiência e educação. A experiência significa integração. As ideias não existem fora da experiência.

Contudo, a educação foi pensada a partir de dois pontos de vista. O par ciência/tecnologia e o par teoria/prática. Para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada, para os críticos, uma práxis reflexiva. Tanto os cientistas situados no campo educativo quanto os críticos se legitimam a partir da qualidade de *experts*. Os *experts* continuam tendo lugar na pedagogia e podem ajudar a melhorar as práticas e a elucidarem a luta contra a violência, a competitividade e o autoritarismo. Para Larrosa Bondía (2014), ambos já disseram o que tinham de dizer ainda que continue sendo importante seguir falando. Agora é o par experiência/sentido que nos permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, configurando talvez outros esquemas de pensamento, produzindo outros efeitos de verdade e de sentido.

Assim, um pensamento educacional elaborado a partir da experiência faz soar certa ontologia do ser, pois a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia do ponto de vista prescritivo. É algo que pertence aos próprios fundamentos da vida. É acontecimento que se transmuta no devir, pois está lançada no plano existencial de cada ente. Para Heidegger (1998), “ente” diz respeito a 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. Nesse sentido, a experiência faz alusão ao intervalo e à imprevisibilidade.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, na o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 26).

A experiência é a passagem da existência, de um ser que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente e contingente. Compreender as experiências docentes passa, então, pela própria existência do ser-no-mundo, especialmente neste cenário pandêmico. Não existe mais a normalidade anterior. Não podemos voltar ao que não existe. Uma nova realidade foi instaurada e o isolamento social trouxe sentimentos de incerteza e angústia para muitos professores que se viram diante do caos e do abismo profissional, mas que também foram interpelados por experiências em suas novas formas de ser e existir. Essas formas de ser pode revelar possibilidades aprendentes na abertura de um movimento expansivo, que ora se retrai, ora se expande, num incessante acontecer existencial. E, a existência, como a vida escapa a qualquer determinação “porque é nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 43).

Nóvoa (2002) citando Dominicé (1990) elucida a importância em devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). Isso 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 de forma definitiva pelos que detêm os seus segredos formais. “A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (2002, p. 57).

Assim, tomando emprestadas as palavras de Larrosa Bondía (2014) ao afirmar que a experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece, compreendemos a experiência como movimento fenomenológico, pois para a fenomenologia, nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são, e quando fazemos isso não descobrimos apenas objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, como dotados de uma revelação, dotados de sentidos. O modo como as coisas aparecem é parte do ser das coisas e por isso a experiência torna-se tema central a partir das narrativas das professoras que se colocam para falar sobre a pandemia e a educação nesse contexto de desafios e mudanças.

A concepção fenomenológica, portanto, permite que se fale em construção da realidade e construção do conhecimento dando-se em um movimento de ser e de conhecer pela experiência. As coisas que tinham sido declaradas ser meramente psicológicas e/ou sociológicas ganham agora, *status* ontológico. Ela nos ajuda a reivindicar outro sentido público do pensamento e a reassumir nossa condição humana, reconhecendo a realidade e a verdade dos fenômenos.

Narrativas de professoras à luz da hermenêutica-fenomenológica

Compreender em uma abertura hermenêutico-fenomenológica se faz possível aqui pela construção metodológica em conhecer as narrativas de duas professoras da educação básica – uma professora de educação infantil e uma professora dos anos iniciais do ensino

fundamental –, em que o valor que se atribui a experiência irá compor um mosaico da existencialidade docente e dos sentidos que emanam da sua vida-formação sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sobre o que vem sentindo no atual momento pandêmico. Ambas possuem graduação em Pedagogia e são servidoras estatutárias, em uma rede pública municipal na Bahia, como já pontuamos anteriormente. O principal critério de seleção das participantes para esse estudo foi a adesão ao convite em narrar sobre o momento a partir das suas experiências, 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 e intencionalidade do sujeito. A fim de preservar a identidade das professoras colaboradoras do estudo, vamos usar as seguintes siglas: P1 (professora que atua na educação infantil – mais especificamente na pré-escola, grupo quatro e cinco) e P2 (professora que atua no quinto ano do ensino fundamental).

