

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

ISABEL CRISTINA DOSE LAGE DE ALMEIDA

**UMA FENOMENOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A COMPREENSÃO DO SER PEDAGOGA PARA ALÉM DE
ESPAÇOS-TEMPOS PRÉ-DETERMINADOS**

VITÓRIA
2020

ISABEL CRISTINA DOSE LAGE DE ALMEIDA

**UMA FENOMENOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A COMPREENSÃO DO SER PEDAGOGA PARA ALÉM DE
ESPAÇOS-TEMPOS PRÉ-DETERMINADOS**

Dissertação e produto apresentados ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Gomes

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A447f Almeida, Isabel Cristina Dose Lage de, 1965-
Uma Fenomenologia Autobiográfica e sua contribuição para a compreensão do ser pedagoga para além de espaços-tempos pré-determinados / Isabel Cristina Dose Lage de Almeida. - 2020.
131 f. : il.

Orientador: Vitor Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Fenomenologia existencial. 2. Autobiografia (memória). 3. Pedagogos. I. Gomes, Vitor. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ISABEL CRISTINA DOSE LAGE DE ALMEIDA

**UMA FENOMENOLOGIA AUTOBIOGRÁFICA E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A COMPREENSÃO DO SER PEDAGOGA PARA ALÉM DE
ESPAÇOS-TEMPOS PRÉ-DETERMINADOS**

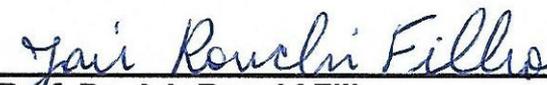
Dissertação e produto apresentados ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovados em 04 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Dedico este estudo a todos os profissionais pedagogos que, no âmbito das escolas, vivenciam momentos desafiadores e pungentes. A meu esposo Eduardo e meus filhos Vinícius e Victor, razões de meu viver. A minha amada neta Mel, paixão da minha vida. A meus pais Juca e Martha (*in memoriam*), que me deram a vida. A meus irmãos, que sempre acreditam em mim e torcem para que eu realize meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza, que, ao longo do caminho, me guia, protege e impulsiona a mergulhar em águas mais profundas em busca da realização de todos os meus sonhos.

Ao meu professor e orientador Vitor Gomes e — como ele mesmo gosta de mencionar — nosso pai, por ser um paizão carinhoso e espetacular em apresentar-me os caminhos e o pensamento da fenomenologia.

Ao professor Vanildo Stieg, meu mestre incentivador desde a graduação em Pedagogia, pelo seu carinho e pelas conversas que me levaram a retornar à academia em busca de respostas para minhas indagações sobre o cargo de pedagoga.

À professora Renata Duarte Simões, pela dedicação e delicadeza em suas aulas de Metodologia de Pesquisa e Seminários de pesquisa, que tanto contribuíram para minha aprendizagem na arte da pesquisa.

Ao professor Alexandro Braga Vieira, professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, pela sua incansável busca e pelo empenho em aprimorar o nosso mestrado profissional.

Ao professor Jair Ronchi Filho, por sua gentileza comigo, desde o período da graduação, como meu professor, e agora, aceitando ser membro da Banca Examinadora deste estudo.

Aos colegas do mestrado, Turma Resistência, pelas conversas, reflexões e lições que absorvemos em nossas discussões. Especialmente Janaína Calixto, minha irmã do grupo fenomenológico e companheira de tantos momentos existenciais.

Ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação, pelos encontros tão encantadores e elucidantes sobre a fenomenologia e o modo de ser no mundo a partir dessa concepção.

Às escolas e a todos os profissionais, pais e crianças com quem convivi nesses anos de profissão, por me proporcionarem experiências significativas que me constituem como pedagoga.

Aos meus filhos Vinícius Mansur e Vitor Dose, por me ensinarem que a vida é muito mais que a nossa visão sobre ela. Ela abrange tudo que queremos e nos propomos a realizar.

Ao Eduardo, meu esposo, pela compreensão e pelo apoio.

À minha amada netinha Mel, que me ensina a ser uma pessoa melhor, revivendo meus momentos de infância com suas brincadeiras.

Às minhas irmãs Beth, Elizete, Eliane e a todos familiares que acreditam em mim e torcem para que eu sempre seja mais...

Ao meu irmão Jorginho e ao meu cunhado Pio (mais um pai emprestado), que partiram desta vida em um determinado momento da minha jornada existencial, cujas presenças, porém, deixaram marcas em meu ser, que são e sempre serão bússolas para minhas ações humanitárias.

Aos meus pais Juca e Martha, que, mesmo falecidos, um dia sonharam que todos os seus filhos seriam graduados no ensino superior. Mal sabiam eles que, um dia, teriam uma filha Mestre em Educação.

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu.

(Ecléa Bosi)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação com objetivo de realizar um estudo fenomenológico-autobiográfico sobre o que é (como é) ser pedagoga iniciante vivenciando esse processo na faixa etária dos 50 anos. Em termos de fundamentação teórica, baseia-se nos conceitos das características básicas do existir (FORGHIERI, 2004), da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014) e da concepção de flexibilidade resiliente (GOMES, 2015). Em termos metodológicos, toma como referência a pesquisa fenomenológica eidética de cunho autobiográfico, cuja característica é a elucidação do vivenciado. Para tanto, como instrumentos na busca dos dados, utilizam-se as narrativas, principal fonte para compreensão do fenômeno, juntamente com o diário de campo, no qual constam as anotações de fatos vividos no cotidiano das escolas. Emprega-se, ainda, a Versão de Sentido (VS), criada por Amatuzzi (1995). Em um envolvimento existencial com a pesquisa, realiza-se uma tessitura dos conceitos sobre a pesquisa fenomenológica e autobiográfica nas primeiras seções. Com Gomes (2004, p.57), desvela-se o modo como a fenomenologia se constitui método de pesquisa. Com Bach Junior. (2019), constata-se que o trabalho com autobiografia insere o pesquisador, sujeito autopesquisante, em um processo de autorreflexão e transformação. Por ter esse caráter autorreflexivo, autoeducativo e transformador, a pesquisa autobiográfica é muito expressiva para as temáticas da Educação, especialmente para os coordenadores pedagógicos corporificarem a reflexão sobre seu trabalho e sua atuação no espaço escolar. Assim, defende-se a aplicação da abordagem autobiográfica na área da Educação para a formação desses profissionais, devido a sua força potencializadora e emancipatória. Nas seções seguintes, apresentam-se as narrativas das experiências do meu ser no mundo. São narrativas sobre o despertar da paixão em ser professora através das interações de bem-estar estabelecidas com os professores marcantes. Na sequência, há narrativas do exercício como pedagoga, procurando refletir teoricamente sobre os processos que envolvem a atuação no cargo. Com Ecléa Bosi (1994), faz-se uma reflexão sobre idade, processo de envelhecimento e produção procurando desvelar o fenômeno de ser pedagoga para além dos espaços-tempos pré-determinados. Finalizando, descreve-se o que ficou no percurso da realização da pesquisa fenomenológica autobiográfica para o pesquisador. No meu caso, implica a revelação do papel como

pedagoga, na construção da própria identidade como ser e de transformação nas relações que estabeleço no mundo, principalmente no contexto de atuação profissional. Espera-se que alguns dos desvelamentos apresentados possam auxiliar e despertar outros profissionais da Educação a se lançarem na metodologia fenomenológica autobiográfica, no sentido de se autovisitarem e indagarem sobre sua atuação na educação em um processo revelador da essência de suas práticas.

Palavras-chave: Pedagoga. Autobiografia. Fenomenologia. Educação.

ABSTRACT

This is a research of Professional Master's Degree in Education with the objective of carrying out a phenomenological-autobiographical study on what it is (how it is) to be a beginner educator experiencing this process in the age group of 50 years. In terms of theoretical foundation, it is based on the concepts of the basic characteristics of existing (FORGHIERI, 2004), pedagogical coordination (DOMINGUES, 2014) and the concept of resilient flexibility (GOMES, 2015). In methodological terms, it takes eidetic phenomenological research of an autobiographical nature as a reference, whose characteristic is the elucidation of what is experienced. For this purpose, as instruments in data collection, narratives are used, the main source for understanding the phenomenon, along with the field diary, which contains notes of facts experienced in the school's daily life. The Version of Meaning (VS), created by Amatuzzi (1995), is also used. In an existential involvement with research, the concepts of phenomenological and autobiographical research are woven in the first sections. Gomes (2004, p.57) reveals the way in which phenomenology is a research method. With Bach Jr. (2019), it appears that the work with autobiography inserts the researcher, self-researching subject, in a process of self reflection and transformation. For having this self-reflective, self-educating and transformative character, autobiographical research is very expressive for the themes of Education, especially for pedagogical coordinators to embody the reflection on their work and their performance in the school space. Thus, it is advocated the application of the biographical approach in the area of Education, for the training of these professionals, due to its empowering and emancipatory force. In the following sections, narratives of the experiences of being in the world are presented. They are narratives about the awakening of the passion for being a teacher through the well-being interactions established with the outstanding teachers. In the sequence, there are narratives of the exercise as an educator, seeking to theoretically reflect on the processes that involve acting in the position. With Ecléa Bosi (1994), a reflection is made about age, the aging process and production, seeking to reveal the phenomenon of being an educator beyond the pre-determined space-times. To conclude, we describe what remained in the course of conducting phenomenological autobiographical research for the researcher. In my case, it implies the revelation of the role as an educator, in the construction of one's identity as a being and of

transformation in the relationships that I establish in the world, especially in the context of professional practice. It is hoped that some of the unveiling presented may help and awaken other Education professionals to launch themselves into the phenomenological autobiographical methodology, in order to self-visit and inquire about their performance in education in a process that reveals the essence of their practices.

Keywords: Pedagogue. Autobiography. Phenomenology. Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BR	Rodovias Federais Brasileiras
CEB	Comunidade Eclesial de Base ligada à Igreja Católica
DCNI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Gpefe	Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Lagebes	Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo
LDBEN	Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPGME	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Seme	Secretaria Municipal de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
VS	Versão de Sentido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
1.3 JUSTIFICATIVA	16
2 DIÁLOGO TEÓRICO E METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA	18
2.1 UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA	18
2.2 OS INSTRUMENTOS PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO.....	25
2.3 DIÁLOGOS TEÓRICOS	27
3 COMPREENSÕES SOBRE PESQUISAS AUTO/BIOGRÁFICAS	31
3.1 TRÊS OLHARES.....	31
4 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO I: PERCURSOS E PERCALÇOS	39
4.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL À GRADUAÇÃO	39
4.2 DO PÓS-GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO	46
5 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO II: AS TESSITURAS DE UMA PEDAGOGA INICIANTE PARA ALÉM DOS ESPAÇOS-TEMPOS PRÉ-DETERMINADOS	51
5.1 SER PEDAGOGA INICIANTE.....	51
5.2 TENSIONAMENTOS TEÓRICOS	58
5.3 HISTÓRIAS DE UMA PEDAGOGA.....	64
6 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO III: DIÁLOGOS COM BOSI	72
6.1 BOSI, CRONOLOGIA E EU	73
7 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO IV: COMPREENSÕES DO SER PEDAGOGA A PARTIR DE MEU ESPAÇO-TEMPO	81
7.1 EU PEDAGOGA.....	81
8 CONCLUSÃO	93
9 PÓS-ESCRITO: O PRODUTO E SUA DESCRIÇÃO	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – O PRODUTO	102

1 INTRODUÇÃO

Buscando a acepção da palavra “trajetória”, encontro os seguintes significados: “distância (espaço) que precisa ser percorrida para se chegar a outro lugar; percurso ou trajeto” (TRAJETÓRIA, acesso em 4 jan. 2019b). Ou ainda: “linha reta ou curva descrita ou percorrida por um corpo impelido por uma força” (TRAJETÓRIA, acesso em 4 jan. 2019a). Há outras concepções, que a definem em linhas gerais como via, história e/ou percurso.

Acrescendo ao sentido indicado pelos dicionários, devo dizer que compreendo trajetória como o sentido de ser/existir, cujo contato com o outro traz desvios de rota e outros imbricamentos. Sendo assim, inacabada e inesperada, sua construção é produto histórico/temporal do ser-sendo.

Nesse sentido, devo expor que minha trajetória (até aqui) é marcada por inúmeras vivências impeditivas e que, dentro da experiência eidética¹ (HOLANDA, 2003) proporcionada pela memória, induz-me a compreender que profissionalmente fui “afastada”, ainda que temporariamente, do “local” que gostaria de “habitar” dentro do tempo que ensejava.

A propósito, sou Isabel Cristina.

Desde criança, diferentemente de outros jovens, eu sabia responder à pergunta costumeira dos adultos: o que você quer ser quando crescer? Minha resposta era invariavelmente: professora!

Como a vida possui (des)caminhos que, por vezes, nos afastam dos sonhos, esse propósito ficou guardado por algum tempo. Numa livre adaptação da canção *Clube da Esquina II*, de Milton Nascimento, Lô Borges e Marcio Borges — porque me chamo ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), tenho sonhos e sonhos não envelhecem, mas que, apenas diante de tantos gases lacrimogênicos que compreendo como muitas lágrimas derramadas no caminho, ficam calmos.

¹ Experiência do vivenciado.

Algumas vivências, cheias de gases lacrimogênicos, impediram-me de realizar minha primeira tentativa de ingresso na graduação em História e ser professora. Era a década de 1980, época cronológica que compreendia “correta²” para meu ingresso na universidade, porém meu irmão adoeceu, vindo a falecer. Ele era mais que um irmão de sangue. Era meu amigo. Companheiro de juventude. De alegrias. De poesia. De músicas e tantas outras coisas cuja falta impossibilitou meu habitar/existir no lugar que compartilhávamos. Foram momentos tão dolorosos que as lembranças, ainda hoje, fazem-me chorar. Esse revés afastou-me dos estudos. Eu não tinha condições psicológicas, mentais e financeiras para reconstruir-me e dar prosseguimento ao meu intuito de tornar-me professora. Foi neste momento que surgiu uma oportunidade de emprego nas terras do Espírito Santo.

A propósito, sou mineira de Juiz de Fora/MG e vim para Vitória no início dos anos 80, especificamente em 1984, época em que minha irmã ainda residia por estas bandas até sua mudança para Goiânia. Foi ela que, percebendo meu sofrimento com a perda do nosso irmão, conseguiu-me um emprego num banco. Eu era digitadora profissional/técnica em informática. Infelizmente, esse trabalho não deu certo, mas encontrei outra ocupação logo após, dessa vez num cartório. Dediquei-me plenamente ao lado profissional, numa tentativa de afastar-me de lugares e lembranças que me reportavam à sombra da ausência de meu irmão. Ao mesmo tempo em que essa ação serviu-me de “anestésico”, também me afastou, ainda que temporariamente, de atuar no espaço-tempo escolar.

Meu sonho de atuar na educação paralisou-se por trinta anos e, diante dos reveses da vida, buscando forças/sentidos para realizá-lo, fui contemplada com a aprovação e o ingresso em 2012, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com quarenta e seis anos de idade. Minha memória traz-me a lembrança de que voltar a estudar... em um curso de graduação, e convivendo com diferença de idade(s), conceitos e formas de concepção da realidade, permitiu-me à experiência de alteridade e diversidade, de convivência com o distinto (por vezes,

² Depois de onze anos de estudo na Educação Básica, iniciada com seis anos de idade e terminada com dezessete anos, os jovens, ao término do ensino médio (2ª etapa da educação básica), estão aptos a ingressarem no ensino superior por meio de processo seletivo-vestibular. Assim, a faixa etária dos dezessete é muitas vezes idealizada como a idade correta para esse processo seletivo. Na minha época de juventude, também era assim, terminávamos o ensino médio —denominado científico — com dezessete anos. Era minha idade na época.

antagônico), o que me proporcionou crescimento teórico e do(s) sentido(s) de ser com o(s) outro(s).

Cada leitura, trabalho acadêmico e estágio presentearam-me variados saberes que auxiliaram na edificação de minha identidade educadora, oferecendo amparo conceitual e confiança particular para exercer minha função. Assim, no ano de 2016, fui aprovada em um concurso público na área e iniciei minha atuação em um Centro de Educação Infantil (CEI). Nesse espaço-tempo, a função de pedagoga passou a exigir-me diversos saberes que unem teoria, mas também sensibilidade e flexibilidade para articular o trabalho didático com a comunidade escolar. No entanto, conseguir realizar as vinculações teóricas/práticas de forma adequada não é fácil, fato que trouxe frustrações, mas também incentivo a buscar respostas para os obstáculos da minha função.

Era hora de voltar a estudar...

Fruto disso, em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes. Lá, em contato com a fenomenologia e instigada pelo meu orientador, descobri que era “possível” escrever sobre minha experiência identitária do que é ser pedagoga “iniciante” dentro da faixa etária dos 50 anos de idade³.

Assim, o que proponho com esta dissertação é a realização de um estudo fenomenológico-autobiográfico sobre a experiência particular do que foi/é ser pedagoga iniciante dentro do espaço-tempo etário em que habito; pretendendo apresentar as indagações, as resistências e os desafios enfrentados, a partir dos quais, voltando o olhar para compreendê-los, realizei metodologicamente um estudo fenomenológico sobre o vivenciado (fenomenologia eidética), em que desejei evidenciar desvios — inversões de trajeto espaço-temporais particulares e suas imbricações no contato com o(s) outro(s).

Destarte, no estágio de vida em que grande parte das pessoas estão em final de carreira, iniciei a minha. Assim, quais sentidos/sentidos trago em mim diante desta

³ Prefiro a afirmação etária em detrimento da palavra “maturidade”, uma vez que idade e maturidade não necessariamente dialogam.

vivência do ser/sendo atravessada pela diferença constituída a partir das interiorizações sócio/históricas/temporais?

Dito isso...

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

O problema de pesquisa se configurou na busca de compreensão da seguinte questão: o que é particularmente ser/sendo pedagoga em início de carreira diante dos entrelaçamentos cronológicos/espaço-temporais?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Realizar um estudo fenomenológico-autobiográfico sobre o que é (como é) ser pedagoga iniciante dentro de meu espaço-tempo.

1.2.2 Objetivos específicos

- Desvelar uma fenomenologia do vivido do ser pedagoga.
- A partir dos dados da pesquisa, elaborar (como produto) videoaulas acerca da temática do estudo que foram gravadas e disponibilizadas no canal de vídeos do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia em Educação da Ufes (Gpfe) hospedado na plataforma *YouTube*.

1.3 JUSTIFICATIVA

No chão da escola, percebi a existência de questões que exigiam outros/as saberes/experiências necessários para a constituição de minha identidade como pedagoga, compreendendo que diversas questões precisavam ser (des)veladas e refletidas. Assim, optamos por uma pesquisa que buscasse o entendimento dos desafios e das tensões que envolvem o cargo de pedagoga(o) através das narrativas sentidas na pele (a partir do lugar onde se habita), acreditando que elas

auxiliarão no (re)velamento da essência⁴ do fenômeno que almejamos descrever e, desse modo, contribuir para saberes/fazerem que potencializem a compreensão de como se constrói a identidade do que é ser pedagoga(o) diante dos atravessamentos adversos.

⁴ Trago o conceito de essência a partir do existencialismo pós-segunda guerra, ou seja, no mais profundo que possamos perceber dentro de um espaço-tempo histórico. Assim, a essência é algo móvel diante dos atravessamentos da vida. Não somos, mas sim estamos. A essência é expressa na existência, no visível, capturada pela percepção e delineada dentro de espaços tempos-históricos-contextuais.

2 DIÁLOGO TEÓRICO E METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA

Aqui expomos “os meios”, isto é, os caminhos teóricos e metodológicos que foram percorridos para imersão autobiográfica dentro da fenomenologia do vivido. Dessa forma, esta seção apresenta aspectos do método fenomenológico de pesquisa, seus instrumentos para coleta de dados, bem como os modos de ser de uma pesquisa autobiográfica com seu viés de sentido. Por último, evidencia as configurações que alimentaram o desvelar da realidade vivida a partir de uma fenomenologia do vivenciado.

Antes de iniciar, esclareço sobre duas escolhas feitas na escrita do texto. A primeira é a inversão na estrutura do texto precedendo a seção teórico-metodológica anteriormente à revisão bibliográfica. Tal escolha se deu a partir da nossa compreensão de que o método fenomenológico de pesquisa possui particularidades que necessitam serem esclarecidas para que os leitores possam entrelaçar a pesquisa teórica e os dados de campo em um processo de reflexão. A segunda trata do uso variado das pessoas do singular e do plural (Eu-Nós) ao longo do texto, cuja adoção possui sentido teórico/existencial. Quando usamos “Nós”, temos como objetivo evidenciar distanciamento teórico/reflexivo (FORGHIERI, 2004) para este trabalho. Quando utilizamos o “Eu”, apresentamos a imersão existencial que me constitui diante do que descrevo. Nesse sentido, lanço mão do uso flexível das pessoas e, como Gomes (2004), utilizo-as para proporcionar uma narrativa móvel, aberta e compreensiva ao fenômeno de estudo.

2.1 UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA AUTOBIOGRÁFICA

A fenomenologia pode ser concebida como pensamento filosófico-científico-metodológico que busca a essência das coisas/vivências/experiências que podem ser observadas a partir da percepção. Trata-se do estudo de aspectos/fatos da realidade, sendo compreendidos como fenômenos. Seu precursor é Edmund Husserl, filósofo e matemático, formulador de seus principais conceitos (GOMES, 2004). Como método de pesquisa, a fenomenologia é “[...] uma forma de fazer ciência compreendendo a humanidade/humanizada de uma pesquisa científica”

(GOMES, 2004, p. 57). Consequentemente é influenciada pela formação ideológica do pesquisador, de seus aspectos constituidores, uma vez que o olhar sobre a realidade é permeado pelo espaço-tempo-cultura-percepção e sua interiorização a partir do contato com o outro.

Busca a essência do fenômeno. A partir das compreensões teóricas, pós-segunda grande guerra, essência é o mais profundo que se possa compreender sobre algo dentro de um espaço-tempo, ou seja, é influenciada pelos aspectos históricos/temporais/vivenciais da realidade. Portanto, a essência da fenomenologia existencialista é distinta da essência idealista, sendo, portanto, móvel e não estática.

A fenomenologia possui procedimentos e compreensões que podem auxiliar o pesquisador a perceber o fenômeno, que se apresenta como um todo, e desvelar sua essência. De acordo com Forghieri, a redução fenomenológica é o recurso para empreender tal tarefa. Seu objetivo é alcançá-la e, se bem sucedida, irá “[...] captar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinadas situações experienciadas em seu existir cotidiano” (FORGHIERI, 2004, p.59).

Para a autora, a redução fenomenológica constitui-se em duas etapas que envolvem: o “envolvimento existencial” e o “distanciamento reflexivo”. Não são momentos distintos, mas paradoxalmente inter-relacionados e reversíveis, no qual não há uma separação total entre eles, mas sim predominância, ora de um, ora de outro (FORGHIERI, 2004).

O envolvimento existencial, para Forghieri (2004), consiste no ato de o pesquisador embrenhar-se, de forma espontânea e profunda, na revisão da experiência vivida; para tanto, ele não poderá considerar nenhum conhecimento que possui sobre a vivência que investiga. Ele deve recordá-la/revivê-la intensamente, procurando estabelecer envolvimento existencial sem julgamentos que proporcionará a ele a compreensão global intuitiva e pré-reflexiva dessa vivência⁵. Tal momento, em meu estudo, foi constituído pelas narrativas sobre minha trajetória até chegar ao cargo de pedagoga, quando procurei ser exclusivamente descritiva. Afirma Forghieri:

⁵ A partir do existencialismo merleau-pontyano, compreende-se que esse distanciamento jamais será absoluto, uma vez que somos sujeitos carnaís.

[...] o pesquisador precisa iniciar seu trabalho procurando sair de uma atitude intelectualizada para se soltar ao fluir de sua própria vivência, nela penetrando de modo espontâneo e profundo, para deixar surgir a intuição, percepção, sentimentos e sensações que brotam numa totalidade, proporcionando-lhe uma compreensão global, intuitiva, pré-reflexiva, dessa vivência (FORGHIERI, 2004, p.60).

Já o distanciamento reflexivo será o estabelecimento de certo distanciamento da vivência. Após o pesquisador envolver-se com a vivência espontaneamente, compreendendo-a de forma “global pré-reflexiva”, ele deve distanciar-se para que possa captar novas descrições dessa vivência. Quanto a isso, almejei descrever os sentidos/sentidos em minhas vivências, a partir de certo “distanciamento” naturalmente causado pelo tempo, uma vez que, quando falamos do passado; como seres-no-tempo (GOMES, 2015); falamos de um outro espaço-temporal.

Após penetrar na vivência de uma determinada situação, nela envolvendo-se e dela obtendo uma compreensão global pré-reflexiva, o pesquisador procura estabelecer um certo distanciamento da vivência, para refletir sobre essa sua compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou o significado daquela vivência em seu existir. Porém, o distanciamento não chega a ser completo; ele deve sempre manter um elo de ligação [sic] com a vivência, a ela voltando a cada instante, para que a enunciação descritiva da mesma seja a mais próxima possível da própria vivência (FORGHIERI, 2004, p.61).

Para tal intento, a/o pesquisador/a necessita colocar “entre parênteses” ou fora de ação os conhecimentos prévios sobre o que observa, realizando, por conseguinte, o movimento que enseja a realização de seu afastamento (*epoché*). Nesse sentido, é necessário evidenciar que, dentro das pesquisas fenomenológicas, esse ato é constituído a partir de instrumentos que realizam exclusivamente o registro literal do que se observa.

Forghieri (2004) alerta que o maior ensinamento da redução é a sua impossibilidade por completo. Assim, Merleau-Ponty (2011), em seus estudos sobre corpo e percepção, alerta que a redução pode revelar os preconceitos trazidos sobre o fenômeno estudado e que tal revelação nos ajudará emergir a consciência — condicionamentos/concepções — que se possui. Por conseguinte, a partir de sua percepção, o/a pesquisador/a poderá aliviar seus/suas impactos/influências diante do que se observa.

O estudo *Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica*, de Andrade e Holanda (2010), apresenta outros aspectos relativos

da fenomenologia, como os dois *modus operandi* no processo de pesquisa fenomenológica: o modelo de Willian B. Gomes e a proposta de Amedeo Giorgi, mais conhecida como o modelo da fenomenologia empírica.

Por sua vez, os três passos de organização e desenvolvimento de uma pesquisa fenomenológica concebidos por Gomes (1997 *apud* ANDRADE; HOLANDA, 2010) são: a descrição do fenômeno, a redução fenomenológica e a interpretação do fenômeno. Andrade e Holanda (2010, p. 265) assim detalham cada um: o primeiro passo é a transcrição do fenômeno, por parte do pesquisador, descrevendo-o e interrogando-o “[...] como se absolutamente nada se soubesse a seu respeito”; o segundo passo é a exploração exaustiva do material descrito, o “[...] retorno à descrição para questioná-la [...] nessa fase, define-se o objeto e fazem-se as distinções entre o essencial e o não essencial”; por fim, no terceiro passo, revela-se o “[...] sentido que o objeto assume para a consciência”.

Em relação ao modelo de Giorgi, Andrade e Holanda (2010) pontuam sobre sua proposta de quatro passos na pesquisa fenomenológica. O primeiro é a busca do sentido do todo (senso geral), a partir da leitura de toda a descrição. O próximo passo é a discriminação de unidades significativas, focada no fenômeno que é pesquisado. O terceiro passo seria a transformação das expressões cotidianas do sujeito (linguagem do dia a dia) em linguagem psicológica apropriada, com ênfase no fenômeno estudado. O último passo busca “[...] a síntese das unidades significativas transformadas em uma declaração consistente da estrutura do aprendizado” (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 266-267).

A partir dessas descrições, percebo que a organização da pesquisa fenomenológica e autobiográfica que estou realizando está sendo encaminhada com base no modelo de Willian B. Gomes, apenas substituindo a palavra “interpretar” por “compreender”, pela crença de que esta última é mais condizente com a proposta de investigação.

E quanto a estudos autobiográficos?

A autobiografia, segundo dicionário informal da Web, “é uma narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental ou ficcional”. Ainda de acordo com a Wikipédia, autobiografia vem do grego (αὐτός-*auto*seu + βίος-*bios* vida

+ γράφειν-*graphe in* escrita) e é um gênero literário em que uma pessoa narra a história de sua vida (AUTOBIOGRAFIA, acesso em 23 abr. 2019).

Essas definições foram pontos de partida para esta dissertação, porém não inicialmente. Esclarecendo... Minha primeira intenção era realizar um estudo fenomenológico sobre cinema na educação infantil, contudo não conseguia sair do lugar, avançar. Percebendo isso, numa tentativa de que eu versasse sobre algo que me motivasse, meu orientador expressou: sua história é tão interessante. Que tal falar sobre você? Já ouviu falar de pesquisa autobiográfica?

Minha primeira pergunta foi: eu posso fazer isso? Ele respondeu: sim, principalmente porque seu tema de estudo será algo que lhe trará sentidos interessantes. Com uma mescla de insegurança e excitação, topei a proposta, o que demandou imersão para compreensão de seus aspectos constituintes. Assim, iniciamos nossa pesquisa sobre autobiografias...

Encontramos em Abrahão (2003) a referência acerca do papel da memória e das narrativas dentro da pesquisa autobiográfica. Segundo essa autora, a pesquisa autobiográfica é composta por histórias de vida, biografias, autobiografias e memoriais. Além das narrativas, utiliza outras fontes como história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, sendo todas/os essas/es fontes/instrumentos consideradas/os como dependentes da memória. A teórica se refere à memória como “[...] individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais — sociais e culturais — e por elas informada/significada/ressignificada” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

No estudo de Dolwitsch e Antunes (2018), descobrimos que as narrativas autobiográficas podem ser compreendidas num tríplice aspecto: como fenômeno, como metodologia de investigação e como processo formativo de ressignificação do vivido. Como fenômeno, as narrativas envolvem o ato de narrar-se, desvelando as trajetórias de vida e ressignificando os acontecimentos narrados. Como recurso metodológico, enfatizam o percurso da pesquisa fazendo surgir “[...] histórias de vida em planos históricos ricos de significados, em que aflorem aspectos de ordem

subjetiva⁶” (DOLWITSCH; ANTUNES, 2018, p. 1000). Em relação ao processo formativo de ressignificação do vivido, as autoras apontam que tal processo ocorre no movimento que o narrador faz para construir suas narrativas. Para construí-las, ele (narrador) reflete sobre seu percurso, analisa sua história buscando a compreensão de si mesmo, “[...] mergulhando em um processo de (auto)conhecimento e revelando o sentido da sua vida” (DOLWITSCH; ANTUNES, 2018, p. 1000) a partir de outro espaço-tempo vivencial.

Em termos de identificação teórica, foi em V. V. S. Souza (2018) que me vi como pesquisadora autobiográfica, inspirando-me em suas concepções iniciais para composição de narrativas — seu principal instrumento de dados —, cujo aspecto constitutivo serve como auxílio à reconstrução dos momentos vividos utilizando como recurso a memória e reflexão sobre o vivido. O encontro com a obra *Eu... uma pesquisadora narrativa*, de Valeska Virgínia Soares Souza (2018), fez-me recordar a época da elaboração de meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (TCC), no qual descrevi sobre a leitura nos espaços não formais de educação. Naquela ocasião, eu encontrei em Groppo (2013) um achado para meu texto. O autor fazia-me compreender minha temática de estudo de forma simples e potencializava-me na expressão textual. A leitura do estudo de V. V. S. Souza (2018) despertou-me os mesmos sentimentos estudando o texto de Groppo, ou seja, a compreensão de uma temática e o despertar de sentidos a partir da identificação teórica. Com a pesquisadora, compreendi que uma pesquisa narrativa, embora composta de fios condutores comuns às pesquisas qualitativas, possui seus aspectos particulares⁷.

Na obra citada, a autora narra a experiência de tornar-se pesquisadora narrativa em seu pós-doutorado. Até então, havia realizado suas pesquisas através dos métodos etnográficos e da pesquisa-ação. Quando, no pós-doutorado, adentrou no grupo de pesquisa narrativa, efetuou um caminho de desconstrução e reconstrução de conhecimentos em pesquisas a partir da descoberta de outra matiz teórica conceitual, sendo anteriormente diferente seu *modus operandi*, pois sempre

⁶ Nesta pesquisa, utilizo a expressão “subjetiva” exclusivamente como sinônima de algo íntimo e inerente ao sujeito pensante.

⁷ Entre tais aspectos, a descrição do vivenciado a partir da visão pessoal transpassada pelo tempo/espaço/interiorização do experienciado.

investigava “histórias que encaixassem nas teorias”. Afirma V. V. S. Souza (2018, p. 972):

[...] o pesquisador narrativo “parte da experiência para saber o que se quer investigar e compõe sentido junto com os participantes”. Critiquei-me ao compreender que eu partia da teoria e não da experiência, e comecei a compreender que perguntar as opiniões dos meus participantes via questionário ou entrevista, como estava habituada a fazer em minhas pesquisas anteriores, poderia até ser ouvir as vozes deles, mas não na amplitude do fazer junto.

Realizar uma pesquisa narrativa não é falar sobre ou para o outro, mas dialogar com o outro, mesmo que esse outro seja “você” mesma que, frente à distância proporcionada pelo tempo, parece ser uma outra pessoa. Assim, o envolvimento do narrador/pesquisador para pensar e escrever compondo os sentidos nos textos narrativos “[...] não é um trabalho fácil, mas é importante que comecemos cada pesquisa narrativa com esta tarefa” (SOUZA, V. V. S., 2018, p. 969).

O envolvimento nos ajuda a reconstruir momentos vividos, buscando os sentidos/sentidos da memória para narrar um fenômeno. Nessa reconstrução, trazemos fatos novos e excluimos outros, conforme o nosso pensar do agora. Não é um inventar, mas tornar visível aquilo que nos marcou e é de fato essencial. Dolwitsch e Antunes (2018, p. 1002) esclarecem:

A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, vivências e experiências, a história contada por aquele que narra vem repleta de significações, sentidos e emoções, que se entrelaçam com o contexto social, cultural e histórico ao longo da narração.

Sendo assim, o trabalho com narrativas não é “[...] simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas participar na elaboração de uma memória que será transmitida a partir da demanda do investigador” (ABRAHÃO, 2003, p.85). Envolve ainda deslocamentos na temporalidade (retrospectiva e prospectivamente), na sociabilidade (introspectiva e extrospectivamente) e na dimensão do lugar (as fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa). Para Forghieri (2004, p.17):

O eu vive no mundo, mas não se encontra delimitado àquilo que vivencia no momento atual, pois pode, também, dirigir seu pensamento para o que já vivenciou anteriormente, assim como para as prospecções que faz em relação a coisas que tem a expectativa de vir a vivenciar.

Apresentado os aspectos da fenomenologia e autobiografia, devo evidenciar que proponho uma união das duas metodologias neste trabalho, constituindo uma pesquisa fenomenológica autobiográfica. Portanto, a partir dessa modalidade de pesquisa, entendo que sou sujeito e objeto concomitantemente. Sou sujeito quando percebo o fenômeno existencial e indago acerca de seus processos constitutivos. E sou objeto, por meio de um “envolvimento existencial” que permite imergir e ao mesmo tempo descrever literalmente o que a memória me consentir recordar.

Dito isso, é necessário evidenciar que toda pesquisa narrativa e/ou autobiográfica possui imbricamentos profundos com a fenomenologia, uma vez que, da mesma forma, esta possui como característica a descrição, bem como o envolvimento vivencial/imersão do vivido dentro de seu caráter eidético.

Por último, referindo-me ao que realizo neste espaço-tempo do mestrado, expresso o desvelar da minha trajetória de vida, apresentando sentidos e (re)construindo-os em deslocamentos na temporalidade, na sociabilidade e na dimensão do lugar em que ocupo atualmente.

Dessa forma, envolvo-me nas vivências (a partir da memória) e, ao mesmo tempo, distancio-me (*epoché*) reflexivamente para percebê-las em sua essência, fato que se deu a partir do olhar sobre elas neste momento temporal de minha existência.

2.2 OS INSTRUMENTOS PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO

As narrativas foram minha principal fonte para compreensão do fenômeno. Nelas apresentei minha trajetória pessoal e profissional, culminando na minha inserção como pedagoga numa escola pública. Nelas descrevi episódios marcantes na trajetória da conquista e no exercício profissional, o que acredito que me auxiliou na compreensão de minhas vivências.

Nesse sentido, Abrahão (2003) esclarece que as narrativas trabalham com emoções, intuições e subjetividades⁸, em vez de trabalhar com dados exatos e acabados e objetivos, reconhecendo ser a realidade social multifacetária,

⁸ Expressão utilizada nesta pesquisa como percepção e compreensão pessoal do sujeito.

socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em constante processo de autoconhecimento.

As narrativas foram selecionadas ao longo do exercício profissional, fiz um recorte temporal das experiências vividas nos últimos anos, divididas entre experiências de bem-estar e mal-estar. Decidi realizar essa dicotomia das concepções de bem e mal-estar com base nas exemplificações de investigações fenomenológicas da vivência sugeridas por Forghieri (2004). A autora percebeu que essas experiências contrastantes eram vivenciadas por ela e seus clientes em constante alternância e, quando vivenciadas profundamente, provocavam influências significativas no desenvolvimento da personalidade, favorecendo-a ou dificultando-a. Assim, evoquei narrativas vivenciadas no cotidiano da escola para identificar as aprendizagens internalizadas no exercício do cargo de pedagoga que influenciaram/influenciam na construção da minha identidade pessoal e profissional.

O segundo instrumento utilizado foi o diário de campo, em que constaram anotações de fatos vividos no cotidiano das escolas. Vinha escrevendo, desde o início da minha atuação profissional, experiências significativas que vivenciava. Assim, fiz uma optativa dos registros anotados segundo o mesmo critério das narrativas, ou seja, situações marcantes de bem-estar e mal-estar.

Observo que o ambiente dentro da escola é vivo. Pulsa constantemente. Em alguns momentos, há calma e situações de bem-estar vividas a partir do elogio advindo de colega, uma criança que nos abraça, pais que nos ofertam flores e outros. Nesse seu movimento-vida, irrompem também situações desagradáveis e geradoras de tensões. Seja uma criança que se acidenta, seja uma ação planejada que não ocorre como queríamos e outro(s) acontecimento(s) qualquer/quaisquer que pode/m desencadear mal-estar/estresse. Diante de tamanha organicidade, revela-se a importância de seu registro por escrito.

Foi uma atitude de colocar fora de ação os conhecimentos já adquiridos sobre a vivência, tentando abrir-me a ela e penetrar de modo espontâneo e experiencial, não apenas recordando-me dela, mas procurando nela imergir para revivê-la de modo intenso e perceber o sentido e a influência da aprendizagem no meu modo de ser pessoal e profissional.

O terceiro e último instrumento de coleta de dados foi a Versão de Sentido (VS), criado por Mauro Martins AmatuZZi, que “[...] consiste num relato da experiência imediata do pesquisador ou terapeuta feito logo após cada sessão, observação ou intervenções” (AMATUZZI, 1995). Com seu uso, realizei o registro das vivências marcantes no cotidiano das escolas, procurando anotá-las tão logo ocorriam com intuito de expressar as ações e os sentidos/sentidos temporalmente próximos da realidade vivenciada, para proporcionar evidências facilitadoras à futura leitura do fenômeno estudado (FORGHIERI, 2004).

AmatuZZi (1995, p. 68) ressalta características das VS, considerando-as como instrumento que

1. [...] é tanto objetivo como subjetivo, uma vez que se trata da experiência do terapeuta enquanto intencional, isto é, referida ao atendimento que termina; 2. é ao mesmo tempo um sentido captado e um sentido produzido: somente o percebo quando o produzo como participante da relação; 3. ele é uno e múltiplo, isto é, pode se desdobrar em outros sentidos em atos sucessivos de expressão; 4. ele somente aparece quando o próprio ato de o expressar fizer sentido ele também.

Desvelo minha compreensão de que as VS e demais instrumentos citados valeram como expressão imediata do impacto das relações interpessoais e sensações/emoções advindas dessas emoções de desvelamento dos sentidos impressos em tais experiências. Assim, a partir da orientação fenomenológica, pretendi delinear a realidade vivenciada como fenômeno que oferta sentidos ao(s) outro(s), especialmente a meu ser, cuja expressão tentou desnudar meu ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como pedagoga dentro de meu espaço-tempo.

2.3 DIÁLOGOS TEÓRICOS

Esta pesquisa teve suporte a partir de três conceitos-base. O primeiro deles diz respeito às “características básicas do existir” (FORGHIERI, 2004), o segundo tratado conceito “ser pedagogo” (DOMINGUES, 2014) e o terceiro de “flexibilidade resiliente” (GOMES, 2015), que alimentou as compreensões sobre as narrativas realizadas.

O conceito de “características básicas do existir” foi expresso no livro *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas*, de Yolanda Cintrão Forghieri.

Na obra, a autora apresenta uma reflexão sobre as características básicas da existência humana a partir dos seguintes aspectos:

- a) Ser-no-mundo: define-se como a maneira particular de nos comportar e relacionar com as pessoas e as coisas que encontramos em nossas vivências. Segundo Forghieri (2004), essa particularidade apresenta os aspectos do mundo circundante, humano e próprio; revela ainda atributos próprios do existir, como preocupação, sintonia e racionalidade.
- b) Temporalidade: diz respeito a sua constituição em seu tempo de existência e dos momentos vividos.
- c) Espacialização: refere-se ao modo como vivemos o espaço em sua existência, compreendendo o seu existir no mundo, relativo tanto ao local e instante atuais como a outros vividos anteriormente.
- d) Escolha: concerne à liberdade de ações e decisões.

O “ser pedagogo”⁹ se refere às concepções desveladas no livro de Isaneide Domingues, intitulado *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*, cujas compreensões apontam as dificuldades do exercício no cargo a partir das falas de profissionais que retratam suas impressões particulares sobre o ser/sendo pedagogo. Entre algumas das concepções, a autora alega que o trabalho pedagógico envolve muitas frentes e tensões na escola e que o currículo generalista dos cursos de Pedagogia, voltado para formação do professor ao pedagogo, não desenvolve aspectos específicos para o trabalho da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014).

Evidenciando o papel multifacetado do coordenador pedagógico como um cargo ligado à gestão e imbricado com as funções de outros profissionais da escola, a autora denota que as atribuições do cargo são múltiplas, o que acaba contribuindo para a confusão da identidade e o papel do pedagogo. Mesmo com as novas reestruturas da Educação e do cargo, permanece a visão do pedagogo relacionada ao modelo técnico que pode preencher/resolver qualquer questão da escola.

⁹ Isaneide Domingues (2014) utiliza a denominação “coordenador pedagógico” para se referir ao professor pedagogo técnico. Em nosso estudo, utilizamos a denominação “pedagogo” na referência desse profissional.

É coerente que a função do pedagogo esteja entrelaçada com a atuação de outros profissionais, contudo a falta de nitidez do seu papel, dentro das escolas, pode levar o pedagogo a ser submerso pelas demandas do cotidiano escolar, bem como ainda patrocinar os enfrentamentos, os desafios e as angústias no exercício do cargo.

Assim, a obra de Domingues (2014) revela vários aspectos da profissão de pedagoga, como as diversas nomenclaturas do cargo e especificamente seus apontamentos sobre o início da carreira que, para a teórica, caracteriza-se como sendo um momento de busca pessoal do sentido dessa atividade. É o período de introdução na atividade caracterizado pela busca de um saber e de um saber fazer eficiente.

A “flexibilidade resiliente” é evidenciada no livro *A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida*, de Vitor Gomes, quando pontua que, no aspecto intrapsicológico, a resiliência pode ser compreendida como característica humana no lidar com as adversidades, sem ser sucumbida por elas. Conceitualmente Gomes (2015) a compreende como relação de flexibilidade mediante a experiência adversa, concebendo diferentes formas de sua manifestação de acordo com características individuais.

A partir das abordagens nas Ciências Humanas, o autor oferta variados conceitos atribuídos à resiliência como capacidade de superação, adaptação, recuperação, resistência e aceitação do indivíduo. No entanto, percebe-se que esses significados acabam dando ao vocábulo uma concepção de intocabilidade e invulnerabilidade. Assim, descreve que, na década de 70, uma primeira geração de autores, Flach e Rutter, conceituaram resiliência como “[...] capacidade de adaptação positiva ou superação à adversidade”. Já na década de 90, uma segunda geração de autores considera a resiliência como “[...] um processo dinâmico que transcende a simples adaptação e envolve o fortalecimento do indivíduo” (GOMES, 2015, p. 28).

Desse modo, compreendemos os conceitos apresentados no papel de “molas propulsoras” e/ou óculos simbólicos para o auxílio na compreensão das vivências profissionais/pessoais, uma imersão em processos subjetivos/intrapsicológicos para compreensão dos entrelaçamentos profissionais a partir da percepção do que é ser pedagoga sendo pedagoga. Por último, expressamos que essas concepções

abordam uma fundamentação teórica inicial, portanto, estando sujeita aos diversos atravessamentos ao longo do percurso, podendo ser acrescida de outros(as) possibilidades de acordo com os diálogos de orientação para esta pesquisa.

3 COMPREENSÕES SOBRE PESQUISAS AUTO/BIOGRÁFICAS

Enriquecendo nosso texto, ainda com interesse em aprofundarmos sobre pesquisas autobiográficas, optamos em realizar uma revisão de literatura buscando tal temática. Assim, nesta seção, apresentamos a compreensão sobre pesquisas autobiográficas a partir de três estudos teóricos. Talvez o leitor se possa perguntar: por que escolhemos esses estudos?

Nesse sentido, é necessário expressar que, após realização de pesquisa sobre a temática, encontramos em três trabalhos a identificação particular com o sentido impresso às auto/biografias, uma vez que se trata de pesquisa cujo sentido eidético é instigado pelo sentido/sentido, ou seja, do sentido particular diante do impacto das vivências (AMATUZZI, 1995). A escolha teórica ocorreu pelo reconhecimento desses trabalhos como eco aos sentimentos pessoais.

Sendo assim...

3.1 TRÊS OLHARES...

Quando iniciei o caminhar acerca de pesquisas autobiográficas, minhas buscas centraram-se terminologicamente em pesquisas fenomenológicas autobiográficas. No entanto, nos bancos de teses e dissertações de algumas universidades federais consultados, não encontrei estudos com tal denominação, mas sim uma divisão dual que, em sua maioria, abordava a pesquisa fenomenológica e/ou autobiográficas de forma separada.

Intensificando as buscas, identifiquei, nos periódicos da Universidade Federal de Minas Gerais, o estudo *Elaboração da experiência ontológica em Albert Schweitzer: análise fenomenológica de uma autobiografia*, de Roberta Vasconcelos Leite e Miguel Mahfoud (2015), que concilia as abordagens de certa forma, realizando análise fenomenológica de uma autobiografia.

Assim, estabelecemos o diálogo inicialmente com esse estudo, pois ele nos auxiliou a refletir sobre pontuações importantes em nossa pesquisa: a primeira seria como os estudos autobiográficos retratam a constituição do ser e suas subjetividades; a

segunda, a importância do método fenomenológico de pesquisa para revelar as subjetividades em autobiografias.

O texto apresenta interesse em compreender como a elaboração pessoal pode contribuir para a constituição do mundo. Desse modo, eles elegem como objeto de análise a obra autobiográfica de Albert Schweitzer, cuja vida foi marcada por ampla incidência social tornando-o um personagem de grande fama do século XX.