Como norteamento do presente estudo, nos pautamos no objetivo principal que foi compreender as narrativas das professoras sobre a pandemia e a educação a partir das suas experiências e assim lançamos algumas palavras-chave – pandemia, distanciamento social, uso das novas tecnologias da informação e comunicação, trabalho docente, educação, experiências/acontecimentos marcantes e formação – que elas deveriam abordar enquanto narravam. Contudo, ficou combinado com as entrevistadas que elas estavam livres para conectar suas narrativas com as palavras-chave de acordo com aquilo que surgia em suas falas. Nesse sentido, no que tange à metodologia, Macedo (2015) afirma que não é possível transplantar as ideias epistemológicas e os dispositivos metodológicos de rigor das pesquisas que têm a pretensão de cons-

truir 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).

O estudo, portanto, tem uma inspiração biográfica e é de natureza qualitativa, pois transita pela gama das singularidades das relações humanas. 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 hermenêutica e a fenomenologia oferecem, por sua vez, no campo da educação, compreensões a partir das aberturas para as relações mais subjetivas dos docentes com a sua vida e formação e a busca de articulações entre 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). Por isso, as narrativas de professoras são sinais de significações do acontecer como possibilidade do vivido pela reflexão de si e de sua abertura nas experiências e na formação docente.

Assim, a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida produz subsídios para se pensar os processos formativos em toda a sua complexidade. É possível dizer que as análises das experiências docentes se processam a partir da concreção da sua vida cotidiana enquanto ser-no-mundo. O que implica dizer que os elementos ôntico-ontológicos a serem analisados estão inseridos também na práxis humana.

É importante dizer ainda 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 podem possibilitar o acesso aos seus sentidos e elaborações. Foi então, com esse interesse e sensibilidade que nos colocamos como ouvintes das narrativas e selecionamos as falas que se apresentaram como fios da existencialidade de cada professora, como se pode observar:

P1: [...] quem poderia imaginar que um dia viveríamos isso? Foi uma coisa totalmente inesperada. [...] A gente não sabia direito nem o que era uma pandemia. Estávamos acostumados com epidemias que não tinham essa forma de contágio assustadora como é o caso do coronavírus. Quer dizer, a gente até sabe que as gripes são altamente contagiosas, mas nunca chegou a nos preocupar tanto. A gente já tinha ouvido falar nos livros de história e nos filmes, mas sempre pareceu algo muito distante. E, de repente nos deparamos com essa pandemia. É tudo surreal ainda. Acho que nossa ficha não caiu, pois não entendemos direito o que está acontecendo e a sensação é da vida ter parado, nem com o relógio nos preocupamos mais. A nossa rotina mudou. A escola não existe mais e o nosso mundo agora é em casa.

P2: Eu não achava que ia ser uma coisa tão demorada. Pensei que voltaríamos ao normal em questão de semanas. Lembro que fomos pegos de surpresa quando as aulas foram suspensas. Na segunda do dia 17 de março, não fomos mais para a escola e nem tivemos tempo de nos despedir dos estudantes. [...] As matérias já estavam circulando no jornal, mas parecia que era algo longe, lá na China. [...] As coisas de repente aconteceram... Só começamos a entender quando a coisa foi se aproximando da gente, pessoas ficando doentes inclusive amigos e familiares. Já perdemos pessoas próximas para esse vírus e nem conseguimos ir ao enterro. É estranho... tudo muito rápido. Até o enterro. A vida mudou com a pandemia e agora a gente só é no agora, só pensa em sobreviver. [...] Eu vivo trancada em casa com medo.