Nele evidencia-se que a autobiografia é material privilegiado da experiência ontológica do ser, pois se trata da reconstrução no momento presente, documentando a elaboração vivida no ato da recordação. Compreendemos como a reflexão dos sentidos abrangentes do ser que o constituem, uma vez que a autobiografia contém “[...] a potência de enfatizar a reflexividade sobre a constituição do próprio ser e dos contextos de formação, uma vez que seu substrato é aquilo que o próprio sujeito entende como formador de si mesmo” (BRUNER; WEISSER *apud* LEITE; MAHFOUD, 2015, p. 185).

Avançando em seu texto, os autores afirmam que os estudos autobiográficos, por conter o registro das abundantes elaborações da experiência ontológica do ser, podem ser tomados como processos de invenção do autor sobre sua subjetividade. Desse modo, os estudos autobiográficos tenderiam a trazer uma relação não transparente e imediata entre autor e texto.

Percebendo contradições nessa ideia de invenção, Leite e Mahfoud (2015), redirecionaram sua pesquisa e nortearam-se pelas perguntas sobre as elaborações da experiência ontológica presentes na escrita de si e se essas não permitiriam o conhecimento do sujeito que as escreve; ainda, como empreender uma investigação que seja rigorosa num campo em que não se pode esquivar da ilusão e da ausência de substrato. Assim, os estudiosos constataram que tais questionamentos remetem não somente às pesquisas autobiográficas, mas também à possibilidade de acesso e conhecimento da subjetividade.

Com noções coerentes sobre autobiografias e com o propósito de investigar a subjetividade, Leite e Mahfoud (2015, p. 187) encontraram na fenomenologia de Husserl e de Edith Stein o modo como analisar o “fenômeno humano”, investigando

as experiências do ser. Remete-nos assim à importância do método fenomenológico de pesquisa para revelar as subjetividades em autobiografias.

Dessa forma, apresentam que Husserl investigou a subjetividade identificando suas estruturas originárias, que seriam as vivências, evidenciando a variabilidade de seus conteúdos sustentada na estrutura denominada por ele como: “subjetividade transcendental”. Não é um “solipsismoegóico”, ou seja, além de nós só existe as nossas experiências, mas a investigação do mundo experimentado pela consciência e de todo processo humano constitui-se também como construção da subjetividade.

Segundo os autores, a fenomenologia concebe o ser humano no caráter inigualável de cada individualidade em contínuo processo de desenvolvimento e transformação que se constitui na ininterrupta interação entre interior e exterior. Com ajuda da fenomenologia, compreenderam que a investigação da subjetividade por meio da análise das experiências autobiográficas não é um conteúdo estático, mas uma “[...] descoberta surpreendida e surpreendente do próprio existir elementos que auxiliem na identificação das possibilidades de constituição da subjetividade e suas relações com o mundo” (LEITE; MAHFOUD, 2015, p. 189).

O trabalho dos teóricos evidencia a utilização da redução fenomenológica para analisar a autobiografia de Albert Schweiter, produzindo envolvimento existencial e distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2004). Apresentam ainda que “[...] a identidade de cada um de nós está implicada nos acontecimentos que vivenciamos no mundo” (FORGHIERI, 2004, p.27), ao procederem à análise, partindo das experiências relatadas para compreender as vivências e suas conexões de sentido na construção da identidade do ser.

Em busca de outro estudo que apresentasse entrelaçamentos entre fenomenologia e pesquisas auto/biográficas, encontramos na plataforma *Scielo*, especificamente na revista curitibana *Educar em Revista*, o artigo de Jonas Bach Junior, intitulado *O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe*. No artigo, Bach Junior (2019) alega que o trabalho biográfico é constituído a partir de um processo de pesquisa e aprendizado. Segundo o autor, o sujeito, ao narrar sua história de vida, constitui reflexões que poderão induzir autotransformações e autoeducações.

A educação biográfica é autoeducação, o próprio sujeito se transforma tendo como parâmetro sua experiência de vida para corrigir rotas, superar impasses e reformular suas tendências individuais. O trabalho biográfico é uma dinamização das reflexões sobre o viver, com o intuito de levantamento de dados, percepção de padrões existenciais, reconhecimento do que foi ou vem sendo típico em sua caminhada existencial. No âmbito reflexivo, o processo biográfico é uma investigação para averiguação e constatação de leis biográficas, de parâmetros arquetípicos que influenciam as contingências experimentadas pelo indivíduo. Entre o universal, a lei arquetípica da biografia, e o particular, o modo como o destino individual se expressa, está o escopo de possíveis transformações a serem realizadas pelo sujeito que intensifica sua relação com o mundo, com a vida (BACH JUNIOR, 2019, p. 235).

E completa:

O trabalho biográfico estimula a autorreflexão do indivíduo sobre sua própria história de vida, confrontando-o com o passado para uma reconstrução de sua existência, tendo como eixo as múltiplas possibilidades de transformação do presente, abrindo perspectivas futuras de mudança de rota existencial e de metamorfose de padrões que se manifestam no destino. O processo de um trabalho biográfico, aplicado à intencionalidade pedagógica, diferencia-se pela ênfase na potencialidade de aprendizado que o indivíduo efetiva quando se insere na contemplação, valorização e configuração do seu destino (BACH JUNIOR, 2019, p. 236).

Além dessas considerações, o autor pontua duas formas de ser estabelecido o conhecimento com biografias: trabalho biográfico¹⁰(quando o sujeito aborda a própria biografia) e pesquisa de biografias (quando a pesquisa e o estudo exploram a vida de outra pessoa). Compreendo que a titulação dada a trabalho biográfico seja a autobiografia e, como este estudo é um trabalho biográfico, explicitarei apenas as pontuações do autor nessa perspectiva, pois são perspectivas de abordagem diferentes, apesar de que “[...] ambos os caminhos são construção social de identidade e integração em contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais” (BACH JUNIOR, 2019, p.238). Segundo o autor, o trabalho biográfico insere o pesquisador, sujeito autopesquisante, em um processo de autorreflexão e transformação. Objetiva a autocompreensão, a competência autobiográfica e a configuração do destino.

O trabalho biográfico não deveria ser confundido com mera abordagem sobre histórias de vida, mas como processo intensificado de aprendizado tendo por base o estudo do destino humano. O potencial de aplicação da temática biográfica na educação é imenso e ainda não foi explorado em toda a sua gama (BACH JUNIOR, 2019, p. 241).

¹⁰ BACH JUNIOR (2019), em seu texto, refere-se à autobiografia como trabalho biográfico.

A autobiografia tem o intuito de levantar dados, perceber padrões existenciais, reconhecer o que foi ou vem sendo típico na própria caminhada existencial. Constituindo-se, para Bach Junior (2019), em um processo de pesquisa e aprendizado no qual o sujeito reflete sobre seu viver. Assim, o trabalho biográfico pode ser considerado autoeducação, porque, no “[...] processo autobiográfico, o próprio sujeito, narrando sua história, analisando sua própria narrativa e interpretando sua jornada existencial, colabora para a paulatina formação de um estilo de vinculação e reformulação do seu destino” (BACH JUNIOR, 2019, p.242).

Nesse sentido, no trabalho biográfico, é estimulada a autorreflexão, como possibilidade de um processo autoeducativo e autotransformador do sujeito pesquisador/pesquisado, pois, ao refletir sobre sua própria história e sua existência, o pesquisador-autobiógrafo se confronta com seu passado, seu presente, criando uma hipótese de futuro. Desse modo, confrontando as possibilidades e oportunidades, ele pode manter suas condições do presente ou modificá-las, alterando, com isso, sua rota existencial. Trata-se, como vemos, de um exercício de fortalecimento do “eu” psíquico, porque põe foco na “[...] gama de transformações possíveis que são de fato concretizadas quando as forças do eu (da interioridade humana) são ativadas” (BACH JUNIOR, 2019, p. 241).

Talvez por ter esse caráter autorreflexivo, autoeducativo e transformador, a pesquisa autobiográfica seja tão expressiva para as temáticas da Educação, especialmente para os professores corporificarem a reflexão sobre seu trabalho e atuação no espaço escolar. Por isso, a aplicação da abordagem biográfica na área, principalmente para a formação dos professores, é exequível, por sua força potencializadora e emancipatória. Nessa mesma direção, Bach Junior (2019, p.238) aponta que

[...] o desenvolvimento humano pode ficar estancado quando as barreiras e as forças contrárias (tanto internas quanto externas) prevalecem na vida de um indivíduo. Quando os educadores, em seu processo de formação que dura a vida toda, são confrontados com sua própria biografia, invariavelmente, as forças adversas ao desenvolvimento tornam-se tema a ser elaborado [...] irradia em seu campo de atuação (a sala de aula) [...] A abordagem biográfica permite o vislumbre de uma biografia educativa, de uma narrativa que constrói autocompreensão dos processos de aprendizagem do próprio autor/narrador.

Entende o mesmo autor que a fenomenologia serve como base metodológica para a pesquisa biográfica. Especificamente, sua defesa é pela abordagem da fenomenologia de Goethe, descrevendo-a como

[...] uma postura investigativa em busca do reconhecimento do fenômeno primordial na manifestação fenomênica, partindo de princípios como observação, sequenciamento congruente, julgamento sintonizado à qualidade do objeto, versatilidade da intencionalidade da consciência e experiência da evidência. Aplicada à pesquisa biográfica, a fenomenologia goethiana [sic] é fundamento para reformulações na postura de vida do indivíduo (BACH JÚNIOR, 2019, p. 242).

Além disso, Bach Júnior (2019) indica três fases do desenvolvimento interno em uma pesquisa autobiográfica. A primeira se refere ao início da pesquisa, com o resgate das imagens conservadas na memória, descrevendo-as em uma linguagem narrativa. A seguinte constitui-se na análise do conteúdo narrado, “[...] com o objetivo de captar padrões que ocorreram ou vem ocorrendo no percurso existencial. A própria narrativa revela os temas importantes, os aspectos da vida que permanecem em destaque são oferecidos pela dinâmica do narrador” (BACH JÚNIOR, 2019, p. 247). A última fase será o “distanciamento de si mesmo”, em que o “eu” do/a pesquisador/a/pesquisado/a passa a ver-se como um personagem em uma história alheia.

A partir das reflexões do estudioso, percebemos a importância da pesquisa fenomenológica autobiográfica, não só como um desvelamento da essência das experiências vividas, mas também como um processo de autotransformação/autoeducação que implicaria a construção da minha própria identidade como ser pedagoga e transformação nas relações que estabeleço no/com o mundo. Uma nova “respiração existencial” advém dessa metamorfose, que passa a se expressar no mundo de outra maneira, atingindo os níveis mais profundos de singularização/subjetivação e os vínculos com a própria identidade (BACH JUNIOR, 2014).

O terceiro trabalho que trazemos para esse processo dialógico com a literatura é o estudo de Simone de Paula Rocha Souza, intitulado *A tessitura da mulher-*

*professora em uma narrativa autobiográfica do brincar da criança com deficiência*¹¹.

O artigo faz alguns apontamentos sobre pesquisas autobiográficas com foco nas narrativas, instrumento que utilizamos nesta dissertação. Acerca das contribuições desse tipo de pesquisa, Simone Souza (2018) infere que possuem papel de compartilhamento de saber para além do relato pessoal do narrador. Ao vivenciar experiências profundas, o narrador é transpassado por elas, transformando-se em um processo de aprendizagem que o constituirá como pessoa. “São saberes da experiência capazes de configurar uma visão do mundo, dando sentido ao estar no mundo, e de estabelecer uma relação dialógica com as demandas que envolvem o ser” (SOUZA, S. P. R., 2018, p.181).

Nesse sentido, ao narrar esses saberes da experiência em uma pesquisa autobiográfica o narrador/pesquisador participa de um processo de reflexão e reconhecimento dessas aprendizagens, constituindo-se assim, a narrativa autobiográfica, como elemento disparador para uma consciência emancipatória. Um processo de reflexão e reconhecimento de aprendizagens capaz de redefinir o modo de pensar e agir coletivamente do narrador/pesquisador (SOUZA, S. P. R., 2018).

Narrar é problematizar e indagar-se sobre os valores enraizados em você como pessoa, é pesquisar sobre as subjetividades que o constitui. Nesse viés, a autora alega que escrever uma autobiografia é considerar-se sujeito do processo de construção social de sua subjetividade, pois compõem um processo de troca incessante entre suas íntimas convicções com os questionamentos/desafios que deparamos ao longo da narrativa, em uma tentativa de resposta para tais questionamentos.

Visualizamos, em seus apontamentos, o processo de autorreflexão abordado no estudo de Bach Junior (2019). Ao narrar suas experiências, o narrador está se autopesquisando e, nesse processo de reflexão/(des)velamento, aparecem questionamentos para os quais o narrador buscará resposta. Desse modo, ele (re)constrói suas subjetividades. É uma possibilidade de autoeducação e emancipação para agir e ser-no-mundo. O estudo de S. P. R. Souza (2018)

¹¹ Artigo extraído dos periódicos da revista de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que integra a pesquisa de mestrado da autora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso.

despertou-nos para uma perspectiva das autobiografias como ato de coragem, na medida em que o indivíduo, ao se expor, narra suas experiências, podendo questionar a si e suas decisões. No entanto, é nessa exposição/ato corajoso que se abrem as possibilidades de evidenciar suas atitudes e aprendizagens para seu melhor agir no mundo.

Por último, compreendemos que a autobiografia não é uma invenção do autor de fatos vividos, mas sim reconstrução das experiências vivenciadas, desvelando os sentidos/sentidos dessas vivências, tornando-se assim possibilidade de (re)construção das subjetividades do ser, uma nova forma de agir no mundo e produção de conhecimentos.

Como pesquisadora, mulher, mãe e pedagoga em meus diversos atravessamentos, acredito no papel transformador que a pesquisa fenomenológica autobiográfica proporciona, pois entendo que a existência nos constitui como ser, num processo de interação dinâmica com o mundo, no qual construímos e somos construídas pelo movimento espaço/histórico/psicológico/temporal.

Não sou, estou sendo.

4 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO I: PERCURSOS E PERCALÇOS

Como Macbeth, de Shakespeare, desvelo minhas angústias de meu ser-sendo. *To be or not to be? It's the question!* E assim compartilho a reverberação incessante de uma pergunta realizada num novo ano qualquer: quem é você?

Na época, em ato de resposta à interrogação, o primeiro impulso foi responder com nome, profissão, família etc., contudo, embora esses dados deem certas pistas e/ou características, compreendo que não são capazes de definir totalmente quem é uma pessoa. Nesse sentido, são necessárias outras aproximações.

Retomo essa pergunta neste espaço-tempo em que realizo uma dissertação fenomenológica autobiográfica. Numa tentativa de descrever compreensivamente tal questão, começo com a retrospectiva de minha vida para relatar os fatos que me marcaram e esculpiram em mim quem eu sou/estou. São acontecimentos pessoais entrelaçados com aspectos históricos das políticas de nosso país.

Evocando Bosi (1994, p.39), compreendo que “[...] as lembranças [que] às vezes afloram ou emergem quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Há no sujeito plena consciência de que está realizando uma tarefa”.

Assim...

4.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL À GRADUAÇÃO

Meu interesse pela Educação surgiu ainda criança. Acredito que essa influência tenha vindo de uma professora do jardim de infância, Dona Maria Eterna. Nunca vou esquecer-la, pois ensinou-me como é ser uma professora observadora e sensível às necessidades de cada criança. A segunda inspiração veio de minha irmã mais velha que cursava graduação em História na década de 1970 e lecionava no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa do governo federal para alfabetizar jovens e adultos.

Era o ano de 1972, eu estava começando a frequentar o infantil (hoje corresponderia a uma turma de Infantil V da Educação Infantil). Recordo-me da estrutura da escola.

Era uma casa de madeira toda colorida e tínhamos um pequeno parquinho. Lembrome ainda das infinitas atividades, entre as quais pintura, manipulação de massinhas, que eu adorava, e rabinho de porquinho, que eu particularmente odiava, pois fazia a minha mão doer. Hoje compreendo que eram atividades para desenvolvimento da coordenação motora fina.

Eu gostava da escola, porém uma tristeza abateu minha família com o falecimento de meu pai e, nessa época, compreendi que as pessoas amadas não permanecem conosco para sempre. Até então, desconhecia o sentido de finitude. Acreditava que uma pessoa quando morria permanecia morando conosco na mesma casa, porém dentro do caixão.

A descoberta foi da pior forma possível. No dia em que meu pai faleceu, fui levada para casa de uma amiguinha e ela me falou que as pessoas, quando morriam, iam para debaixo da terra. Não podia acreditar naquilo, até briguei com ela, mas quando vi o caixão de meu pai saindo pela porta da sala de minha casa e todo cortejo fúnebre acompanhando senti que...

Eu não sabia de nada!

“O primeiro dia de aula, a perda de uma pessoa amada, a formatura, o começo da vida profissional, o casamento dividem nossa história em períodos” (BOSI, 1994, p.417). São marcos dividindo nossa vida em períodos. Embora sejam momentos que muitos de nós iremos vivenciar, cada um, para Bosi (1994), tem seu modo de vivê-lo e conseqüentemente guardá-lo na memória.

O luto da morte de meu pai não foi fácil. A família sofreu muito e eu fiquei desmotivada de estudar e brincar. Em uma tentativa de animar-me, minha mãe insistia para que eu fosse à escola, mas sofri outro episódio que, diante daquele meu momento de fragilidade, abalou-me.

Para irmos à escola, tínhamos que atravessar uma rodovia federal que cortava a cidade e era muito movimentada. Certo dia, minha mãe não pôde ir me buscar na escola e pediu a uma vizinha que me trouxesse, porém, na hora de atravessarmos a

BR¹², a moça não percebeu que vinham dois caminhões e mandou que eu atravessasse. Para não me atropelar, os caminhões tiveram que fazer uma parada brusca, levando-os a atravessarem na pista. Eu fiquei entre aqueles dois caminhões. Recordo-me dos motoristas descendo dos veículos esbravejando e de meu irmão pegando-me no colo e levando-me para casa. Resultado: eu, que já não queria ir à escola, passei a não ir mesmo.

Foi nesse momento que minha professora (D. Maria), alguns dias após, com intuito de promover meu retorno à escola, foi buscar-me em minha casa, trazendo juntos meus amigos e amigas de sala. Lá brincamos e depois fomos estudar. No momento de atravessar a BR, nos ensinou como atravessá-la.

Até hoje, percebo sua influência em minha carreira docente. A cada criança que coloco no colo, a quem ensino, que trato com carinho e respeito, estou reproduzindo em gestos a aprendizagem ofertada a mim (por ela). Segundo Bosi (1994, p.416), “[...] quando olhamos para trás podemos localizar os marcos do nosso tempo biográfico no tempo solar decorrido”.

A outra influência que tive na infância para querer ser professora foi de minha irmã. Ela cursou o magistério e, quando meu pai faleceu, estava cursando História. Como nossa renda familiar sofreu um baque, as três irmãs mais velhas começaram a trabalhar. Assim, Beth (é seu nome) passou a conciliar trabalho, estudos e docência à noite numa sala de MOBREAL. Lembro-me dela quando corrigia os cadernos, montava seus planos de aula e levava-me aos eventos de fim de semana na escola.

Tive ainda, na adolescência, outros dois professores da disciplina de História que também me influenciaram. A influência deles ajudou-me a decidir qual a área do conhecimento que eu queria lecionar: História. A metodologia que usavam não sai de minha memória. O professor Gabriel nos ensinava com música, até mesmo músicas gregorianas. Ele ligava os fatos históricos às músicas, em uma época que as metodologias passavam pelas decorebas das datas. Contextualizava tudo com músicas e filmes, apesar do parco acervo daquela época.

¹² Rodovias Federais Brasileiras

Não consigo recordar o nome da outra professora, lembro-me apenas de sua fisionomia franzina, seus óculos e seu cabelo curto. Suas aulas eram dinâmicas, porque ela sempre tinha o tema da História e dividia a sala em três grupos, formando um tribunal. Um grupo defendia o personagem histórico, outro acusava e o último julgava. Fizemos julgamento de vários fatos históricos e personalidades, recordo-me mais do Tribunal de Getúlio Vargas. Assim, todos estudavam e aprendiam de uma forma inesquecível. Como Gabriel, ela também utilizava filmes para nos ensinar. Acredito que venha dessa época também minha paixão por ensinar com vídeos e músicas.

Com a influência desses professores desenvolveu-se em mim a certeza de que eu queria ser professora de História. Queria fazer a diferença na vida de meus educandos, ajudá-los a fazer a leitura dos fatos históricos desenvolvendo o senso crítico sobre eles, sendo uma educadora humanista. Como afirma Freire (1987, p. 62, grifo nosso),

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja **um companheiro dos educandos**, em suas relações com estes.

No entanto, a vida tem múltiplos caminhos e, como já relatei anteriormente na introdução, infelizmente não pude realizar esse sonho. Era algo que meu sentido/sentido compreende como simples sonho: “ser professora de História”. E assim, sinto que, se eu tivesse tido a oportunidade, teria conseguido. Se houvesse políticas inclusivas na época, sei que teria sucesso em tal intento.

Embora a política de educação pública para Educação Infantil da minha cidade, Juiz de Fora (MG), na década de 1970, fosse precária e voltada para educar a criança para a civilidade (LEMOS, 2004 *apud* ZANETTI, 2011), compreendo que o acesso à vaga propiciou-me interações que me ajudaram a descobrir e a apropriar-me de conhecimentos do mundo até então desconhecidos/distantes para mim.

Considero ainda como outro acontecimento relevante e de mudança do percurso em minha vida a impossibilidade de acesso ao crédito educativo¹³, o que me inviabilizou de cursar a graduação. Dessa forma, prestar e ser aprovada em um processo de vestibular na década de 1980 não me garantiria o acesso à universidade pública, pois o empréstimo não me seria possível devido às condições burocráticas exigidas, as quais eu não dispunha.

Foi um período conturbado em minha vida. Foi momento de decisões e de adversidades, derivadas de uma inesperada doença de meu irmão. Por fim, optei por ocupar uma vaga no mercado de trabalho e ajudar minha família financeiramente. Na época, eu pensava que, quando tudo se acalmasse, poderia retornar o meu anseio de ser professora.

O tempo passou, vim para Vitória/ES, casei, tive meus filhos e lutei para que eles tivessem acesso à universidade pública, desejo que foi concretizado e causou-me imensa satisfação. No entanto, havia uma ponta de vazio derivada das várias abdições realizadas em favor do outro, que aqui era personificada na figura de minha família. Não tenho arrependimentos, mas necessito descrever meus sentimentos (AMATUZZI, 1995).

Destarte, não podia retardar ainda mais tal intento. Assim, iniciei a preparação para o vestibular. Estudava sozinha com os materiais dos meus filhos, que já haviam passado por essa etapa. No final, consegui êxito com a aprovação em 4º lugar em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. Creio que esse momento foi merecimento particular e de auxílio pelas mudanças nas políticas públicas de acesso às vagas nas universidades públicas do país.

Descrevo algumas delas.

Martins (2000) evidencia a expansão do ensino superior no país a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Alega também a importância das universidades públicas no campo acadêmico nacional e seu papel estratégico no processo de desenvolvimento para o país.

¹³ O Programa de Crédito Educativo (Creduc) foi criado na década de 1970 como empréstimos bancários financiados pelos bancos estatais e comerciais, para que os estudantes universitários custeassem suas despesas nos cursos de graduação.

Em *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014* (BRASIL, 2014a), o Ministério da Educação (MEC) divulgou que a Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, buscou ampliar a expansão e a interiorização das universidades federais entre os anos de 2003 a 2014. Segundo esse documento, foram adotadas, nesse período, diversas estratégias para o alcance desses objetivos, como a criação de 18 novas universidades, sendo essa medida crucial para a duplicação no número de matrículas na rede de universidades públicas federais.

A criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante (Fies), destinados a estudantes oriundos de famílias de baixa renda, com a concessão de bolsa e financiamento para custear o curso de graduação em instituições privadas de educação superior, também foram medidas adotadas que ampliaram o acesso aos cursos de graduação e a expansão das Instituições de Ensino Superior.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2014b) aponta que, do ano 2002 a 2012, houve uma evolução das taxas de matrículas na Educação Superior no Brasil, posto que “[...] o percentual de pessoas frequentando a educação superior representava quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2014b, p.37). O documento ainda registra que, desse percentual de 30%, cerca de 15% encontrava-se na faixa etária ideal para cursar a Educação Superior, ou seja, entre 18 a 24 anos de idade, indicando que “[...] muitas pessoas estão na educação superior em faixas etárias superiores à ideal (‘18 a 24 anos’), em especial na faixa de ‘25 a 34 anos’”. (BRASIL, 2014b, p.40).

Nesse Resumo Técnico do Censo 2012, percebemos uma segregação ao definir idade ideal para estar na Educação Superior, entretanto o mesmo documento apresenta dados que pessoas em uma faixa etária mais velha estavam/estão(ainda hoje) chegando às universidades, sejam elas públicas ou da iniciativa privada.

O fato é que, mesmo tendo sido pequena a evolução das políticas públicas em educação, considero que elas me beneficiaram. De certa forma, otimizaram meus estudos, fazendo-me acreditar que eu podia pleitear a minha tão sonhada vaga, e abriram o leque para que eu pudesse alcançá-la.

Fragmentando a memória em aspectos, Bosi (1994, p. 37) pontua que a memória pessoal “[...] é também uma memória social, familiar e grupal”, na qual “[...] se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura”, sendo nela guardados os “marcos”, que consideramos como os momentos marcantes de uma vida.

Seguindo nessa reflexão, percebo em minha trajetória a influência direta das políticas públicas na educação na vida de uma pessoa. Elas são capazes de direcionar rumos. Às vezes me indago como teria sido o percurso se eu tivesse me graduado, na década de 1980, como professora de História. Penso também nos milhares de jovens daquela época que também sonharam, porém nunca conseguiram acesso ao ensino superior. Entristeço-me por eles. É como se o desejo/sonho fosse sufocado pelo poder público.

Ainda em relação ao panorama da educação superior e de seu entrelaçamento com minha vida, o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2012, do INEP (BRASIL, 2014b), registrou que muitas pessoas estão adentrando nas Instituições de Ensino Superior com faixa etária acima dos 30 anos. No meu caso, foi na faixa dos 40 anos.

Após trinta anos de espera, digo espera na perspectiva de Paulo Freire (1998), do verbo “esperançar”, eu adentrei nos bancos de uma universidade pública federal. Dessa vez, o contexto era diferente, eu estava mais velha, trazendo na bagagem um pouco mais de conhecimento de mundo e num curso diferente do que já havia pleiteado no passado. Nesse sentido, faz-se necessária a devida explicação do motivo.

Quando estava estudando para o vestibular, ensejava um curso que me habilitasse ao magistério, contudo, numa reflexão sobre mercado de trabalho dos cursos de História e Pedagogia, optei pela segunda escolha. Afinal eu já não era uma garotinha e sentia que não podia me dar ao luxo de arrependimentos. cursando

Pedagogia, eu me tornaria uma professora e poderia atuar da educação infantil ao ensino fundamental, além de poder exercer o cargo de coordenador pedagógico ou mesmo atuar no ensino não formal em algum projeto social, ramificação da educação a que, durante todos esses anos de afastamento, estive ligada por meio das minhas participações nas Comunidades Eclesiais de Base ligadas à Igreja Católica (CEB).

Aliás, a atuação junto a grupos catequéticos da CEB só confirmou meu desejo de ser professora. O trabalho, embora fosse voltado para catequese religiosa, sempre encontrava crianças, adolescentes, jovens e adultos necessitados de ajuda nas disciplinas escolares. Por isso, organizava, paralelamente aos encontros religiosos, grupos de estudos na tentativa de auxiliá-los.

Graduar-me em Pedagogia dentro da Ufes não foi tarefa fácil. A grade curricular do curso era constituída de seis disciplinas por período. Eram inúmeros textos, exercícios em grupo e individuais, estágios e o TCC. Numa referência ao meu trabalho final, um dos meus professores afirmou que o meu foi quase uma dissertação.

Outro fato que me marcou na graduação diz respeito às relações interpessoais. Minha sala era formada majoritariamente por mulheres na faixa etária dos dezoito aos vinte cinco anos de idade. Havia somente um representante do gênero masculino e uma colega com a mesma faixa etária que a minha. Foi um conflito de ideias e gerações. Preciso realizar um *mea culpa*, uma vez que, na época, por ser uma das alunas mais velhas, compreendia que meu saber era superior ao das outras meninas. Ledo engano! Assim, mesmo percebendo e mudando de atitude, estabeleci um grupo seleta de amigos.

4.2 DO PÓS-GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO

Quando conclui a graduação, segui as orientações de uma professora da disciplina de Metodologia da Pesquisa, que dizia: “Vão para o chão da escola, pois será lá que vocês encontrarão as perguntas/problemas para as pesquisas de vocês e depois retornem para realizar o mestrado e o doutorado”.

Iniciei atuando na área da Educação como estagiária, ainda na graduação. Realizei os estágios obrigatórios e um estágio remunerado como pedagoga em uma instituição renomada. Essa foi uma experiência significativa que me tocou e transpassou (LARROSA BONDÍA, 2002), pois, além das aprendizagens de conteúdo, pude experienciar as relações interpessoais do espaço escolar.

Na sequência, realizei substituições como professora e consegui um emprego na educação infantil. Fui também educadora num projeto social e consegui um contrato temporário em uma rede pública como pedagoga. Apesar da brevidade dessa última experiência, fui por ela marcada a partir de experiências de sentido, do viver o que é ser pedagoga no “chão da escola”.

Era uma escola da educação básica de grande porte, com muitos atores envolvidos. Apresentava muitos problemas complexos, característicos daquela etapa do ensino e da proporção da escola. Éramos três pedagogos em meu turno e dividíamos as demandas por categorias: uma ficava por conta de assistir aos professores, outra aos pais e estudantes e a terceira ficava por conta de papéis e documentação da escola, bem como auxílio aos outros companheiros de trabalho quando necessitavam.

Fiquei na categoria da documentação. Apesar de ser uma das partes de que eu diria menos problemática e com questões cujos conhecimentos eu dominava, havia ocasiões que eu assumia as funções de coordenação. Incomodava-me exercer essa função, porque, como disse anteriormente, a escola era enorme em quantitativo de pessoas, o espaço físico não era adequado e estava instalada num prédio de cinco andares sem elevador. Além dessa inversão de função, quiseram transferir meu horário de um turno para o outro, não aceitei e pedi exoneração.

Nessa ocasião, tomei a decisão de que não desejava mais habitar essa alternância de espaços, nos quais me parecia não pertencer a lugar nenhum. Não desejava contratos e submeter-me, todo final de ano, a processos seletivos e viver essa sensação de insegurança. Resolvi então dedicar-me a estudar para um concurso e ter meu cargo efetivo na Educação, fato em que logrei êxito.

Iniciei minha atuação em uma escola de Educação Infantil de uma rede pública. Nesse espaço-tempo, a função de pedagoga exigiu-me diversos saberes que uniam teoria, sensibilidade e flexibilidade para articular o trabalho didático com a comunidade escolar. No entanto, conseguir realizar as vinculações teóricas/práticas de forma adequada não é fácil, fato que trouxe frustrações, mas também incentivo a buscar respostas para os reveses da minha função. Era hora de voltar a estudar novamente...

Assim, quando vi o edital para o Mestrado Profissional da Ufes não hesitei em preparar a documentação para inscrição, montar o projeto, estudar para as provas de língua estrangeira e discursiva. À medida que ultrapassava etapas do processo seletivo, ficava mais confiante de que conseguiria a vaga e de que voltaria para o espaço em que sempre gostei de estar — o Centro de Educação da Ufes —, contudo o processo não foi tão fácil para mim e acabei entrando no entremeio do curso.

Explico o que aconteceu...

Obtive excelente desempenho na prova escrita, mas, na prova oral, não me saí tão bem. Desde o início do processo sabia o que queria pesquisar: práticas de alfabetização na Educação Infantil. Na graduação, meu TCC discursava sobre leituras na educação não formal e agora, no mestrado, pensava em estudar alfabetização no espaço da educação infantil, espaço em que atuo na Educação. No entanto, senti que minha defesa oral do projeto não agradou a banca, fazendo-me perder pontos.

Não fui eliminada, mas acabei ficando como primeira suplente do processo seletivo. Fiquei frustrada quando vi o resultado, cobrando-me por não ter me esforçado mais. Na ocasião, não sabia que a linha de pesquisa, à qual eu havia submetido meu projeto, não apreciava trabalhar com as concepções da Educação Infantil e, desse modo, não havia como eu realizar a pesquisa nesse grupo.

Nos dias seguintes ao resultado, fiquei olhando o *site* do programa, ansiando ser chamada. À medida que o tempo passava, perdia a esperança. Numa sexta-feira à tarde, quando meu telefone tocou e uma voz perguntava-me se eu ainda tinha interesse em ingressar no mestrado, minha resposta extasiada foi: “claro que sim”.

Na segunda-feira, levei os documentos para a realização da matrícula e no colegiado ouvi as exigências do programa, como prazos para defesa, dias de aula, disciplinas a serem cursadas e créditos a serem alcançados. O coordenador do mestrado pediu a uma de suas orientandas que me colocasse a par de tudo que já estava sendo combinado/planejado nas disciplinas. Eram muitas solicitações a serem cumpridas, mas que eu estava disposta a cumprir, pois realmente queria estar ali.

No primeiro dia de aula, todos me trataram como se eu estivesse na turma desde o início. Considero que tal fato deu-se porque minha introdução na turma não foi realizada naquele dia, mas sim anteriormente numa rede social da turma. Os colegas não pouparam esforços para me ajudar, informando-me com detalhes o que tínhamos de cumprir nas atividades e introduzindo-me nos grupos de apresentação de trabalhos.

A carga horária inicial do Mestrado Profissional pareceu-me excessiva, fato que, por não estar licenciada do trabalho, causou-me insegurança. No entanto, as disciplinas cursadas foram revelando-se uma delícia; de uma profundidade em conhecimentos prático-pessoais para meu modo de ser e agir dentro da escola, que não me deixaram fatigada e desinteressada.

Além dessas vivências, outro fato que me marcou nesta trajetória foi a minha aproximação com a fenomenologia. Meu orientador, um fenomenólogo de carteirinha, logo que soube da minha matrícula, me contatou por telefone, indicando-me a leitura de alguns textos, e marcou minha primeira orientação.

Lembro-me de nosso primeiro encontro ocorrer em sua sala. Estava ansiosa e receosa. Afinal, não havia entendido bem o que era e como era o *modus operandi* desse tipo de pesquisa. As primeiras experiências sobre a fenomenologia vieram de forma descomplicada e poética, realizada por ele, a partir de um exemplo do dia a dia: a fenomenologia busca a essência dos fenômenos. Mas o que é um fenômeno? Imagine um amigo que sempre foi gentil e que começa, a partir de certo momento, a tratá-lo com rispidez. O fenômeno é o comportamento, a essência o motivo por que está tratando-o assim.

Saí da primeira orientação refletindo sobre as falas e os ensinamentos do meu orientador. Reli todos os textos que ele havia passado, debrucei-me sobre outros para tentar pensar em como eleger um fenômeno para minha pesquisa e como seriam os procedimentos para desvelar sua essência. Mal sabia eu que já estava fazendo o recurso da fenomenologia denominado “redução fenomenológica” (FORGHIERI, 2004).

As leituras e as orientações foram potencializadores para meus primeiros passos na fenomenologia, porém, considero que os encontros do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (Gpefe) foram cruciais para minha compreensão do que é e como é uma pesquisa fenomenológica. Reuníamos a cada quinze dias, por duas horas, com pontualidade. Ali falávamos da fenomenologia, da vida, do ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), assistíamos a filmes e dialogávamos sobre eles em um entrelaçamento de falas e vivências relacionadas ao nosso próprio modo de existir, em momentos ricos de aprendizagem e autocompreensão.

Embora minha presença tenha sido sempre permanente nos encontros, envolver-me com a pesquisa fenomenológica não foi tão fácil. Como narrei anteriormente, tive que trocar de tema de pesquisa e com uma mescla de insegurança e excitação topei a proposta, o que demandou imersão para compreensão dos aspectos constituintes dessa nova temática, ou seja, uma pesquisa fenomenológica autobiográfica. Foi mais uma etapa de desafios, aquisição e reconstrução de saberes. Assim, iniciava-se minha pesquisa.

Depois da descrição das vivências/experiências do meu percurso, retorno a questão inicial da seção: quem sou eu? Com intuito descritivo e de dar continuidade, faço outro recorte espaço-temporal que será descrito na seção posterior.

5 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO II: AS TESSITURAS DE UMA PEDAGOGA INICIANTE PARA ALÉM DOS ESPAÇOS-TEMPOS PRÉ-DETERMINADOS

Eu me sinto estrangeiro
Passageiro de algum trem
Que não passa por aqui
Que não passa de ilusão
(Humberto Gessinger)

Nesta seção, descrevemos o que é ser/sendo pedagoga iniciante, os tensionamentos teóricos e as histórias vivenciadas. Para tanto, revelo, em narrativas, os contextos em que já atuei, minhas ações dentro das escolas e as experiências no dia a dia exercendo o cargo.

Ressalto ainda que, em termos didáticos e visuais (com intuito de destacar minhas narrativas e VS registradas no diário de campo), emprego o efeito itálico, o que as deixa destacadas em relação às compreensões teóricas.

5.1 SER PEDAGOGA INICIANTE

Como narrado anteriormente, sempre tive o sonho de ser professora e lutei para chegar e exercer essa profissão, porém, quando tomei posse no cargo de pedagoga e pensei que meu sonho tinha atingido o pico de sua realização, comecei a perceber que o objeto do meu desejo, ao mesmo tempo em que me trazia uma sensação de vitória, trazia-me também uma dolorida sensação de mal-estar no enfrentamento de várias situações adversas. Por várias vezes, fiquei confusa sem saber como agir.

Trazia como bagagem os ensinamentos do curso de Pedagogia, contudo a dinâmica frenética do contexto escolar exige do/a pedagogo/a argumentos dialógicos imediatos, nem sempre articulados de uma maneira própria para aquele momento, principalmente quando estamos iniciando na profissão.

Para falar do período inicial na profissão e suas implicações na formação da identidade do ser pedagogo, Domingues (2014) problematiza a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico. Aponta uma lacuna no currículo generalista

dos cursos de Pedagogia que estão voltados mais para a preparação do professor e não do coordenador pedagógico.

Por meio de diversas narrativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas, alega que o início na profissão é extremamente angustiante e cheio de conflitos. É um período “[...] que se caracteriza pela busca de um saber e de um saber-fazer eficiente” (DOMINGUES, 2014, p. 45). Contudo, é neste período inicial da carreira que o pedagogo começa a definir sua identidade profissional.

Os coordenadores, no período inicial, procuram estabelecer nexos entre os seus conhecimentos sobre a ação da coordenação pedagógica e as informações decorrentes das inúmeras experiências de socialização profissional, o que não lhes garante de imediato uma ação segura e eficiente. Porém, essas experiências favorecem a criação de zonas de intersecção entre os saberes de quem assume a função, a vivência dos coordenadores mais antigos e os cursos relacionados ao papel do coordenador. Juntas, todas essas práticas favorecem a elaboração de uma identidade inicial que vai se redefinindo à medida que o ser coordenador vai assumindo contornos nítidos (DOMINGUES, 2014, p. 52).

Embora, percebendo a lacuna no currículo generalista em minha formação, apontada por Domingues (2014), compreendo que este modelo de currículo ainda é o que abre o leque das possibilidades de atuação para o pedagogo. Assim, entendemos que a continuação da formação do profissional pedagogo será ainda mais potencializada nos programas de pós graduação e na sua atuação em serviço.

A partir desses apontamentos, recordo-me do meu começo nas escolas, instituições na qual exerci/exerço meu cargo. Queria ser a melhor pedagoga para as professoras, para o/a diretor/a, para as crianças e seus familiares. Sempre que solicitada por qualquer um, deixava tudo que estava fazendo e ia atender o solicitante imediatamente, mesmo que a situação não exigisse urgência. Eu buscava o saber-fazer eficiente para atender todos e tudo da escola satisfatoriamente.

Tal atitude levava-me, e ainda me leva, às vezes, a ficar com excesso de trabalho. Diversas demandas que são da direção, do coordenador de turno e da secretaria escolar são direcionadas a mim. Não me incomoda resolvê-las, mas tais fatos sobrecarregam-me e não permitem dedicar-me a demandas mais importantes e próprias da minha função, como o planejamento de formações dos professores.

Resolver tantas questões faz com que eu não dê conta de executar todas as tarefas no meu horário de trabalho, o que gera serviço a ser concluído em casa. Além da sobrecarga de trabalho, derivada das experiências vividas na escola, percebo que atuar solucionando diversas questões induz professores, pais e outros profissionais a não perceberem com exatidão as minhas atribuições e o meu real papel na escola. Segundo Domingues (2014, p. 25), “[...] o papel do coordenador pedagógico [...] vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola”.

A visão distorcida sobre a atuação do pedagogo e a existência na escola de uma ideia de que tudo é tarefa do setor pedagógico são também registradas por Domingues (2014). É perceptível que a função do pedagogo está entrelaçada à atuação dos outros profissionais e que cabe a ele diversas demandas, contudo, como apontado pela estudiosa, “[...] quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades dos trabalhos desenvolvidos” (DOMINGUES, 2014, p. 114).

Observo que os momentos antagônicos, no princípio de minha carreira na escola, estão sendo superados. São dificuldades vividas pela maioria dos coordenadores pedagógicos, porque, ao iniciar sua carreira, o pedagogo ainda não domina a dinâmica complexa do cotidiano da escola. Conseqüentemente, esse profissional da Educação, “[...] sem entender o que está acontecendo, o que tem de fazer, a dinâmica de sua ação e ainda como as pessoas se aproveitam desta fase para aumentar ou atribuir novas demandas ao trabalho do coordenador” (DOMINGUES, 2014, p.53), vai tateando em seu campo de trabalho para tomar conhecimento das práticas de seu contexto.

Percebo a existência de alguns aspectos no período inicial da carreira do coordenador pedagógico que influenciam a sua forma de exercer o cargo, sua estruturação e a construção de sua identidade. Para Domingues (2014), são eles: a insegurança, o medo e o processo de ser coordenador; o choque com a realidade complexa da escola; o processo de aprender normas, valores e condutas culturais da escola.

A insegurança de agir erroneamente ou mesmo de desagradar alguém na escola e a sensação de solidão foram e, em alguns momentos, ainda são constantes no meu cotidiano. Dúvida, medo e insegurança são frutos de uma pressão sobre o pedagogo para obter resultados imediatos (DOMINGUES, 2014).

Nesse apontamento, vem à minha memória um episódio quando assumi o cargo e iniciei na primeira escola. Ao chegar, todos me olhavam de uma forma desconfiada e queriam descobrir como era meu modo de trabalhar e por qual motivo estava ali.

Na primeira conversa com a diretora, ela muito delicadamente expôs todas as dificuldades e necessidades da escola e solicitou-me que organizasse a festa do dia das crianças que estava próxima. Ficou nítido que esperava de mim um saber/fazer, bem como resultados positivos imediatos com meu trabalho.

“A solidão parece ser o sentimento dos primeiros tempos são emoções e sensações que não são produtivas, para vencê-las é necessária uma atitude adaptativa do pedagogo, bem como o apoio da equipe escolar” (DOMINGUES, 2014, p. 54).

Em uma das redes de minha atuação toda escola, mesmo de Educação Infantil, tem um diretor, um pedagogo e um coordenador de turno, compondo assim o Corpo Gestor da Escola. Na escola, o pedagogo é considerado como o segundo gestor da escola, o que me coloca em uma posição incomoda, pois no corrido cotidiano escolar surgem situações inesperadas que requerem decisões imediatas. Desse modo, quando o diretor não está presente, sou eu que tomo as decisões sem tempo hábil para poder refletir direito. Nessas situações, procuro consultar o coordenador de turno e, mesmo assim, fico insegura se a decisão tomada é a melhor opção para o momento e se o diretor irá aprová-la posteriormente.

As realidades complexas das escolas, a dinâmica de sua organização, bem como a dinâmica das próprias redes de ensino tornam-se aspectos adversos no exercício do cargo de coordenador pedagógico iniciante.

Um coordenador inexperiente que chega a uma escola encontra, atualmente, professores e alunos lutando contra as dificuldades pedagógicas, o desafio de organizar projetos de formação docente, grupos de professores para acompanhar e um discurso sobre o

trabalho coletivo, sobre a importância da reflexão crítica do docente e sobre a gestão participativa. **O que seria tudo isso?** (DOMINGUES, 2014, p. 55, grifo nosso).

A resposta para essa indagação pode estar contida nos registros das minhas vivências nos contextos cotidiano das escolas. São narrativas que registram momentos marcantes da minha experiência existencial como pedagoga e, a partir deles, tive outras visões sobre minha prática pedagógica; em outras palavras, foram momentos marcantes que influenciaram no meu modo de ser pedagoga.

Uma das minhas atuações como pedagoga restringiu-se na Educação Infantil em uma rede pública. Sendo uma rede educacional com poucos recursos que tentava organizar-se para atender as prerrogativas do pleno desenvolvimento de seus educandos. Nessa busca, a Secretaria de Educação firmou alguns convênios com instituições educacionais da iniciativa privada. Como em toda busca, há acertos e equívocos. Assim, algumas propostas dessas instituições foram proveitosas e bem aceitas pelo corpo docente e por mim, outras foram descontextualizadas e estranhas para todos nós.

Mas por que estou descrevendo isso? É porque sou eu como pedagoga que tive que participar das reuniões de formações para reproduzi-las na escola aos professores. A primeira sensação que tive foi a de injustiça. Injustiça para comigo, que tinha que acumular mais uma tarefa a tantas que já exercia. Injustiça com o corpo docente, que, além de perder a oportunidade de estarem em outros espaços fora da sala de aula, ainda assimilavam um conteúdo extenso em um tempo reduzido e, quase sempre, reeditado por mim. Para que os conteúdos dessas formações fossem compreensivos aos professores, tive que adequá-los ao pouco tempo de formação na escola; assim, adaptava o material ao tempo e público.

Essa ação incomodava talvez mais a mim do que aos professores, pois sou adepta das concepções pedagógicas progressistas. Mais precisamente da concepção pedagógica libertadora, cujas temáticas geradoras partem das problemáticas do contexto. Deste modo, nessa concepção, acredito no trabalho dentro da escola envolvendo todos para despertar o sentimento de pertencimento coletivo, que levará o desenvolvimento de atitudes e práticas

diferenciadas potencializadoras para toda a comunidade escolar. Embora, algumas vezes, eu faça as adaptações ao nosso contexto, tem materiais que são ligados à tendência pedagógica liberal renovada progressiva¹⁴, sendo diferenciados dos saberes apreendidos sobre Educação Infantil e da concepção pedagógica que acolho, assimilada no meu curso de Pedagogia¹⁵. Sendo assim, há um estranhamento e um desafio para eu ter que adaptá-los e divulgá-los aos docentes sem acreditar neles.

A localização das escolas que até hoje atuei e as peculiaridades das comunidades também são fatores que interferem em meu trabalho. Todas as escolas, que trabalhei/trabalho, são localizadas em bairros populares, constituído, em sua maioria, por trabalhadores — pessoas que lutam para sobreviverem nas adversidades do mundo contemporâneo em uma sociedade capitalista consumista. Suas construções foram reivindicações das comunidades feitas ao poder público por alguns anos. Desse modo, quando instaladas, as escolas são vistas como um patrimônio dos bairros e das comunidades. Junto com o fator de pertencimento que a escola é da comunidade, vem a ideia da escola como caminho de ascensão social das crianças. Por essa razão, são exigentes no modo como agimos e conduzimos o processo educacional das crianças. No entanto, incompreendem as condições de que dispomos para atuar e não concebem a ideia da escola de educação infantil como espaço da criatividade, das interações e brincadeiras.