Como podemos perceber, a ideia de tempo cronológico foi abalada com a pandemia e

as professoras passam a lançá-lo a partir da própria existência, notadamente em P1 dizer: *“a sensação é da vida ter parado, nem com o relógio nos preocupamos mais”*. Heidegger (1998) traz uma importante contribuição para pensarmos o tempo, pois a vida e a existência não têm a ver com um constante temporal como somos levados a nos organizar, mas constitui antes uma escritura do instante, da imprevisibilidade e até mesmo do medo, da finitude que nos assombra como P2 sinaliza ao dizer *“As coisas de repente aconteceram... Só começamos entender quando a coisa foi se aproximando da gente”, “e agora a gente só é no agora, só pensa em sobreviver”*. O tempo ganha novos significados e passa a ser questionado pelas docentes que revelam certa surpresa e impacto com os novos acontecimentos por conta da pandemia. A tematização do tempo não pode eximir-se da tarefa de analisar o temporal enquanto é e está sendo: *“fomos pegos de surpresa quando as aulas foram suspensas”*. Assim, a pandemia se tornou ainda mais real para P2 quando mexeu na noção de espaço-tempo da professora que se viu distante do seu local de trabalho e atuação. Portanto, a tematização do tempo é ontológica e o fenômeno do tempo se deixa e faz ver, como se mostra em si e desde si mesmo. É o modo como a pré-sença³ se ocupa consigo mesma e como ocupa propriamente o seu tempo. A pré-

3 Heidegger 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 ôntico-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). Essa autora ainda acrescenta que o delineamento da analítica do *Dasein* (pré-sença) formulada por Heidegger vem acrescentar à presença ser em um mundo, o que a leva a constatar que a existência é essa possibilidade da mesma se concretizar como ser-no-mundo.

sença é a concretização do ser no mundo com os outros e com os acontecimentos que já está interpretado por via compreensiva.

Nesse sentido, podemos dizer que Heidegger (1998) elaborou um novo conceito de tempo quando pensou a temporalidade⁴ da presença humana. Para tanto, se faz importante indagar: essa presença possui um mundo? Sá (2004, p. 35) fala que o próprio Heidegger se questiona a partir da sua hermenêutica fenomenológica: “Toda pré-sença não terá sempre seu mundo?”; “Mas como isso ‘mundo’ não seria algo subjetivo?” Segundo o filósofo, 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, como podemos confirmar em P1 ao dizer “A escola não existe mais e o nosso mundo agora é em casa”. 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. Junto a isso, Heidegger (1998) reafirma a necessidade de investigar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal. O mundo docente mudou. Não é mais a escola.

P1: A rede ficou parada logo nos primeiros meses. Depois começamos a ter encontros on-line com a gestão da escola e com a secretaria de educação que passou a promover formações. É um jeito novo de estar no trabalho para pensar na escola e em nossas turmas. Nas reuniões, se fala muito sobre o retorno. Mas na verdade ninguém nem sabe quando retornaremos as aulas presenciais. Eu não vejo condições da escola pública retornar pela falta de estrutura e muito menos a educação infantil. Meus meninos não vão entender que precisam ficar afastados

4 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 povir; d) o tempo originário é finito (KIRCHNER, 2007).

uns dos outros. E, mesmo quando tiver a vacina, vai ser difícil lidar com os protocolos, porque a pandemia não vai desaparecer do dia pra noite. [...] Pra mim, não foi tão difícil adentrar no mundo digital, pois eu já utilizava bastante esses recursos na minha vida pessoal e na escola também com as crianças, levando vídeos, músicas, gravando momentos com a turma. Eu sempre gostei de tecnologia, mas tenho colegas de trabalho que não dominam o uso dos equipamentos. Eu tenho aproveitado esse período para conhecer novas maneiras de se trabalhar com os recursos tecnológicos.

Nesse mundo circundante apresentado pela professora, se mostra, além dos espaços físicos, o mundo da formação docente que se mantém em movimento, entendendo a formação como um contínuo experiencial, no qual a vida se faz aprendizagem, inclusive profissional, como coloca P1 “É um jeito novo de estar no trabalho para pensar na escola e em nossas turmas” ou ainda “Eu tenho aproveitado esse período para conhecer novas maneiras de se trabalhar com os recursos tecnológicos”. Como se percebe nas falas de P1, ela continua buscando ampliar seus modos de trabalho e passa também a refletir sobre o novo que chega junto com o momento pandêmico. Assim, a vida do professor se abre à experiência da sua pré-sença habitando a docência a partir de novos encontros e possibilidades que se dão até mesmo nos encontros virtuais, mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. Para Heidegger (1998), o ser é um projetar-se incessante. A pré-sença projeta seu ser para possibilidades. E qual seriam essas possibilidades? Um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. No caso de P1, apesar de não sentir dificuldades com os recursos tecnológicos, ela se abre refletindo sobre as condições de trabalho docente e as características das turmas com as quais trabalha.