¹⁴ As tendências pedagógicas presentes nas escolas pela prática do professor são definidas na obra *Democracia da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo. Segundo o autor, as pedagogias podem ser classificadas em liberal e progressista. A concepção pedagógica liberal está dividida em quatro tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. Todas essas tendências são consideradas não críticas, pois não entram em discussão crítica ao modelo capitalista. A tendência pedagógica renovada progressiva ou progressivista também é conhecida como escola nova. Ela rompeu com a pedagogia liberal tradicional colocando o estudante como centro no processo de ensino e propagando a democracia do acesso ao ensino para todos. Assim, adotando a perspectiva construtivista e cognitivista de Piaget, Montessori, Dewey e Decroly, recebem a crítica, pois, nessa perspectiva, a escola deve adaptar as necessidades individuais ao meio social, o que não levaria o educando a desenvolver um senso crítico sobre o sistema.

¹⁵ Acolho, para desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola, as tendências pedagógicas progressistas. Particularmente baseio-me na pedagogia progressista libertadora de base freiriana. Nessa concepção, a educação parte da reflexão, questionando os problemas da realidade social e outras temáticas para um desenvolvimento crítico do educando. Assim, visa à transformação da realidade através de uma relação dialógica (LIBÂNEO, 1987).

Dessa forma, tenho mais um conflito de concepções para articular ao compreender escola na concepção freiriana, ou seja, lugar de saber sistematizado, mas também de ações criadoras promotoras do desenvolvimento de sujeitos sociais autônomos, críticos, capazes de refletirem e discernirem as melhores opções para sua vida pessoal e da sociedade. Repensando e recriando a frase de Freire (1987), para mim “[...] escola não transforma o mundo, escola transforma seus educandos e esses transformam o mundo”.

Percebo que, entre esse pensamento e a concepção real entranhada na mentalidade dos sujeitos dos contextos das minhas atuações profissionais, ainda há um longo caminho a ser construído, para que surja uma nova mentalidade ou a verdadeira compreensão/concepção dessa ideia de Freire. São inúmeras vezes que tenho de explicar às famílias como são os modos de se trabalhar na Educação Infantil adotando a concepção da criança como sujeito de direitos e centro do processo educativo. No espaço da Educação Infantil, necessitamos despertar nas crianças o interesse pelos diversos campos das linguagens (música, teatro, artes plásticas, corpo e movimento e outros) e não somente a linguagem escrita e matemática, que são as mais exigidas pelos pais. Querem que crianças de três, quatro e cinco anos saibam ler e escrever com exímia desenvoltura.

Compreendo toda a ansiedade das famílias, pois estamos em um mundo que cada vez mais cedo se adiantam os processos para que os sujeitos sejam produtivos e supereficientes, singularmente seus filhos que advêm das classes trabalhadoras. É compreensível que essas famílias anseiam por um futuro melhor para eles. Acreditam que, quanto mais cedo as crianças dominarem as linguagens consideradas “mais importantes”, estando mais bem preparadas para o mundo do trabalho, o objetivo das famílias estará seguro, ou seja, que seus filhos alcancem altos graus de escolaridade e possam ter bons empregos e salários. Não querem que seus filhos fiquem fora desse processo civilizatório tão propagado em nossa sociedade.

No entanto, compreendemos que não é assim que se deve ser incentivado o processo de alfabetização de uma criança, principalmente na Educação

Infantil. Na Educação Infantil, estimulamos, através das interações e brincadeiras, o descobrimento, o pertencimento e a assimilação do mundo social. Dessa maneira, despertamos nas crianças a necessidade da apropriação dos conhecimentos científicos como leitura, escrita, matemática e outros conhecimentos sistematizados. Concebemos ainda que não seja o processo de escolarização que tenha a capacidade de gerar empregos e bons salários, mas as políticas públicas de um país.

5.2 TENSIONAMENTOS TEÓRICOS

Nos relatos anteriores, percebo continuamente a existência de tensões entre as concepções pedagógicas acolhidas por mim, as pedagogias adotadas pelas redes de ensino, a expectativa das famílias na apropriação dos conhecimentos pelas crianças e o trabalho dos docentes. Nassem dessas tensões muitas das situações de hostilidade que enfrento no ambiente da escola. Nas narrativas que apresento a seguir, podemos perceber as tensões na articulação do trabalho com os docentes:

O corpo docente e o quantitativo de turmas, bem como o número de crianças matriculadas nas turmas da escola, são igualmente fatores que interferem diretamente em meu trabalho. As escolas de minha atuação profissional, em sua maioria, são constituídas por dez turmas organizadas em faixa etária, adequando quantitativo de turmas ao número de crianças matriculadas, assim sua estruturação vai variar de acordo com a procura. Nela cada segmento é denominando Grupo ou Infantil 1, 2, 3, 4 e 5 dependendo da faixa etária atendida.

Em um período do meu exercício profissional, atuei em uma escola na qual tínhamos quatro turmas de Infantil 5, quatro turmas de Infantil 4 e duas turmas de Infantil 3. Essa descrição demonstra que naquele espaço e tempo trabalhamos mais com turmas voltadas para o seguimento da pré-escola do que creche¹⁶.

¹⁶ A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches [acolhimento de crianças de 0 a 3 anos de idade] e pré-escolas [acolhimento de crianças de 4 e cinco anos de

Para atender a demanda, o corpo docente foi constituído por dez professoras regentes, dois professores da área de educação física, uma professora da área de artes e uma professora da área da Educação Especial, voltada para inclusão, pois não tínhamos sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além desses profissionais, as turmas do Infantil 3, voltadas para a educação das crianças bem pequenas no segmento creche, possuíam uma estagiária ou uma professora de apoio.

Contabilizando toda a equipe, tínhamos dezesseis profissionais, com quem, em determinados momentos, planejávamos e articulávamos coletivamente o trabalho que seria desenvolvido na escola e com quem tínhamos, ainda, momentos de planejamento individual. Era nos momentos de planejamento individual que percebia as concepções pedagógicas de cada docente; posso dizer que eram bem variadas, perfazendo tendências pedagógicas tradicionais¹⁷ até a pedagogia crítico-social dos conteúdos¹⁸.

Assim, muitas vezes não abrangiam as Teorias pedagógicas e psicológicas da aprendizagem adotadas pela rede educativa e do Projeto Político Pedagógico da escola, que no caso, eram as Teorias Progressistas¹⁹ e a perspectiva Socio-interacionismo de Vygotsky²⁰.

idade], conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 1).

¹⁷ A Pedagogia tradicional é uma das tendências pedagógicas concebidas pela pedagógica liberal definida na obra de Libâneo (1987). Nessa prática pedagógica, há uma preparação intelectual e moral dos educandos. O professor é o centro do processo pedagógico e o educando é visto como um mero receptor das informações. O foco do ensino está nos conteúdos que são transmitidos através de aulas expositivas e devem ser repetidos e memorizados pelos educandos.

¹⁸ A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma das três tendências pedagógicas progressistas apresentadas por Libâneo (1987). Nessa tendência pedagógica, visa-se à preparação do educando para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos através da aquisição de conteúdos culturais universais vindos dos conhecimentos da humanidade. Assim, instrumentalizados e socializados, os educandos podem ter uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

¹⁹ As tendências pedagógicas progressistas são de base marxista e fazem uma crítica ao modelo de produção capitalista. Segundo Libâneo (1987), podemos considerá-las em três tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

²⁰ A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, também conhecida como psicologia histórico-cultural de Vygotsky, psicologia histórico-cultural ou psicologia histórico-social da aprendizagem, concebe a aprendizagem partindo do meio e do contexto no qual os indivíduos estão inseridos e que influenciam a aprendizagem. Segundo Rosa e Andriani (2002, p. 271), a psicologia sócio-histórica “[...] está fundamentada, basicamente, na concepção do homem como ser histórico-social.

Acredito que a problemática, naquele contexto, não estava na variedade das concepções pedagógicas, mas a falta de compreensão dos professores em entender o que implica a adoção de cada concepção pedagógica com a formação do sujeito social que estávamos educando e a ausência visionária da totalidade do processo educativo.

Nessa fala, relembro os dizeres de Freire (1998, p. 110):

O educador crítico, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador dos materiais, dos métodos, das técnicas.

Quando trabalhamos na Educação Infantil precisamos compreender que as crianças têm especificidades que precisam ser consideradas nas propostas pedagógicas dos docentes. Considero que meu trabalho passe pelo incentivo aos docentes de levar em conta essas especificidades na hora de planejar suas atividades e na melhor maneira possível de desenvolvê-las, para que possam tornar-se práticas potencializadoras tanto para as crianças como para os próprios professores. No entanto, se sugiro algumas atividades e projetos, percebo que os professores não gostam. Entendem de forma equivocada, achando que quero ser a dona do saber e fazer docente e, muitas vezes, acabam não aderindo minhas sugestões. Por outro lado, se não dou sugestões e não solicito ações, têm professores que não sabem o que propor e nem aonde querem chegar com seu processo de ensino-aprendizagem. Propõem atividades soltas de um processo de aprendizagem e descontextualizadas do espaço da Educação Infantil.

Essa questão pode ser percebida ao longo de um ano letivo nas observações da pesquisa. Naquele ano, em uma das escolas da minha atuação, tínhamos 4 turmas de uma terminada faixa etária, vamos aqui nomeá-las de grupo Y composto das classe Alfa, Beta, Ômega e Gama. Duas professoras, digamos das turmas Alfa e Beta, desenvolveram um tipo de projeto e as outras duas, turmas Ômega e Gama, fizeram outro projeto. Embora tenham proposto projetos diferentes, todas as quatro turmas foram bem sucedidas em suas

atividades e as crianças puderam apropriar-se de conhecimentos vivenciando momentos de lazer e cultura potencializadores.

O mesmo não se procedeu no grupo de turmas da outra faixa etária, digamos de X anos, no qual tivemos também o mesmo quantitativo de turmas da faixa etária Y (mencionada anteriormente). Nesse grupo X, duas professoras trabalharam juntas, mas não quiseram desenvolver um projeto, isto é, uma proposta de planejamento com temática, objetivo, desenvolvimento, recursos a serem utilizados e avaliação. Mesmo tendo turmas com um quantitativo menor de crianças presentes em sala de aula, percebi que culminaram o ano letivo oferecendo poucas atividades criativas e estimuladoras para as crianças. Já as outras duas professoras desse mesmo grupo de Infantil X, digamos turmas Ciranda e Amarelinha, embora tenham desenvolvido projetos individuais, conseguiram realizar atividades envolvendo as crianças e suas famílias, fortalecendo a parceria entre escola e família através de momentos significantes.

Tudo isso narrado faz parte do meu cotidiano na escola. Na narrativa anterior sobre a escola e meu atuar, percebo uma realidade extremamente complexa envolvendo o atuar de muitos profissionais em um processo interligado de ações e reações. Acredito que essa percepção possa estar atrelada ao conceito da necessidade de apoio que o coordenador pedagógico tem de ter no início da carreira (DOMINGUES, 2014). Para a estudiosa,

[...] ser apresentado à complexidade do espaço escolar por um profissional experiente (um tutor) ou por uma direção preocupada com o acolhimento pode significar a diferença entre o comprometimento com o trabalho e os projetos da unidade e a indiferença em relação a eles (DOMINGUES, 2014, p. 58).

Considero que sempre fui comprometida com as minhas ideias e perspectivas pedagógicas, percebíveis nos meus relatos anteriores, entretanto é no modo como articulá-las com o ambiente da escola que vislumbro um grau de dificuldades, talvez porque não tive ou tive, por muito pouco tempo, o tutor mencionado por Domingues (2014). Compreendendo essa ideia do tutor não no sentido de alguém que nos desse um tutorial descrevendo como ser e agir no ambiente da escola, mas no sentido de interação entre os pares em um processo de troca de saberes sobre o

espaço e como alguém que me apresentasse à realidade da rede e da escola. Tal fato se constata na narrativa a seguir:

O concurso que prestei para assumir meu cargo deu posse a todos aprovados nos últimos meses do ano letivo. Desse modo, na primeira escola que atuei permaneci poucos meses. O/A pedagogo/a do contraturno ao meu é que estava fazendo uma extensão de carga horária no meu cargo. Quando assumi o cargo, ele/ela perdeu sua extensão, assim como todos os contratados perderam suas funções para que os novos efetivos pudessem entrar na rede de ensino. Esse fato gerou um desconforto para nós iniciantes, pois os profissionais efetivos, que já estavam nas escolas, tomaram as dores dos antigos colegas contratados, e não nos acolheram bem. Desta forma, eu era estranha duplamente, tanto na escola como em meu cargo. Desse modo, tive poucos esclarecimentos sobre a rede e sobre como atuar no cargo naquela realidade.

As trocas significativas de experiência com outro/as pedagogo/as ocorreram duas vezes. Uma delas veio através de uma pedagoga antiga na rede, quando nos conhecemos em uma formação. A outra ocorreu na atual escola de meu exercício profissional, quando o/a pedagogo/a do turno oposto ao meu entrou de licença médica e veio uma pedagoga que já atuava há alguns anos na rede para substituí-lo/a por três meses.

Foram os três meses mais benéficos em minha formação in loco. Ela sabia como lidar com as situações desafiantes da escola, entre as quais articular os planejamentos, formular os documentos, lidar com os personagens da comunidade escolar (diretor/a, professores, pais, crianças e outros). Aprendi muito com ela e ainda aprendo, porque sempre que nos encontramos conversamos sobre nossa função. Tenho nela um protótipo, no qual eu posso me espelhar.

O apoio recebido pode demarcar a organização do trabalho do coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2014). A partir da troca da experiência com Generosa²¹,

²¹ Nome fictício dado por mim à pedagoga da rede, que me apoiou no início de minha carreira, simbolizando o que ela significou/significa para mim.

passei a selecionar o que era e o que não era pertinente a minha função. Também comecei a fazer uma planilha de planejamento das minhas ações e registros das falas dos professores sobre as crianças, conforme narrativa registrada:

Minha atuação dentro da escola passa por tantas tarefas e para que eu mesmo não fique confusa com meu papel tenho em meu caderno uma organização de planejamento das minhas ações e seu registro diário. Assim, ao final de cada mês, consigo visualizar as ações que consegui realizar, quais questões estão exigindo mais atenção e criar estratégias de como poderei intervir.

Realizo ainda registros das falas dos professores sobre cada criança. Faço uma ficha avaliativa de cada criança e converso com os professores sobre suas impressões/observações de cada um de seus educandos. Embora os docentes façam a ficha descritiva de cada criança para entregar ao setor pedagógico no final de cada período e eu as leio e assino, gosto de ouvi-los falando das crianças, para perceber o que o papel não deu conta de registrar.

Realizo essa avaliação no início do ano e no final dos períodos letivos. Dessa forma, consigo refletir sobre as atividades que estão dando certo ou errado com cada criança buscando propor formas diferenciadas aos professores.

Sobre o início do exercício da função de pedagogo/a, Domingues (2014) alega:

As demandas de trabalho da coordenação pedagógica, pelo seu volume e extensão, indicam aos iniciantes a importância da organização das ações e do planejamento, pois, mesmo que a prioridade na escola seja a formação, isso não descarta todas as outras atribuições, uma vez que a articulação do trabalho pedagógico na escola assume diversas facetas (DOMINGUES, 2014, p. 58).

Quando o coordenador pedagógico vai compreendendo os modos de organização da cultura escolar, ele vai construindo uma competência técnica e reflexiva que lhe permite fazer julgamentos e escolhas mais eficientes. Aprender as normas, os valores e as condutas, ou seja, a cultura da escola, é outro conhecimento que o pedagogo vai adquirindo paulatinamente no exercício do cargo e que (re)desenha suas ações no âmbito da escola (DOMINGUES, 2014).

As relações interpessoais estabelecidas com outros profissionais no interior da escola também foram observadas em meu estudo. As narrativas registradas em meu diário de campo são repletas de vivências envolvendo momentos de bem e mal-estar.

5.3 HISTÓRIAS DE UMA PEDAGOGA

Narrando os momentos de bem e mal-estar vividos na profissão percebo que os momentos de mal-estar estão relacionados à minha falta de conhecimento da cultura das escolas, nas quais atuei/atuo, e às minhas decisões impulsivas para alterar uma realidade. Já os momentos de bem-estar são registrados após eu observar as práticas e a cultura do trabalho educativo na escola e propor ações diferenciadas e conciliadas ao espaço.

Apresento a seguir narrativas de momentos marcantes vividos com essa percepção de bem e mal-estar.

A sala Criativa

As escolas que já atuei/atuo todas possuem a sala Criativa. Geralmente a sala Criativa é um espaço climatizado, destinado a sessões de vídeos, biblioteca e reuniões. Na verdade, é mais utilizado para passar vídeos para as crianças. Os professores gostam desse espaço, porque, além de ser climatizado, podem reunir turmas. Enquanto as crianças assistem aos vídeos, eles podem conversar e realizar outras atividades, até mesmo tarefas de outra escola em que trabalham.

Sou adepta da perspectiva dos vídeos como instrumento potencializador do ensino e aprendizagem, mas passar vídeos sem um objetivo, fora do planejamento e não interagindo com as crianças sempre foi uma prática que me incomodou.

Por essa razão, em uma tentativa de mudar a realidade, em um determinado ano letivo e em uma das escolas de minha atuação, repensamos o uso do espaço para passar vídeos articulados com os planejamentos semanais dos

professores. Nas reuniões iniciais de planejamento daquele ano, tanto com o corpo docente como com os grupos do corpo gestor da escola (diretor, pedagogos e coordenadores de ambos os turnos), combinamos que essa sala não teria um horário fixo para cada turma e, quando os professores quisessem, agendariam os horários de utilização com o coordenador pedagógico, dentro de seus planejamentos em seus respectivos turnos de trabalho.

Alguns professores não gostaram da ideia, porém, no processo de votação, a maioria optou pelo horário flexível; assim, fizemos a ata da reunião e colocamos o acordo em exercício. No entanto, um dos professores que não queria o horário flexível começou a disseminar comentários e a articular para que o acordo caísse.

Veio falar comigo pedindo que adotasse o horário fixo na sala, mas expliquei-lhe que somente com uma nova reunião, com a aprovação da maioria, eu poderia fazê-lo e que essa reunião já estava marcada para o mês seguinte; até lá, teríamos que experimentar o acordo para ver se daria certo.

Inconformado com a minha resposta pediu a outros profissionais da escola para sondar o/a coordenador pedagógico do turno oposto ao meu se aceitava fazer a mudança, pois caso ele/ela aceitasse eu ficaria pressionada a realizar a mudança também em meu turno. Infelizmente o/a coordenador pedagógico aceitou e junto com esses profissionais fizeram o horário fixo da sala criativa em seu turno sem me avisar.

O professor, juntamente com esses profissionais da escola, além de conseguirem o que queriam, criaram uma falsa imagem de mim como a pedagoga intransigente que segue legislação e teoria. Descobri que estavam denominando-me como a pedagoga do papel e a/o pedagoga/o do outro turno como o/a flexível, denominado/a pedagogo/a da ação.

Meus sentidos/sentidos, nessa situação, foram que tentaram desqualificar minha imagem em um jogo de poder. Percebi a imagem distorcida que estavam criando do profissional pedagogo e de mim. Era como se o cargo de

coordenador pedagógico e meu exercício nele fosse mais poderoso que o de uma decisão coletiva tomada em assembleia. Assim, como não aceitei desrespeitar tal decisão, tinham que desmerecer o meu profissionalismo para obterem êxito em suas ações, apresentando-as como legítimas e vitoriosas.

Esse episódio deixou-me abatida e desmotivada para trabalhar. Mesmo assim, arrastei meu corpo para a escola e tentei ser o mais profissional possível. Continuei atendendo professores, crianças, pais e diretoria, produzindo ações e documentação que me cabia realizar. Tentava recuperar o meu momento pedagógico, que considero como todas as aprendizagens vivenciadas, seja ensinando ou aprendendo, mesmo que em situações adversas.

A Mostra cultural

Todas as escolas que já atuei realizam esse evento Mostra Cultural. No período da Mostra Cultural, apresentam-se para as famílias os trabalhos realizados com os educandos durante o ano letivo. Ela é realizada geralmente nos últimos meses do ano (outubro, novembro e dezembro). Em um dos anos letivos das minhas anotações, por falta de espaço no pátio, os professores solicitaram que os trabalhos fossem expostos na sala de aula.

Eu e o/a pedagogo/a do turno oposto ao meu achamos justo o pedido e permitimos que fizessem na sala de aula, ressalvando que não era para fixarem trabalhos e decorações nas paredes aonde tem a parte de tinta, apenas fixassem na parte do azulejo. No entanto, os/as professores/as decoraram as salas sem seguir nossas orientações e o resultado foi que, depois da mostra cultural, as paredes das salas de aula estavam cheias de manchas de cola e tinta. A/O diretor/a ficou irritado/a comigo e com o/a outro/a pedagogo/a e nos advertiu que isso nunca mais acontecesse; além disso, os professores também não gostaram, alegaram que o espaço havia ficado pequeno porque tiveram que dividi-lo com o colega do outro turno.

Essa ocasião originou a nota do caderno “nunca dizer sugestão e sim orientação”, porque quando falamos com o/as professores/as para não

colarem os trabalhos/decorações nas paredes verbalizamos como “nossa sugestão é que...”. Assim, para não dizer determinação, que soa para mim como uma forma autoritária de se expressar, digo atualmente “orientação”.

Bilhetes e eventos

O episódio do bilhete não é caracterizado apenas por uma única vez, pois diversas vezes redigi bilhetes, principalmente de eventos, como semana da criança e festas do final do ano, que não agradaram. Diziam que estavam confusos, embora tenham sido lidos e aprovados pelo/a diretor/a e coordenador/a de turno. Dessa forma, passei a redigi-los com mais explicações e com vocabulário mais simples e compreensivo.

A fala para não realizar dois eventos no mesmo dia, também registrada no meu caderno de planejamento, foi originária de eventos no final do ano, pois é nessa época que os professores querem marcar encontros com as famílias, além da mostra cultural, para apresentarem mais detalhadamente os projetos desempenhados. A problemática se instala porque, em um dos contextos de minha atuação, o corpo docente é constituído por dez professores regentes e mais os professores de arte, educação física e inclusão querendo marcar eventos, ou seja, não há tempo hábil em minha agenda para que eu possa acompanhar tantas apresentações e acolhidas às famílias.

Assim, em uma ocasião, para agradar a todos, acabei marcando dois eventos de professoras diferentes, no mesmo dia, um no horário da entrada e outro que terminasse com o horário da saída. A experiência foi desagradável, porque fiquei o tempo todo controlando o horário para que ambos os eventos acontecessem em seu tempo sem prejudicar o outro ou atrasasse o horário da saída.

Não me senti natural nos dois momentos e não consegui aproveitar com prazer as trocas de experiências com os trabalhos desenvolvidos pelos professores/as e as relações com as crianças e seus familiares.

Projetos Desenvolvidos

A vida de pedagoga não é só constituída de momentos de mal-estar, há também momentos de bem-estar, como no episódio de uma ação desenvolvida denominada Projeto Alimentação Saudável. Esse episódio iniciou-se com o plano anual quando um professor deu a ideia de tentarmos reverter o desperdício de alimentos na hora da alimentação, porém ninguém quis executá-lo. Como achei a ideia muito viável, comecei a trabalhar para poder executá-la. Pedi aos pais embalagens descartáveis transparentes de água, para que pudéssemos computar, por turmas, as sobras dos alimentos.

Em seguida, preparei os vasilhames e os entreguei aos professores, de cada turma, para que pudessem enfeitá-los da forma que quisessem, porque queria que tivessem o sentimento de que o projeto não era meu, mas pertencia a todos. Também solicitei aos professores que fossem conversando com as crianças sobre alimentação saudável e o desperdício de alimentos. Pensei, ainda, em ir pessoalmente às salas de aula reunir as turmas e conversar com as crianças sobre a importância da alimentação saudável utilizando uma forma lúdica para que pudessem assimilar melhor à temática.

Observando o ambiente da escola, percebi que o porteiro usava fantoches para se despedir das crianças e, nesse momento, pensei: “por que não usar os fantoches também para levar às crianças a mensagem da alimentação saudável?”. A escola possuía uma caixa de fantoches, escolhi quatro fantoches de alimentos — milho, feijão, vaquinha e cenoura — e um fantoche de menino como narrador. Era hora da prática...

A princípio, pensei em reunir as turmas em duplas, por etapas de idade, sendo uma dupla em cada dia, porém não tive tempo hábil para tanto; assim, comecei reunindo as turmas de uma determinada faixa etária, digamos Infantil Z. Improvisei no pátio um palco para apresentação e, brincando com os fantoches, fui conversando com as crianças sobre o tema da alimentação. Ao final, apresentei um vídeo em desenho, bem curto, mas educativo sobre a origem dos alimentos.

Embora, as crianças tenham gostado, percebi muita improvisação. Para as apresentações com as crianças das outras turmas, criei um texto para o teatro de fantoches e escolhi outro boneco mais interessante para ser o narrador. Troquei também o local, arrumei o cenário para o teatro na sala Criativa e apresentei o desenho do vídeo na televisão. Foi bem melhor que no primeiro dia, quando as crianças assistiram na tela do meu notebook.

Foram momentos felizes e potencializadores. Todos (eu, crianças e professores) sentimo-nos parte do projeto e, durante dois meses, o tema foi trabalhado com resultado surpreendente, pois muitas crianças que não se alimentavam no ambiente escolar passaram a aceitar as refeições oferecidas pela escola e o desperdício de alimentos no horário das refeições diminuiu consideravelmente.

Finalizei o registro dessa narrativa em meu diário de campo com essa frase: “Nada como um dia atrás do outro, no feriado passado saí mal da escola e neste estou saindo feliz”.

Meu momento pedagógico

Gosto muito de interagir com as crianças, esses momentos são para mim fonte de descobertas e aprendizagens. Por isso, quando o tempo permite, promovo atividades com as crianças e registro esses momentos pedagógicos.

Certo dia, promovi uma sessão de cinema com uma turma de uma determinada faixa etária, considerada como crianças bem pequenas, digamos Infantil W. Organizei a sessão com vídeos curtos e músicas para que pudéssemos assistir, cantarmos e dançarmos, ou seja, nos divertir aprendendo. Observando uma das crianças durante a exposição do vídeo, percebi que ela associou a imagem da tela ao brinquedo que ela segurava.

O vídeo apresentava uma música falando dos animais, entre os quais o elefante, que era o objeto que a criança brincava. Notei que ela olhava o vídeo e o brinquedo, comparando se eram os mesmos; nesse momento, virou-se para mim e falou: “elefante”. Percebi que, ao me perguntar, a criança já tinha certeza da sua descoberta, apenas quis que eu a confirmasse, porque

a imagem do elefante que aparecia no vídeo era de cor azul e o brinquedo em suas mãos era de cor verde.

Observando os registros dos fenômenos dos atos pedagógicos das professoras e do meu, percebo como são importantes e ricas as interações com as crianças como possibilidade dialógica no processo de ensino e aprendizagem.

O momento pedagógico contextualizado e dialogado proporciona, tanto para as crianças como para nós, profissionais da Educação, ocasiões riquíssimas, nas quais adquirimos conhecimentos na troca de saberes. Para a criança, proporciona a comparação de situações semelhantes a sua vivência e a compreender atos/ações do mundo cotidiano. Para nós, profissionais da Educação, oferece a oportunidade da observação e compreensão do processo de apropriação do conhecimento a partir das vivências, levando-nos ainda a refletir sobre nossos atos pedagógicos.

Nesses episódios vividos, visualizo que um evento antecede o outro e a experiência da experiência adversa ajudou-me a agir no outro momento, o que me proporcionou um episódio de bem-estar; embora eu tivesse que enfrentar desafios, estava mais bem preparada para essa experiência.

Nesse sentido, Domingues (2014) aponta que aspectos objetivos como a busca pessoal, cursos de formação contínua, troca de experiências com outras coordenadoras, vivências em outras funções educativas e a consciência de um modo da minha atuação permitem a mim, pedagoga, atuar de forma competente/eficiente na função.

A busca pessoal, para a autora, está ligada ao fazer cotidiano do pedagogo. O pedagogo visualiza sua forma de agir repleta de acertos e erros. Assim, ele realiza diversas ações individualmente para suprir as falhas. Devido ao seu caráter de individualismo e isolamento a busca pessoal não é suficiente para promover um exercício reflexivo do coordenador pedagógico, podendo ainda levá-lo a cometer equívocos, porque

[...] centrado em entender e atender as demandas da prática pode, ainda, incorrer num “praticismo” frenético, que é a busca para responder satisfatoriamente às necessidades de todos na escola. Isso lhe rouba o tempo para reflexão crítica, a pesquisa, o estudo teórico e para atender a questões específicas da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2004, p. 47).

Reconheço várias tentativas pessoais para entender e atender diversas situações da escola. Diversas vezes, assumi sala de aula ao ter um professor ausente na escola e não ter outra pessoa para substituí-lo; comprei vários materiais didáticos com recursos próprios para professores e para escola, para que o trabalho pedagógico acontecesse da forma idealizada, bem como tentei atender todos com celeridade e perfeição.

Minha pesquisa autobiográfica fenomenológica, embora possa ser confundida como uma tentativa pessoal, não é visualizada por mim como tal. Considero-a como uma busca de respostas para os desafios enfrentados no chão da escola. Além disso, não se caracteriza como uma ação individualista, na qual eu não compartilhe e reflita sobre as problemáticas da escola; pelo contrário, a pesquisa sempre nos leva a desvelar e a refletir dados. Minha pesquisa levou-me a dar uma pausa nesse praticismo e a investigar a realidade da escola, proporcionou-me a reflexão e a revelação de novos modos de ser e agir na profissão. Ajudaram-me a desvelar os contornos da minha identidade como pessoa e pedagoga.

6 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO III: DIÁLOGOS COM BOSI

Existe, dentro da história
Cronológica, outra história
Mais densa de substância
Memorativa no fluxo do
Tempo (Ecléa Bosi)²²

A história de nossa vida passa-se dentro de um tempo cronológico, permeada por traçados das sociedades na qual vivemos e fazemos parte. Começamos esse capítulo com a frase de Ecléa Bosi (2003, p. 23), para pensarmos sobre as densas relações estabelecidas no âmbito e tempo vivido dentro das escolas no cargo de pedagoga. Tentamos dialogar com Ecléa sobre a relação entre processo de envelhecimento, produção e conflito de gerações. Existe uma idade cronológica para produzirmos?

O processo de envelhecimento na sociedade capitalista consumista é visto negativamente. As pessoas mais velhas são consideradas um produto descartável, pois já não produzem mais. Será que essa visão é verdadeira? Bosi (1994) vai nos falar que não, aponta-nos as pessoas mais velhas como produtores da lembrança e transmissores culturais da sociedade.

A autora ainda nos fala sobre o conflito de gerações. Segundo Bosi (1994, p.81), “a noção que temos de velhice decorre mais da luta de classes que do conflito de gerações”. Essa afirmação concilia com minhas percepções no âmbito do meu trabalho como pedagoga. Não há um conflito entre gerações, mas sim uma disputa de ideias de como se faz e atua na educação.

E por fim Ecléa nos aponta a imagem que temos do nosso corpo, formada a partir da nossa percepção como estamos inseridos no mundo. Será essa imagem que nos influenciará nossas ações e comportamentos do nosso ser-no-mundo.

Assim, vamos ao diálogo com Ecléa Bosi...

²² Trecho do livro *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*, de Ecléa Bosi (2003).

6.1 BOSI, CRONOLOGIA E EU

Afirmo minha paixão pelo ato de ensinar e a identificação com profissionais que concebem a Educação com a mesma intensidade. No entanto, percebo também a dificuldade de articulação com professores de concepções pedagógicas distintas.

Nessas percepções, abre-se uma interrogativa: será que essas dificuldades procedem das poucas e breves experiências vividas por mim na Educação, principalmente no segmento da Educação Infantil, ou elas se estabilizam a partir da questão da minha idade cronológica?

Procurando bases teóricas que nos ajudassem a responder essa indagação, vali-me de alguns autores que discutissem, em seus estudos, sobre idade cronológica e produção. Assim, lançamos mão da obra *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi, buscando os apontamentos da autora sobre a questão de idade, produção, passividade e a desvalorização das pessoas mais avançadas em idade cronológica.

Optamos por tal decisão porque, no início da obra, ela deixa bem definida sua intenção: "(...) não pretendi escrever uma obra sobre memória, nem uma obra sobre velhice. Fiquei na interseção dessas realidades: colhi memórias de velhos" (BOSI, 1994, p.3). Percebemos que, no decorrer do texto, a teórica sutilmente nos faz pensar sobre memória, envelhecimento, trabalho e a questão dos choques entre gerações.

Percorrendo a obra, podemos perceber que idade cronológica não deve ser associada com falta de produção, inatividade ou passividade. O envelhecimento, fase da vida inevitável, e que muitas pessoas mais jovens procuram ignorar, principalmente em nossa cultura ocidental, é considerado como o fim da carreira produtiva. Desse modo, as pessoas envelhecidas, na sociedade capitalista consumista, são tratadas como um produto descartável, pois não estão mais no auge da carreira produtiva. Bosi (1994, p. 77) pontua ainda que a velhice não será uma etapa de vida igual para todos, pois possui categoria social:

Além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o

declínio biológico do homem. A sociedade industrial é maléfica para a velhice [...] A sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra. Perdendo a força de trabalho ele já não é produtor nem reprodutor. Se a posse, a propriedade, constituem, segundo Sartre, uma defesa contra o outro, o velho de uma classe favorecida defende-se pela acumulação de bens. Suas propriedades o defendem da desvalorização de sua pessoa.

Isso não quer dizer que uma pessoa mais velha de uma classe social mais abastada não sofrerá o processo de discriminação que a maioria dos velhos vivencia. Bosi (1994, p. 78) problematiza as ideias que a sociedade de consumo tem sobre a velhice e a forma discriminatória que é usada para tratá-los:

O velho não participa da produção, não faz nada: deve ser tutelado como um menor [...] A característica da relação do adulto com o velho é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade. Não se discute com o velho, não se confrontam opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que só se permite aos amigos [...] Se a tolerância com os velhos é entendida assim, como uma abdicação do diálogo, melhor seria dar-lhe o nome de banimento ou discriminação.

Sobre essa forma de tratamento dada às pessoas envelhecidas, ou seja, desvalorizando-as, a autora irá apontar que “[...] quando as pessoas absorvem tais ideias da classe dominante, agem como loucas porque delinham assim seu próprio futuro” (BOSI, 1994, p. 78). Na contramão desse pensamento discriminatório, Bosi (1994) apresenta as memórias dos mais velhos, que um dia já foram jovens e membros ativos da sociedade, como construção significativa socialmente, pois elas apresentam as experiências dos que já foram produtivos e narrá-las não é apresentar uma lição de vida, mas torná-las em memória da sociedade.

Nesse sentido, as pessoas mais velhas não podem ser consideradas como obsoletas e descartáveis, mas devem ser consideradas como pessoas que já trabalharam, têm esse ser da produção em suas narrativas e agora ocupam uma nova função: ser a memória viva de seu grupo familiar, do seu grupo social e da sociedade de uma forma geral.

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade [...] (BOSI, 1994, p. 63).

Para Bosi (1994), os mais jovens, no auge do processo produtivo, não possuem muito tempo e nem bagagem para refletir sobre suas memórias, aqui consideradas como experiência de vida que marcam e constituem o indivíduo. Por outro lado, as pessoas mais velhas possuem esse tempo de reflexão, considerando as lembranças que os constituem como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995). Não valorizá-los e desprezar suas experiências é esvaziar essa etapa da vida de todos nós, seres humanos, e nossa cultura.

Um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade (BOSI, 1994, p. 60)

A autora afirma que "O velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele". Marilena Chaui, fazendo a apresentação da obra de Bosi (1994), a partir dessa afirmação, indaga: "Por que temos que lutar pelos velhos?" É a própria Chaui que nos responde: "Porque são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois, como escrevera Benjamin, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado" (CHAUI *apud* BOSI, 1994, p. 18).

Sendo essa relação idade e produção uma questão que pulsa em nossa sociedade consumista, relacionando envelhecimento a uma imagem negativa, encontramos o estudo de Rodolfo H. Schneider e Tatiana Q. Irigaray, intitulado *O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais*, que direcionou nossa reflexão sobre a temática a partir da seguinte indagação: "Por que a percepção da maioria das pessoas sobre os idosos é pior do que a realidade? Por que muitos têm preconceito contra os idosos e a velhice?" (SCHNEIDER; IRIGARAY, p. 587).

No texto, percebemos que tal fato está relacionado à produtividade e vem se intensificando com essa nova cultura social do mundo globalizado na era digital. Citando Helman (2005), Schneider e Irigaray (2008, p. 587) pontuam que

[...] na sociedade moderna as pessoas idosas tendem a ter um *status* muito mais baixo, pois, atualmente, é o jovem que frequentemente tem maiores habilidades e um conhecimento mais amplo em determinadas áreas da vida. Os jovens são mais hábeis para absorver e compreender as últimas inovações tecnológicas, e em uma velocidade muito mais rápida. Eles têm acesso a muito mais fontes exteriores de conhecimento do que tiveram seus pais e avós pelos meios de comunicação, livros e internet.

A esse respeito, Bosi (1994), em sua edição no ano de 1979, já pontuava que a busca de lembranças na memória dá-se de forma diferente entre as pessoas mais novas e as mais velhas. Para os jovens, relembrar o passado está ligado a sonhos, enquanto as pessoas mais velhas lidam com as lembranças de forma diferente, transformando-as em experiências. Assim, uma narração dos mais velhos não são informações da cultura de massa, mas verdadeiras experiências de vida e apontamentos culturais.

O adulto ativo não se ocupa longamente com o passado; mas, quando o faz, é como se este lhe sobreviesse em forma de sonho. Em suma: para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação. É o momento em que as águas se separam com maior nitidez. [...] Mas, o ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens. [...] A narração exemplar foi substituída pela informação de imprensa, que não é pesada e medida pelo bom senso do leitor. Assim, a união de uma cantora com um esportista ocupa mais espaço que uma revolução. A informação pretende ser diferente das narrações dos antigos: atribui-se foros de verdade quando é tão inverificável quanto a lenda. Ela não toca no maravilhoso sequer plausível. A arte de narrar vai decaindo com o triunfo da informação (BOSI, 1994, p. 60, 82, 85, 86).

Essa pontuação da autora nos faz perceber a transformação da humanidade na sociedade de consumo e a perda de valores ao nos desapropriar das lembranças dos mais velhos e encher-nos com informações que não têm o poder de reflexão e transformação das narrativas das pessoas mais experientes.

A informação só nos interessa enquanto novidade e só tem valor no instante que surge. Ela se esgota no instante em que se dá e se deteriora. Que diferença a narração! Não se consuma, pois sua força está concentrada em limites como a da semente e se expandirá por tempo indefinido. [...] O receptor da comunicação de massa é um ser desmemoriado. Recebe um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação. A comunicação em mosaico reúne contrastes, episódios díspares sem síntese, é a-histórica, por isso é que seu espectador perde o sentido da história (BOSI, 1994, p. 87).

Estamos observando, na sociedade, uma transformação no processo de envelhecimento das pessoas com as novas tecnologias digitais e o mundo globalizado. Percebemos, com as exigências da sociedade digital, uma busca para dominar o uso das tecnologias tanto por parte dos mais jovens como também das pessoas mais idosas. No entanto, do mesmo modo como os jovens dominam o mundo tecnológico, os mais velhos dominam outras áreas de conhecimento e, embora não possuam tantas competências e nem a velocidade dos jovens para lidar com as tecnológicas digitais, as pessoas mais velhas estão esforçando-se e aprendendo a lidar com tais tecnologias. Percebemos ainda um alargamento entre idade cronológica, processo de envelhecimento e produtividade com a busca pela conservação do estado físico, mental e a presteza em lidar com as novas redes sociais estabelecidas a partir dessa era digital.

A relação entre os aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e culturais é fundamental na categorização de um indivíduo como velho ou não. A pessoa mais velha, na maioria das vezes, é definida como idosa quando chega aos 60 anos, independentemente de seu estado biológico, psicológico e social. Entretanto, o conceito de idade é multidimensional e não é uma boa medida do desenvolvimento humano. A idade e o processo de envelhecimento possuem outras dimensões e significados que extrapolam as dimensões da idade cronológica (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 586).

Assim, podemos compreender que não é a idade cronológica que define uma pessoa em seu processo de envelhecimento, mas a conjugação de seus aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Por conseguinte, considerando meu ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), a partir das pontuações nos estudos de Bosi (1994) e Schneider e Irigaray (2008) sobre o processo de produção e a forma de consideração sobre o envelhecimento em nossa sociedade, sinto que, mesmo avançando cronologicamente em faixa etária, estou física, psicológica e socialmente mais bem preparada agora para exercer meu papel de mãe, estudiosa, pesquisadora e profissional da Educação (pedagoga). Consigo constatar, em minha história profissional, tal ideia.

A idade cronológica, que mensura a passagem do tempo decorrido em dias, meses e anos desde o nascimento, é um dos meios mais usuais e simples de se obter informações sobre uma pessoa. Porém, o conceito de idade é multidimensional e, por isso, a idade cronológica não se torna uma boa medida da função desenvolvimental (HOYER; ROODIN, 2003 *apud* SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 589).

Observando meu exercício como pedagoga, percebo que muitos dos desafios que enfrento não estão todos relacionados à questão de conflito e preconceito entre gerações, porque, em um dos meus ambientes de trabalho, há diferenças entre idades cronológicas, sendo encontradas adstritas dentro das faixas de idade entre trinta a cinquenta anos de idade, ou seja, há um grupo de pessoas, que podemos supor, com certo grau de experiências de vidas.

Relaciono-me com um bom número de pessoas com idade cronológica aproximada à minha dentro de um dos contextos da minha atuação profissional. Dos dezesseis profissionais com quem mais me relaciono dentro de uma escola, considerando professores, coordenador e diretor, cinco têm a idade cronológica emparelhada com a minha. Quatro estão na faixa etária dos 40 anos de idade e o restante está entre a faixa etária dos 30 a 40 anos de idade.

Em contrapartida, voltando o olhar na direção do tempo de atuação na educação, observo nessa mesma rede de relacionamentos apenas quatro profissionais igualando-se a mim em tempo de serviço, pois os demais atuam há mais de dez anos, sendo que alguns estão há mais de vinte anos na profissão e já se aposentaram em outras cadeiras que possuíam como professores.

Desse modo, não percebo um conflito de idade, mas um conflito de ideias e experiências nos modos de atuar na Educação. Como descreve Bosi (1994, p. 81), “[...] a noção que temos de velhice decorre mais da luta de classes que do conflito de gerações. É preciso mudar a vida, recriar tudo, refazer as relações humanas doentes para que os velhos trabalhadores não sejam uma espécie estrangeira”.

Compreendo que valorizar o processo de envelhecimento do ser humano não é relacioná-lo a uma questão de produtividade, inatividade ou passividade, mas sim perceber os aspectos humanos que permeiam nossa sociedade, compreendendo os sentidos/sentidos que estão norteando nossas ações, para que ninguém se sinta estrangeiro dentro de seu trabalho, de sua família e da sociedade. Consequentemente cabe a nós pesquisá-las para descobrirmos se estamos sendo movidos pelos valores humanos ou se estamos sendo desmemoriados pela sociedade de consumo, tratando nossos relacionamentos como coisas descartáveis à medida que já não nos interessa (Bossi, 1994).

Identificamos, na obra de Bosi (1994), de Domingues (2014) e de Forghieri (2004), uma associação de imagem projetada em nossa memória induzindo nossas ações no mundo. Reiteramos que nosso intuito não é realizar um estudo sobre memória, porém Bosi (1979), a partir de Bergson, traz uma reflexão interessante entre lembrança, memória e percepção em um processo de auto-análise relacionando-o as nossas ações, na qual nos ajudou a compreender alguns de nossos achados ao longo de nossa pesquisa sobre nossas ações dentro da escola. Bosi (1979, p.6) assim explica:

A posição introspectiva de Bergson em face do seu tema [lembrança/memória] leva-o a começar a indagação pela autoanálise voltada para a experiência da percepção: - O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado? Percebo, em todos os casos, que cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo. O sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito. Bergson observa, também, que esse presente contínuo se manifesta, na maioria das vezes, por movimentos que definem ações e reações do corpo sobre o seu ambiente. Está estabelecido, desse modo, o nexó entre imagem do corpo e ação.

Chamou nossa atenção, nesse raciocínio de Bergson apresentado por Bosi(1979), a imagem formada em nós a partir da nossa percepção sobre o modo como estamos inseridos em um ambiente e como essa percepção nos leva a ações e reações do corpo nesse contexto. Pensamos que essa imagem é constituída em um processo de rede envolvendo as percepções significativas do nosso passado e do presente a partir de um ambiente e como nosso corpo se apresenta nele.

Nosso pensamento é acrescido com a observação da função da memória trazida por Bosi (1979, p. 9 e 10):

[...]a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. [...] A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida.

Sendo assim, se todas nossas percepções são guardadas na memória, podemos intuir que a pesquisa autobiográfica possivelmente revelará a imagem que formamos de nós mesmos induzindo nossas ações (nexo do corpo e da ação). Essa ideia caminha em consonância ao pensamento de Domingues (2014), acerca da imagem de atuação no cargo, formada pelo pedagogo. Domingues (2014) pontua que o profissional coordenador pedagógico exerce sua função aderindo a uma linha de pensamento, adotando uma adesão maior ou menor a um modo de ser pedagoga, de acordo com a imagem que projeta sobre sua atuação profissional. Seria um aspecto formativo do modo de agir do pedagogo ligado à sua consciência de modos (diversos) de atuação do coordenador pedagógico.

Percebo a construção dessa imagem de como ser pedagogo influenciando o meu atuar, ligada às minhas características básicas do existir, ou seja, o enfoque fenomenológico da minha personalidade, baseado nas teorias de Yolanda Forghieri (2004). Esse tema é o diálogo da próxima seção.

7 UMA VIDA EM QUATRO ATOS – ATO IV: COMPREENSÕES DO SER PEDAGOGA A PARTIR DE MEU ESPAÇO-TEMPO

Para sabermos quem somos
precisamos de certo modo saber onde estamos,
pois, a identidade de cada um de nós
está implicada nos acontecimentos
que vivenciamos no mundo.
Yolanda Cintrão Forghieri²³

Quem sou eu como pessoa e profissional pedagoga de uma escola nessa sociedade mutante? O pedagogo é um ser plural, o que o torna um tudo dentro da escola, vivendo no meio de um mundo que não o favorece. Se não soubermos quem somos e nem onde estamos, nos perdemos dentro dos momentos desafiadores vividos e nos transformamos em seres incompreendidos por nós mesmos e com os quais nos relacionamos. Daí vem a importância de visitarmos-nos para descobrirmos a alegria da nossa realização de estarmos sendo pedagogos. O pedagogo não se forma apenas acadêmica e teoricamente. Ele se forma na infância, na família, na sociedade e em toda sua vivência. Ele é ser-no-mundo que tem a marca da experiência em suas ações.

Nesse sentido, as características básicas do existir e da minha personalidade, acentuadas por Yolanda Forghieri (2004), ajudaram-me a desvelar alguns aspectos do meu ser para atuar em minha profissão. No âmbito dessa reflexão, ainda relacionamos a flexibilidade do meu ser resiliente como forma de lidar com as situações adversas sem me sucumbir; pelo contrário, a partir de Vitor Gomes (2015, p. 167), desvelam-se em “[...] uma relação empoderadora e que nos auxilia como filtro assimilativo das vivências, o que as transforma em possibilidades de aprendizagem”.