As aberturas seriam então chamadas de experiências?

P2: Eu sou das antigas. Tenho muitos anos ensinando. Faço tudo à mão, escrevendo, anotando. Leio... Mas mesmo não sabendo mexer muito nessas coisas tecnológicas e na internet, eu participo das reuniões. Peço ajuda aqui em casa e vou caminhando. Vou descobrindo uma coisa aqui, outra coisa ali e vai... Mas tenho consciência de que preciso aprender. [...] Os alunos já cobravam da gente antes. E, agora parece que essa necessidade ficou maior com a pandemia. Eu fico tranquila por não estarmos dando aulas remotas aqui na rede, mas sei que é um prejuízo grande para os alunos. O nosso público de escola pública não tem acesso a quase nada de tecnologia. É mais o celular e mesmo assim não são aparelhos bons e não tem internet.

Aberturas e experiências singulares se mostram entre P1 e P2. Apesar das dificuldades que se apresentam, P2 revela sua abertura como uma receptividade ao dizer “*Mas mesmo não sabendo mexer muito nessas coisas tecnológicas e na internet, eu participo das reuniões. Peço ajuda aqui em casa e vou caminhando. Vou descobrindo uma coisa aqui, outra coisa ali e vai... Mas tenho consciência de que preciso aprender*”, a abertura aqui já se fez experiência. O ainda-não descrito em “*mesmo não sabendo mexer muito*” 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 um ainda-não-ter-tornado-acessível. Por isso, a experiência forma e transforma ainda que como reflexão sobre os processos vivenciados.

Essa abertura de experiências se abre para multiplicidade de referências que vão sendo agregadas à docência do professor. Para Reis e Fornari (2016), a aprendizagem do professor pode ser definida como uma abertura que possibilita transformação. Por transformação, eles assinalam 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 é projetada ao campo da produção de saberes.

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 dessa experiência de abertura possibilita um itinerário formativo de desprendimento de si em um movimento de transformação de saberes. Pode-se dizer, dessa forma, que a atividade docente não é exterior às condições existenciais dos professores. A experiência docente permite um contato com o mundo, com as novas formas de aprendizagens e um encontro com os modos de subjetivação do professor. A experiência de aberturas também é um aperfeiçoar docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação ou a busca dela.

Considerações finais

As narrativas das professoras revelaram as suas experiências em relação à pandemia e à educação. Essas experiências se conectam em seus processos formativos, pois levam os docentes a pensarem sobre os acontecimentos e reelaborarem sentidos e significados. Com o amparo da hermenêutica fenomenológica, em especial a heideggeriana, foi possível percebermos a profundidade e a complexidade do ser professor e das suas experiências.

Dessa forma, é possível dizer que tanto a experiência quanto a formação docente carregam sentidos existenciais, que vão se compondo a partir da maneira pela qual o professor compreende e responde aos acontecimentos ao longo da sua vida. Isso 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. Nesse 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.

Portanto, pensar nos sentidos que as professoras dão às suas práticas a partir da experiência é uma nova tomada de consciência do fazer docente. Nesse fazer, dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados nas relações de trabalho e permitem reflexões e transformações.

Referências

AMATUZZI, Mauro Martins. **Experiência: um termo chave para a Psicologia**. Memorandum. Novembro/2007. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece; PORTO CRUZ, Ingrid de Magalhães. Fique em casa: Educação na Pandemia da COVID 19. **Interfaces Científicas**. Aracaju. v.8. n.3. p. 200 – 217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 3 ago. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011

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: 3 ago. 2020.

<[pdf](#)>. Acesso em: 3 ago. 2020.

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

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

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

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

NÓVOA, António. 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.

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, Liège 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.

SILVA, Rebecca Machado Oliveira da. **A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Salvador, 2017

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: Papyrus, 2008. p. 109-134.

Recebido em: 05/08/2020

Revisado em: 14/12/2020

Aprovado em: 15/12/2020

Rebecca Machado Oliveira da Silva é doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I, Departamento de Educação. Atualmente, é professora da rede municipal de ensino na cidade de Feira de Santana, Bahia. *E-mail:* rebekmos@yahoo.com.br

Liège Maria Queiroz Sitja é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB. *E-mail:* liegesitja@gmail.com