7.1 EU PEDAGOGA

Começo com uma pergunta: como minha identidade profissional se constitui a partir das características básicas do meu existir? De minha personalidade no cargo? Para Forghieri (2004), o existir humano é formado por uma série de aspectos que

²³ Trecho da obra *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas*, de Yolanda Forghieri (2004, p. 27).

compõem o seu ser e estar no mundo. Dessa forma, é a partir e dentro das experiências existenciais diárias que desenvolvemos nossas atividades e determinamos nossos objetivos e ideais. As diferentes maneiras de o homem existir no mundo estão estruturadas nos momentos vividos, pois

[...] nos acontecimentos da vida diária podemos evidenciar o quanto estamos implicados no mundo [...] e para sabermos quem somos precisamos, de certo modo, saber onde estamos, pois a identidade de cada um de nós está implicada nos acontecimentos que vivenciamos no mundo (FORGHIERI, 2004, p. 27).

Trazendo essa reflexão para meu atuar profissionalmente, compreendo que o/a pedagogo/a necessita conhecer o contexto em que está implicado/a. Será esse conhecimento que o/a possibilitará movimentar-se de maneira diferenciada e propícia nos momentos vivenciados dentro do espaço escolar e o ajudará a construir sua identidade profissional. Em outras palavras, para saber quem ele é e como ser pedagogo/a, ele/a tem que saber onde está, “com o que” e “com quem” está interagindo para estabelecer ações favoráveis tanto para ele como para os demais do espaço.

Forghieri (2004) aponta que a forma como agimos e lidamos nas situações cotidianas está diretamente influenciada e demarcada pelos aspectos do nosso mundo circundante, humano e próprio de cada pessoa. Por isso, precisamos considerar a forma como agimos no cotidiano para tentarmos compreender quem somos. Ainda conforme a autora, o mundo circundante consiste no relacionamento da pessoa com o que costumamos denominar ambiente. Abarca tudo aquilo que se encontra concretamente presente nas situações vividas pela pessoa, em seu contato com o mundo. Por sua vez, o mundo humano diz respeito aos encontros e às convivências que estabelecemos com nossos semelhantes, ou seja, com os seres humanos com os quais convivemos.

Sublinha Forghieri (2004, p. 31) que “[...] só posso saber quem sou como ser humano convivendo com meus semelhantes”. Por fim, o mundo de cada pessoa são as relações que ela estabelece consigo mesma, por meio das

[...] situações que a pessoa vai vivendo, relacionando-se com o mundo circundante e com as (outras) pessoas, [...] (tornando-lhe possível) atualizar as suas potencialidades, oferecendo-lhe as condições necessárias para ir descobrindo e reconhecendo quem é (FORGHIERI, 2004, p.32).

Dentro deste apontamento de Forghieri (2004), interrogo quais os contatos e os relacionamentos no ambiente da escola (meu mundo circundante) me influenciam e potencializam-me. Percebo que, ao lidar no dia a dia com variadas questões, que exigem de mim certa atitude e determinado tipo de comportamento, nem sempre consegui desempenhar com tranquilidade, porém à medida que estou adquirindo conhecimentos práticos da profissão vou ampliando minha sensibilidade para tratar dos assuntos pungentes da escola com menos atritos.

Nesse processo, sinto uma dinâmica desveladora de descobrimento e potencialidade para meu ser. O meu ser está abrindo-se para o mundo das convivências, dispondo-me a vivenciá-las em uma atitude observadora. Não diria que sem temores, porém esse sentimento não é suficiente para paralisar-me. Transpondo esse processo, atualmente já não quero agradar a todos e nem ser a melhor e mais eficiente pedagoga. Quero desempenhar minha função em consonância com os atributos da minha profissão, respeitando a equipe, mas também sem ferir minhas convicções pedagógicas e meu ser. Compreendo isso como produto de uma flexibilidade resiliente construída diante das adversidades profissionais.

Assim, como ser/sendo, existo em meu ato de existir. Em meu devir, estou em permanente processo de compreensão da minha existência nos âmbitos pessoal e profissional. Por conseguinte, entendo-a como permeada por comportamentos resilientes. Destarte, minhas atitudes no ofício profissional são reflexos dessa particularidade que servem como alavanca de estímulo e empoderamento diante aos reveses. Para Gomes (2015, p. 22-23), resiliência é

[...] característica humana no lidar com as adversidades sem ser sucumbida por elas; a pessoa resiliente não é um ser intocável, mas que atingido pelas adversidades consegue superá-las; ser resiliente transcende a simples adaptação aos momentos adversos, envolve o fortalecimento do indivíduo; capacidade de resistir e crescer na adversidade; capacidade de recuperação, adaptação e de lidar com o estresse, o sofrimento, a doença ou a dor, a partir de interação harmoniosa entre homem e ambiente.

Minha apropriação sobre o ser resiliente é vivida na carne; é permeada pelo processo de recomposição, enfrentamento e aprendizagem fortalecedora mediante as adversidades. Nesse sentido, não tenho mais a necessidade de ser a melhor ou a mais querida da escola, quero apenas desenvolver um bom trabalho. O "mundo"

próprio, o meu ser-si-mesmo, na consciência de mim e meu autoconhecimento estão me levando a construir uma perspectiva ou um modo peculiar de visualizar as situações que vivencio na escola. Quanto a isso, relembro Forghieri (2004, p. 32):

As minhas ações propiciam tanto o meu autoconhecimento como o do mundo que me cerca; todavia, a pessoa que eu sou não se reduz ao conjunto das ações que já realizei, ou das coisas que já fiz, pois não sou algo estático, mas estou constantemente existindo, num fluxo contínuo, em direção ao que pretendo ser. [...] No "mundo" próprio a pessoa percebe-se, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto; ela dá-se conta de si mesma como um ser existente no mundo, colocando-se tanto na situação concreta do momento como, também, vislumbrando a variedade de suas possibilidades.

Em um fluxo móvel, não estático, porque sou um ser inacabado sempre à procura de mim e dos processos que me constituem, venho (re)conhecendo-me e ao meu ambiente de trabalho, observando meu modo de ser e agir.

Desse modo, venho constatando que, para compreendermos nossas ações em nossa existência, necessitamos levar em conta os indícios do nosso mundo

[...] circundante, que requer adaptação e ajustamento [para que eu possa existir e movimentar-me nele]; o humano, que se concretiza na relação ou nas influências recíprocas entre as pessoas; o próprio, que se caracteriza pelo pensamento e transcendência da situação imediata [como uma possibilidade de mudança em nossas atitudes] (FORGHIERI, 2004, p. 34),.

Compreendendo o ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como a forma que existimos em determinado tempo-espaco, percebo que nos comportamos e nos relacionamos aos objetos, situações e pessoas de acordo com as significações que damos a elas. Sinto que minhas ações como pedagoga estão ligadas às significações que vou dando, eu diria aprendendo a ter, sobre objetos, situações e pessoas. A partir desses significados, me baseio para agir no exercício do meu cargo.

Diria que estou me reconhecendo como pedagoga ao desconstruir antigas convicções e dando novas significações às situações e aos relacionamentos pessoais no ambiente da escola. Denoto que momentos vividos nesse espaço e os relacionamentos interpessoais estabelecidos são mais ou menos importantes para mim, de acordo os novos significados que atribuo a eles.

O fato é que atualmente nas situações adversas intuo e compreendo ensinamentos e, posteriormente as suas vivências, ensejo e tento reagir positivamente. Quando

uma situação me desestrutura, permaneço no estado de tristeza por algum tempo, reflito sobre ela e tento visualizar a aprendizagem (sentindo-me mais fortalecida), uma vez que compreendo a “dimensão temporal”,

[...] na qual o resiliente é capaz de capitalizar o passado e o futuro em favor do presente. Isto é, ele busca, seja nas memórias positivas, seja nas boas expectativas em relação ao futuro, forças para o enfrentamento de seus desafios do presente, lidando com as situações negativas de duas formas: a primeira delas é abstraíndo-as sob a forma de humor, o que as descontraí e as ameniza. E a segunda, por meio da racionalização, na qual, transforma o sofrimento numa forma de aprendizado (GOMES, 2015, p 28).

Por conseguinte, consigo estabelecer uma relação da minha maneira racional de existir (FORGHIERI, 2004) com meu ser resiliente. Por meio de característica otimista, racionalizo adversidades e as compreendo como aprendizagens. Determinadas situações, que antes me aborreciam, nas quais era desafiada e contestada como profissional, já não têm tanta significância para mim. Não me importo tanto com críticas à minha capacidade como pedagoga. Faço de Nietzsche minhas palavras (2001, p.11):

[...] o instinto de auto-restabelecimento proibiu-me de uma filosofia da pobreza e do desânimo. E como se reconhece, no fundo, a vida que vingou? Um homem que vingou faz bem aos nossos sentidos: ele é talhado em madeira dura, delicada e cheirosa ao mesmo tempo. Só encontra sabor no que lhe é salutar; seu agrado, seu prazer cessa, onde a medida do salutar é ultrapassada. Invento meios de cura para injúrias, utiliza acasos ruins em seu proveito; o que não o mata o fortalece [...].

Sei do trabalho que desenvolvo, sei o que consigo realizar com êxito e o que ainda não consigo devido aos limites impostos no espaço escolar. No entanto, à medida que vou detectando/percebendo o que é bom ou não em meu agir, vou pensando em novas estratégias para ser em minha profissão, ou seja, meu ser-no-mundo aprendendo, ressignificando e agindo no mundo.

Os limites da minha capacidade coincidem com os limites de minha abertura ao mundo; eles são idênticos em cada momento, mas estão sempre mudando de acordo com minhas novas experiências e a amplitude ou restrição com as quais eu as vivencio (FORGHIERI, 2004, p. 30).

Tenho tomado consciência do mundo que me cerca, à proporção que vou vivenciando e expandindo minhas percepções sobre as situações e as pessoas envolvidas no meu contexto. Somente consigo ter essa consciência quando me abro para esse mundo dos relacionamentos interpessoais, ou seja, estou me dedicando à

observação para descobrir o fenômeno de como ser pedagoga dentro de meu espaço-tempo.

A consciência é sempre intencional, está constantemente voltada para um objeto, enquanto este é sempre objeto para uma consciência; há entre ambos uma correlação essencial, que só se dá na intuição originária da vivência. A intencionalidade é, essencialmente, o ato de atribuir um sentido; é ela que unifica a consciência e o objeto, o sujeito e o mundo (FORGHIERI, 2004, p. 15).

Quando estamos implicados em um ambiente, sabemos onde estamos e nossa identidade vai se revelando à proporção que essa implicação vai aprofundando-se. Não estou simplesmente no ambiente da escola, estou implicada nele e somente compreendendo-o é que me abro para ele e para as possibilidades de ser mais nele. O conhecimento do mundo que me cerca é que me conduzirá às formas de agir e ser nele.

Além da influência dos aspectos do mundo circundante, humano e próprio, para saber quem somos temos que perceber o grau também da influência da nossa maneira preocupada, sintonizada e racional de existir do nosso ser-no-mundo (FORGHIERI, 2004). Percebo-a contribuindo com meu modo de ser e agir profissionalmente. Numa autocrítica, compreendo que muitas das situações de mal-estar que vivenciei poderiam ser evitadas se eu soubesse conduzir de uma forma favorável minha maneira preocupada de reagir aos momentos adversos da vida dentro da escola.

Por meio de nossas vivências, vamos compreendendo a nós mesmos e nosso atuar em nossa profissão dentro da escola. Sublinha Forghieri (2004, p. 35) que “[...] a vivência cotidiana imediata é o modo primordial de existirmos, nela temos, global e intuitivamente, um sentimento e uma compreensão pré-reflexivos do nosso existir”.

Tendemos a ver as coisas em seu contexto, visualizando-as de acordo com os significados que damos a ela. Surge daí a importância da verificação dos sentidos/sentidos em nossa existência imediata para descobrirmos a verdadeira essência das coisas, pois pessoas dão significados diferentes para as situações, ou seja, cada um tem a sua própria compreensão da situação de acordo com os próprios sentimentos e significados.

Destaca Forghieri (2004) que, se verificarmos os sentimentos envolvidos na tentativa de compreensão do nosso existir imediato, descobriremos que esse existir se apresentará na forma de bem ou mal-estar. Dessa forma, “[...] a preocupação e sintonia são maneiras básicas de existir que se alternam continuamente, no decorrer da existência” (FORGHIERI, 2004, p.36).

Na leitura de meus cadernos de planejamento diário, dos anos de 2018 e 2019, identifiquei diversas anotações de ações demonstrando minha personalidade ora preocupada, ora sintonizada de existir no exercício do meu cargo. São apenas anotações sem expressar sentimentos, porém, no final do ano de 2018, há algumas observações destacadas com caneta rosa choque: *nunca em mostra cultural fazer na sala de aula, preferível não fazer; nunca fazer dois eventos no mesmo dia; mandar bilhete bem explicativo; não falar sugestão e sim orientação*. Consigo relembrar as situações que originaram esses registros e os sentidos de bem e mal-estar envolvidos que marcaram minha experiência existencial e passaram a ter influência no meu comportamento e ações dentro da escola²⁴.

Essas memórias apresentam minha maneira preocupada de existir. A maneira preocupada de existir ocorre em momentos reais de nossa existência, como também em memórias de fatos ocorridos ou que podem existir.

A maneira preocupada de existir encontra-se presente em nossa vida cotidiana, mais frequentemente de forma branda e imprecisa, intensificando-se em algumas ocasiões, como, por exemplo, quando sofremos grandes contrariedades, enfrentamos momentos de perigo, ou precisamos assumir decisões importantes. Todas as manifestações do modo preocupado de existir fundamentam-se, primordialmente, no próprio ser-no-mundo do homem (FORGHIERI, 2004, p.36).

No meu caso, ao ter que tomar tantas decisões no ambiente escolar, observo através dessas narrações a preocupação de querer dar conta de tudo e com excelência para poder ser admirada e respeitada. Assim, tento planejar um futuro, para que sensações de mal-estar, que sinto como de fracasso, não ocorram mais no meu contexto profissional. Para tanto, preocupo-me em controlar meu modo de agir e as situações vivenciadas na escola. A forma de registrar os fatos com uma caneta de cor destacável, rosa choque, e utilizando a palavra “nunca” demonstra que tenho

²⁴ Destacados no item 5.3 HISTÓRIAS DE UMA PEDAGOGA.

a necessidade de determinar uma realidade para sentir-me confortável e segura. Essa preocupação gera angústia e medo em meu existir.

Para Forghieri (2004, p. 37), “[...] a angústia é o modo mais originário e profundo do nosso existir preocupado” e frequentemente a transformamos em sentimentos de medo, para tentarmos vencê-lo. No entanto, a estudiosa alega que jamais conseguiremos vencer totalmente nossa angústia, “[...] pois ela é inerente à nossa própria existência, na qual está contida a certeza de que um dia morreremos” (FORGHIERI, 2004, p. 37).

De acordo ainda com a teórica, mesmo contendo em nossa existência momentos de angústia/medo, vivenciamos paradoxalmente “[...] momentos de sintonia e tranquilidade, quando nos encontramos agradavelmente envolvidos em algo ou alguém” (FORGHIERI, 2004, p. 37). Em minha vivência, são tentativas de criar um espaço acolhedor como mencionado nas narrativas do episódio do “Projeto Alimentação Saudável”²⁵.

Com essa reflexão de Forghieri (2004), ainda visualizo as características da personalidade preocupada, racional e equilibrada em um processo de rede em que um segmento leva ao outro. Abrangendo esse pensamento, percebo, de certa maneira, um ponto positivo em minha maneira preocupada de ser para meu existir no cargo, pois minha maneira preocupada de existir leva-me a ponderar minhas ações no interior da escola.

Racionalizando-as, refletindo sobre elas e compreendendo-as, resilientemente estabeleço o equilíbrio entre as ações que posso realizar ou não em momentos de bem ou mal-estar.

A resiliência se constitui a partir de quem somos, de nossas aprendizagens familiares, do contato com o outro e, acima de tudo, da forma de apropriação das experiências da vida. [...] é uma forma de relacionamento com a realidade a partir de uma premissa da flexibilidade, que nos desloca a diversos e imprevisíveis pontos. Uma relação empoderadora e que nos auxilia como filtro assimilativo das vivências, o que as transforma em possibilidades de aprendizagem (GOMES, 2015, p.166-167).

²⁵ Destacado no item 5.3 HISTÓRIAS DE UMA PEDAGOGA.

Costa (1999) apresenta a resiliência como característica a ser ensinada e aprendida a partir da influência social. Por isso, acredito e intuo que aprendi a ser resiliente matematicamente. Recebi a influência de minha mãe a partir de seus ensinamentos e modos de agir. Minha mãe teve muitas situações traumáticas em sua vida, como a perda do marido e de dois filhos, bem como o enfrentamento das dificuldades econômicas para sustentar uma família numerosa com honradez e dignidade. Embora sofresse, provavelmente de maneira silenciosa, permanecia com a prática de proferir mensagens de incentivo para mim e meus irmãos. Fazia-nos acreditar que éramos guerreiros na vida dizendo: “A vida é uma luta, viver é lutar e guerreiro forte não entrega à luta”. Suas palavras ainda soam em meus ouvidos, seu modo agir e reagir estão entranhados em meu ser como “[...] estímulos a uma existência ativa/altiva” (GOMES, 2015, p.31). Seus ensinamentos influenciaram-me/influenciam-me a possuir esperança e otimismo diante das situações adversas.

Além da resiliência, minha mãe me ensinou a ser racional. Minha maneira de ser compromissada levou-me a um certo grau de perfeccionismo e preocupação mediante a possibilidade de algo não dar certo. A partir dessa temporalidade, tenho a compreensão de que, no exercício de pedagoga (em meu início), o acúmulo de ações equivocadas/errôneas levou-me a uma posição incômoda de insegurança dentro da escola. Preocupada em agir da melhor maneira possível, para não cometer muitos erros, tais ações nasceram naquele espaço-tempo de medos e angústia.

Emerge daí minha maneira racional de existir, para compreender o que me aflige e possibilitar-me a estruturar equilíbrio em minhas ações, para levar-me a praticá-las em sintonia com o ambiente de trabalho, pois sei que “[...] agimos de acordo com o nosso modo de compreender as situações, mas nossas ações só serão eficientes se forem adequadas à realidade dos acontecimentos” (FORGHIERI, 2004, p. 39).

Para Forghieri (2004), é na vivência cotidiana imediata que se dá o ponto de partida e o fundo para nossas reflexões. Para mim, é nela que crio minhas estratégias para (sobre)viver em um ambiente complexo e confuso como o que atuo. Assim, verifico “[...] a importância de que meu comportamento seja baseado numa percepção adequada da situação” (FORGHIERI, 2004, p. 39), para agir, posto que somente podemos atingir essa percepção experienciando o tempo. Experienciar o tempo é

temporalizar, constituindo-se em mais uma das características básicas do existir humano.

“O fundamento básico da existência humana é a temporalidade [...]” (HEIDEGGER *apud* FORGHIERI, 2004, p. 42). Experienciamos o nosso existir como um fluxo contínuo, vivenciando horas como minutos e minutos como horas, porque “[...] os instantes vivenciados com sintonia e contentamento decorrem rapidamente, enquanto os momentos de preocupação, contrariedade ou tédio decorrem devagar” (FORGHIERI, 2004, p. 43). Por conseguinte, temporalizar envolve o tempo da minha existência e como eu a vivo, pois “[...] em nosso existir cotidiano imediato, vivenciamos o tempo como uma totalidade, que consiste num tempo perene, abarcador, tanto do já acontecido como do que esperamos que venha acontecer”(FORGHIERI, 2004, p. 42).

Pergunto-me como venho experienciando o tempo no exercício do cargo de pedagoga. Identifico nesse tempo, em relação aos outros anos de minha vida profissional na educação, momentos de desafio, todavia sinto que o tempo passa muito rápido, o que a princípio pode parecer antagônico à ideia de Forghieri (2004, p. 43, grifo nosso):

Além de vivenciarmos uma certa "velocidade" em nosso existir, vivenciamos, simultaneamente, uma "extensibilidade", ou seja, nosso temporalizar estende-se, tanto em relação ao nosso passado como em direção ao futuro, com amplitude ou restrição. Assim sendo, posso vivenciar o meu existir tendo como fundo um passado com poucas ou muitas experiências significativas e um futuro com poucas ou muitas possibilidades de prosseguir a minha existência. **A vivência de sintonia e contentamento expande o meu temporalizar enquanto a de preocupação e contrariedade o restringe.**

Vivencio muitas situações de preocupação e contrariedade no exercício de minha profissão, contudo sinto que o tempo passa muito rápido tanto dentro da escola como de minha vida numa visão geral. Acredito que a percepção da velocidade do tempo vivenciada na escola esteja relacionada ao desenvolvimento de muitas tarefas e a extensibilidade esteja no fato de que estou no lugar que sempre quis estar, ou seja, atuando na Educação.

Embora enfrente situações de contrariedade, que a princípio podem restringir minhas experiências, a minha esperança e a busca de achar possibilidades para

enfrentar as situações dificultosas fazem com que eu desenvolva uma reflexão da minha existência, o que estaria expandido o meu temporalizar. Estou transformando todas as situações, mesmo as de contrariedade, em experiências significativas que estão me ajudando a descobrir quem eu sou e como agir em diversos momentos e espaços.

Aliás, espacializar também é uma das características básicas do nosso existir e pode ajudar-me a explicar essa identificação do meu modo de experienciar o tempo na escola, pois

[...] a vivência do espaço e a do tempo relacionam-se intimamente e são experienciadas com amplitude ou restrição, de acordo com a visualização de possibilidades e esperança da pessoa de poder realizá-las, ou a restrição de perspectivas e desânimo por não vislumbrar meios de concretizá-las. A abertura de possibilidades e a esperança de concretizá-las iluminam e ampliam tanto as perspectivas futuras como as lembranças do passado, enquanto o desespero e o desânimo as obscurecem podendo chegar a encobri-las completamente (FORGHIERI, 2004, p. 45).

No espaço da escola, vivo momentos intensos, extensos e difíceis, todavia tenho trazido dentro do meu pensamento o propósito de não duvidar das possibilidades que possam surgir e que eu possa utilizá-las nesse percurso. Assim, de acordo com as percepções que consigo fazer nesse espaço e ainda de acordo com as características de minha personalidade, vou adotando modos de escolher e atuar na minha profissão.

Escolher também faz parte das características básicas do nosso existir e é nas minhas escolhas que venho percebendo um resumo de tudo que sou. Para pensar nessa característica apontada por Forghieri (2004), não consigo ater-me somente nas escolhas que faço no meu cotidiano imediato na escola, penso em todas as escolhas que tive que fazer desde jovem para estar onde estou no espaço da Educação.

Penso que a primeira escolha que fiz, ainda na infância, foi a de ser professora. Embora tenha dado voltas para realizá-la, como narrado anteriormente, foi por meio dessa primeira escolha que direcionei minha vida originando as outras escolhas, como a de abdicar da primeira vaga conquistada em uma universidade pública e a de estudar para conquistá-la novamente anos mais tarde, mesmo que em curso de graduação diferente, mas todos na área da docência.

A existência é uma abertura à percepção e compreensão de tudo o que a ela se apresenta [...] a liberdade de escolher é tanto maior quanto mais ampla for a abertura do ser humano à percepção e compreensão de sua vivência no mundo. Essa abertura requer, também, que a compreensão esteja de acordo com a realidade; a compreensão deve ser verdadeira para que a escolha não venha a ser apenas uma quimera, ou uma ilusão. Portanto, na liberdade de escolha está contida, também, a questão da verdade. (FORGHIERI, 2004, p. 46-47).

A escolha de ser professora nunca foi uma quimera ou uma ilusão em minha vida, sempre foi e será uma verdade. Por isso, sei que, mesmo passando por momentos adversos no meu processo de formação, considerada por mim não só o tempo vivido na academia, mas também no desempenho profissional, estou aberta a compreender minha existência e é essa abertura que irá levar-me a algumas escolhas para eu agir de uma forma relativamente plena em minha profissão.

Por último, recordo-me de um/a pedagogo/a que iniciou comigo na profissão e que frente às adversidades do cargo não suportou a pressão e abandonou-o, preferindo exercer somente seu cargo de professor/a em outra rede pública de ensino. Diferentemente dele/a, considero que, se não fosse a minha resiliência ao longo da vida, teria sucumbido e abandonado minha profissão diante dos reveses.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE FICARAM DO PERCURSO

Tratando-se de uma pesquisa fenomenológica autobiográfica, as narrativas procuraram desvelar minhas características básicas do existir, ou seja, as características básicas da minha personalidade que influenciam meu modo de ser e agir no mundo. Buscaram principalmente, a partir do lugar onde atuo, compreender os desafios e as tensões que envolvem o cargo de pedagoga(o) e a responder o questionamento “o que é ser/sendo pedagoga dentro de meu espaço-tempo?”

Sobre o cargo, percebi o papel multifacetado do coordenador pedagógico sendo gerado porque certos aspectos da função estão ligados à gestão e imbricados com as funções de outros profissionais da escola. Suas atribuições são múltiplas, o que acaba contribuindo para a confusão da identidade e o papel do pedagogo. Mesmo com as novas reestruturas da educação e do cargo, permanece a visão do pedagogo relacionada ao modelo que pode preencher/resolver qualquer questão da escola.

Minhas narrativas apresentam o início da carreira como um período conturbado e sofrido para o pedagogo, no entanto é nele que o profissional vai adquirindo resistência e experiência para articular as situações adversas enfrentadas no cotidiano. Demonstrei dificuldades enfrentadas nesse período, mas também expressei uma nova fase na carreira, como uma autoafirmação que compreende melhor o contexto e a forma como agir nele.

Sobre o segmento no início da carreira do pedagogo e seus desafios estarem associados aos entrelaçamentos cronológicos/espaço-temporais, compreendo que os desafios e as tensões que vivencio no cotidiano da escola não envolvem a questão da minha idade, mas sim são tribulações no início da carreira.

Os momentos vividos/experenciados são constitutivos do nosso ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), maneira única de existirmos. Nossas ações estão associadas às significações que vamos dando a situações, objetos, relacionamentos, pessoas, essencialmente no exercício do cargo de pedagogo.

Constato uma mudança em meu agir como pedagoga de acordo com os significados que vou atribuindo aos momentos passados na escola, já conseguindo considerá-los como importantes ou indiferentes. Momentos de mal-estar, que antes eram considerados importantíssimos, agora já não têm tanto significado para mim, à medida que vou compreendendo quem eu sou, minhas capacidades e os limites da minha profissão.

Posso afirmar que a consciência tomada dos limites do meu ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995) como pedagoga vem sendo conquistada a partir da minha abertura em pesquisar e compreender minha essência pessoal e profissional.

Meu mundo próprio passa por uma transformação à proporção que compreendo os aspectos do meu mundo circundante na escola. Venho adaptando-me e ajustando-me a ele, ao perceber no mundo humano os relacionamentos nos quais sou influenciada e influencio. Assim, estou resilientemente (re)constituindo meu mundo próprio e transcendendo as situações imediatas adversas.

Parto de uma concepção de resiliência não como adaptação submissa, mas uma força ativa adquirida nas vivências, que encoraja a ultrapassar as adversidades com flexibilidade, crescimento e empoderamento como ser-no-mundo. Parafraseando Nietzsche (2011), o que não me matou, fortaleceu-me.

Elenco o valor intrapessoal da realização desta pesquisa fenomenológica autobiográfica como processo formativo de ressignificação do vivido, realizado por meio da construção das minhas narrativas. Para construí-las, tive que refletir sobre meu percurso, compreendendo a mim mesma, em um processo de (auto)conhecimento e revelando o sentido a partir dos espaços-tempos vivenciados.

Compreendo sua importância, não apenas como desvelamento das experiências vividas, mas também como um processo de autotransformação/autoeducação. No meu caso, implicou a revelação do meu papel como pedagoga, a construção da minha própria identidade como ser e de transformação nas relações que estabeleço no mundo, principalmente no contexto da atuação profissional.

Narrar sua vida é colocar-se no lugar outro, do objeto de sua pesquisa, é problematizar-se e indagar-se sobre os valores enraizados em você como pessoa, é

pesquisar sobre as subjetividades que o constituem. Sendo assim, não é fácil relembrar momentos doloridos, narrá-los, registrá-los e perceber a essência do fenômeno. Nesse sentido, realizar o distanciamento reflexivo foi um exercício instigador, no qual pude compreender que uma pesquisa autobiográfica realmente significa um ato de coragem.

Realizando analogia entre a história de minha vida com uma cena familiar corriqueira *“A menininha dorme entre os avôs. Acorda, chama o avô e apontando o dedo para porta diz: “Vovô quero ir lá”. O avô sonolento diz para menina: “Não pode filhinha, ainda é cedo, está escuro lá”. A criança vira para o outro lado e volta a dormir.*

Visualizo um resumo de minha vida nessa cena. Eu acordei para vida querendo ir “lá”, ser professora, porém não era à hora certa, ainda estava escuro. Quando amanheceu, cheguei ao lugar que queria, mas, para estar nesse lugar faltava-me a experiência para perceber as tramas que ali se articulavam.

Finalizando, assumo-me como resiliente e esperançosa que visualiza sempre nos momentos vivenciados possibilidades e não determinações. Meu mundo sentido ecoa em Freire (2013, p. 74): “O mundo não é. O mundo está sendo. [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] constato não para me adaptar, mas para mudar”. Assim, vou (re)criando e escrevendo minha história como pessoa, mulher, mãe, avó e pedagoga.

9 PÓS-ESCRITO: O PRODUTO E SUA DESCRIÇÃO

Esta seção foi inserida após a conclusão porque visa apresentar o produto. Sua apresentação como pós-escrito se justifica por compreendermos que uma pesquisa fenomenológica não anseia intervenção sobre a realidade, mas sim sua compreensão. Por outro lado, conforme elenca Fraga (2019, p.135) “[...] podemos utilizar os conteúdos, as versões de sentido desveladas dessa compreensão para práticas de intervenção”.

Nesse contexto, surgem videoaulas como proposta de intervenção/produto, com intuito de compartilhar alguns dos saberes apropriados no caminho da pesquisa. Criamos uma série de cinco videoaulas, intituladas *Conversas sobre fenomenologia e autobiografia*. Nelas apresentamos concepções e contribuições de tais metodologias científicas de pesquisa para os profissionais de Educação.

Construímos videoaulas acerca da pesquisa fenomenológica autobiográfica e suas contribuições para os profissionais da Educação, que foram disponibilizadas no canal de vídeos *YouTube*, pertencente ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia em Educação da Ufes (Gpefe). Acessadas através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=IHOppkOtDjc>.

Suas temáticas e divisões foram assim distribuídas: Aula 1 – Introdução à pesquisa fenomenológica e autobiografia; Aula 2 – As características básicas do existir; Aula 3 – Entrelaçamentos entre fenomenologia e autobiografia – Parte I; Aula 4 – Entrelaçamentos entre fenomenologia e autobiografia – Parte II; Aula 5 – Como utilizar pesquisas fenomenológicas e autobiográficas em sala de aula.

Em termos de justificativa e/ou valor desse tipo de produção, devemos registrar que um mestrado profissional possui como proposta a aplicabilidade da pesquisa no campo de atuação do mestrando pesquisador. Dessa forma, a disponibilização das nossas videoaulas tem o caráter de promover uma reflexão com a exposição dos passos e aspectos metodológicos de uma pesquisa fenomenológica autobiográfica como possibilidade de caminho para que outros profissionais elejam essa metodologia de pesquisa na tentativa de se autopesquisarem e revelarem novas possibilidades em suas práticas pedagógicas.

Não só por abrir essa possibilidade, mas também foi por nós escolhida essa proposta metodológica de intervenção por ser um recurso dinâmico, economicamente viável e altamente abrangente para vários profissionais da educação.

Para Eleni Bisogni (2013, p. 270), os mestrados profissionais são cursos de pós-graduação *stricto sensu* que se dedicam a qualificar profissionais de diversas áreas, incluindo os da Educação, articulando ensino, pesquisa e aplicabilidade no campo profissional. Acerca da formação continuada do professor, ela assevera que “[...] um mestrado profissional na área de ensino tem como objetivo promover uma qualificação profissional para os professores que estão inseridos no mercado de trabalho e atuam em sala de aula, sem perder de vista a qualidade de um curso *stricto sensu*”.

Bisogni, citando Ribeiro (2005), esclarece que a diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico está no foco de atuação. O mestrado acadêmico preocupa-se em formar pesquisadores, enquanto o mestrado profissional volta-se para o desempenho da atuação no mercado de trabalho, bem como para a pesquisa. Para a pesquisadora, “[...] a diferença estabelecida entre as duas modalidades de curso é o produto final ou a elaboração de produtos educacionais com aplicabilidade no sistema de educação e sua relação com a pesquisa aplicada”(BISOJNI, 2013, p.270).

Por último, compreendendo que a proposta de intervenção/produto do mestrado profissional consiste na aplicabilidade de nossa pesquisa e na universalização da informação, disponibilizamos nossas videoaulas num canal de acesso coletivo, compreendendo-as como contribuição para saberes/fazer, para incentivar os profissionais da Educação, especialmente as/os pedagogas/os a utilizarem essa abordagem de pesquisa para descobrirem a essência dos atravessamentos adversos no exercício de sua profissão.

10 REFERÊNCIAS

A REVOLTA dos dândis. Compositor: Humberto Gessinger; Intérprete: Engenheiros do Hawaii. *In: A REVOLTA dos dândis*. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Rio de Janeiro: Estúdios RCA, 1987. 1 disco vinil, lado A, faixa 1.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

AMATUZZI, Mauro Martins. Descrevendo processos pessoais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 65-79, jan./abr.1995.

ANDRADE, Celena Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2010000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 set. 2018.

AUTOBIOGRAFIA. *In: Wikipédia*, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Autobiografia>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BACH JUNIOR, Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mar./abr. 2019.

BISOGNI, Eleni. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Polyphonia**, Santa Maria, v. 24/2, p. 269- 284, jul./dez. 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014b. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2017/66ea001f-1744-4b70-bd03-bfcbd686bafa?version=1.0>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

CLUBE da esquina II. Compositores: Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges; Intérprete: Milton Nascimento. *In*: CLUBE da esquina. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1972. Faixa 11.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 998-1015, set./dez. 2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 2004.

FRAGA, Maria A. **O método fenomenológico de pesquisa e o professor do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação**: desvelando vivências a partir de uma formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Vitor. **A fenomenologia da resiliência**: teorias e histórias de vida. Curitiba: Editora CRV, 2015.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.

GOMES, William. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GROPPO, Luís Antônio. A gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: Educação Popular, Educação Não formal e Pedagogia Social. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e o Tempo** (Parte I). Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. Parte I e II.

HOLANDA, Adriano Furtado. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. *In*: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2003. p. 41-64.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 3 set. 2019.

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. Elaboração da experiência ontológica em Albert Schweitzer: análise fenomenológica de uma autobiografia. **Memorandum: memória e história em psicologia**, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, v. 28, p. 184-205, abr. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *In*: **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In*: KAHHALE, Edna M. Peters (Org). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 259 – 288.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 585-593, out./dez. 2008.

SHAKESPEARE, William. **Tragédias**: Romeu e Julieta / Macbeth / Hamlet, Príncipe da Dinamarca / Otelo, O Mouro de Veneza. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SOUZA, Simone de Paula Rocha. A tessitura da mulher-professora em uma narrativa autobiográfica do brincar da criança com deficiência. **Albuquerque: Revista de História**, Aquidauana, v. 10, n. 19, p. 178-194, jan./jul. 2018.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 966-982, set./dez. 2018.

TRAJETÓRIA. *In*: Dicionário de sinônimos online. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/trajetoria/>. Acesso em: 4 jan. 2019a.

TRAJETÓRIA. *In*: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trajetoria/>. Acesso em: 4 jan. 2019b.

ZANETTI, Alexsandra. A história das creches públicas de Juiz de Fora: fios e desafios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., São Paulo, 2011. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: PUCSP/FACED/PPGE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0022.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

APÊNDICE A – O PRODUTO

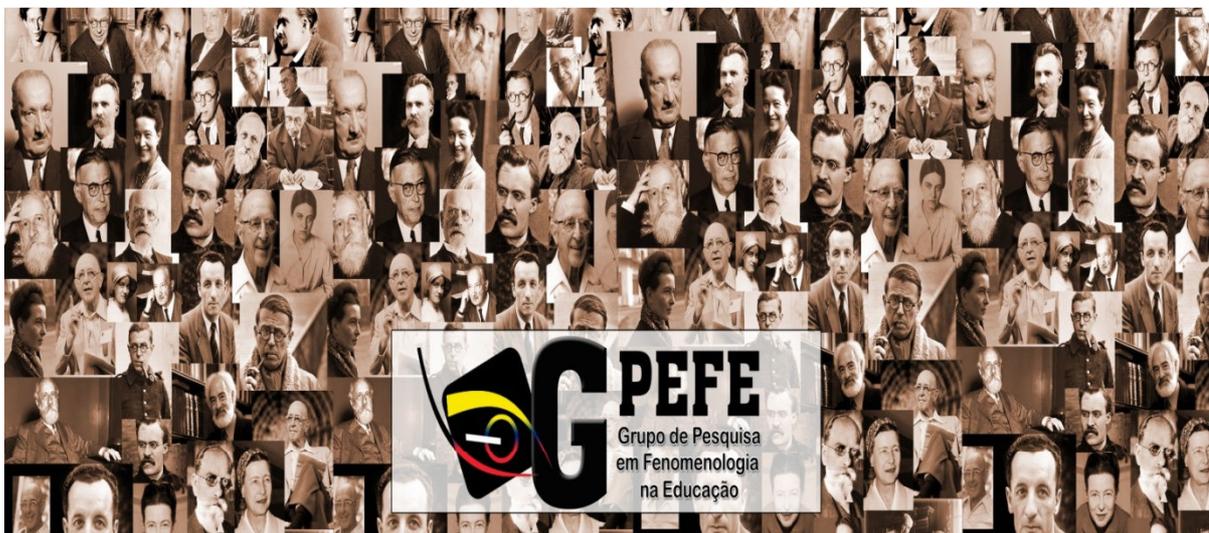
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO



CONVERSAS SOBRE
FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA

ISABEL CRISTINA DOSE LAGE DE ALMEIDA
ORIENTADOR: PROF. DR. VITOR GOMES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO



APRESENTA A SÉRIE:
CONVERSAS SOBRE
FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA

ISABEL CRISTINA DOSE LAGE DE ALMEIDA
ORIENTADOR: PROF. DR. VITOR GOMES

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	3
2 PÓS-ESCRITO: O PRODUTO E SUA DESCRIÇÃO	5
3 ROTEIROS DAS VIDEOAULAS	7
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO.....	24
REFERÊNCIAS.....	25

1 APRESENTAÇÃO

O presente caderno apresenta a descrição do Produto Educacional da dissertação intitulada *Uma fenomenologia autobiográfica e sua contribuição para a compreensão do ser pedagoga para além de espaços-tempos pré-determinados* do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE).

O produto educacional surgiu a partir da minha entrada no mestrado profissional e ter que compreender um modo de pesquisa diferencial do meu *modus operandi* de pesquisar, no caso, meu encontro com a Fenomenologia. Foi um encontro com um tipo de pesquisa totalmente diferente do modo como eu vinha sendo, pois a fenomenologia me exigiu compreensão, em vez de ação. Olhando em retrospecto, posso afirmar que o ligeiro encontro ocorrido na graduação com essa abordagem metodológica não me permitiu imersões mais profundas sobre o que é e como é fazer uma pesquisa fenomenológica, de modo que essa possibilidade me causou certa aflição. Costumo dizer que a fenomenologia surge na minha vida como método de pesquisa e chamado à observação a partir de um olhar sensível sobre as vivências do dia a dia. Sendo assim, ela mudou o modo como eu vinha sendo no mundo.

Minha primeira intenção foi realizar um estudo fenomenológico sobre cinema na Educação Infantil. Contudo, não conseguia sair do lugar. Percebendo minha dificuldade em avançar, como que em uma tentativa de me levar a versar sobre algo que me motivasse, meu orientador propôs uma pesquisa fenomenológica autobiográfica, percorrendo sobre meu percurso até chegar ao cargo de pedagoga, a partir de uma dimensão espaço-tempo-cronológica, pois me iniciei nesta carreira quando estava na faixa dos 50 anos de idade. Desta forma, tive que imergir em mais um *modus operandi* de pesquisar diferencial, ou seja, a autobiografia.

Definida a temática, era hora de me aprofundar nos conceitos de fenomenologia e pesquisa autobiográfica. Quando iniciei o caminhar na direção de compreender as pesquisas autobiográficas, os termos usados nas buscas centraram-se em “pesquisas fenomenológicas autobiográficas”. No entanto, notei que, em sua maioria, os estudos abordavam ora a pesquisa fenomenológica, ora a pesquisa

autobiográfica, ou seja, não encontrei estudos que combinassem ambas as abordagens. Foi necessário fazer uma tessitura dos conceitos para compor minhas apropriações/compreensões sobre o que é e como é realizar uma pesquisa fenomenológica autobiográfica.

Percebemos, eu e meu orientador, que esta tessitura entre uma pesquisa fenomenológica autobiográfica mostrou-se tão potente em conceitos que decidimos em realizar uma série de videoaulas intituladas *Conversas sobre fenomenologia e autobiografia* disponibilizadas no canal do *YouTube* do nosso grupo de pesquisa fenomenológica GPEFE. Assim, deixamos registrado, além da dissertação, esse potente material para outros pesquisadores que queiram realizar este tipo de pesquisa fenomenológica autobiográfica.

Neste caderno, nas próximas seções trazemos o nono capítulo da nossa dissertação que titulamos *Pós-Escrito: o produto e sua descrição*, no qual o próprio título esclarece o conteúdo. Em seguida apresentamos os roteiros das videoaulas que foram filmadas fielmente segundo esses, e concluímos com algumas considerações sobre o percurso.

2 PÓS-ESCRITO: O PRODUTO E SUA DESCRIÇÃO

Esta seção do caderno do Produto educacional retrata fielmente o nono capítulo da dissertação. Cujo capítulo está inserido após a conclusão da dissertação porque visa apresentar o produto. Sua apresentação como pós-escrito se justifica por compreendermos que uma pesquisa fenomenológica não anseia intervenção sobre a realidade, mas sim sua compreensão. Por outro lado, conforme elenca Fraga (2019, p.135) “[...] podemos utilizar os conteúdos, as versões de sentido desveladas dessa compreensão para práticas de intervenção”.

Nesse contexto, surgem videoaulas como proposta de intervenção/produto, com intuito de compartilhar alguns dos saberes apropriados no caminho da pesquisa. Criamos uma série de cinco videoaulas, intituladas *Conversas sobre fenomenologia e autobiografia*. Nelas apresentamos concepções e contribuições de tais metodologias científicas de pesquisa para os profissionais de Educação.

Construímos videoaulas acerca da pesquisa fenomenológica autobiográfica e suas contribuições para os profissionais da Educação, que foram disponibilizadas no canal de vídeos *YouTube*, pertencente ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia em Educação da Ufes (Gpefe). Acessadas através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=IHOppkOtDjc>.

Suas temáticas e divisões foram assim distribuídas: Aula 1 – Introdução à pesquisa fenomenológica e autobiografia; Aula 2 – As características básicas do existir; Aula 3 – Entrelaçamentos entre fenomenologia e autobiografia – Parte I; Aula 4 – Entrelaçamentos entre fenomenologia e autobiografia – Parte II; Aula 5 – Como utilizar pesquisas fenomenológicas e autobiográficas em sala de aula.

Em termos de justificativa e/ou valor desse tipo de produção, devemos registrar que um mestrado profissional possui como proposta a aplicabilidade da pesquisa no campo de atuação do mestrando pesquisador. Dessa forma, a disponibilização das nossas videoaulas tem o caráter de promover uma reflexão com a exposição dos passos e aspectos metodológicos de uma pesquisa fenomenológica autobiográfica como possibilidade de caminho para que outros profissionais elejam essa

metodologia de pesquisa na tentativa de se autopesquisarem e revelarem novas possibilidades em suas práticas pedagógicas.

Não só por abrir essa possibilidade, mas também foi por nós escolhida essa proposta metodológica de intervenção por ser um recurso dinâmico, economicamente viável e altamente abrangente para vários profissionais da educação.

Para Eleni Bisogni (2013, p. 270), os mestrados profissionais são cursos de pós-graduação *stricto sensu* que se dedicam a qualificar profissionais de diversas áreas, incluindo os da Educação, articulando ensino, pesquisa e aplicabilidade no campo profissional. Acerca da formação continuada do professor, ela assevera que “[...] um mestrado profissional na área de ensino tem como objetivo promover uma qualificação profissional para os professores que estão inseridos no mercado de trabalho e que atuam em sala de aula, sem perder de vista a qualidade de um curso *stricto sensu*”.

Bisogni, citando Ribeiro (2005), esclarece que a diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico está no foco de atuação. O mestrado acadêmico preocupa-se em formar pesquisadores, enquanto o mestrado profissional volta-se para o desempenho da atuação no mercado de trabalho, bem como para a pesquisa. Para a pesquisadora, “[...] a diferença estabelecida entre as duas modalidades de curso é o produto final ou a elaboração de produtos educacionais com aplicabilidade no sistema de educação e sua relação com a pesquisa aplicada” (BISOJNI, 2013, p.270).

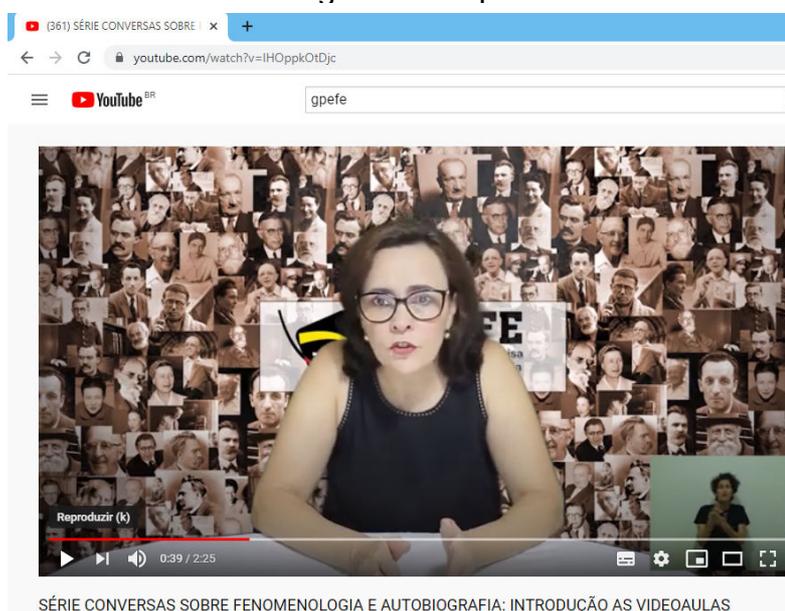
Por último, compreendendo que a proposta de intervenção/produto do mestrado profissional consiste na aplicabilidade de nossa pesquisa e na universalização da informação, disponibilizamos nossas videoaulas num canal de acesso coletivo, compreendendo-as como contribuição para saberes/fazeres, para incentivar os profissionais da Educação, especialmente as/os pedagogas/os a utilizarem essa abordagem de pesquisa para descobrirem a essência dos atravessamentos adversos no exercício de sua profissão.

3 ROTEIROS DAS VIDEOAULAS

Como descrito nos capítulos anteriores, nosso produto configurou-se em uma série de videoaulas intituladas *Conversas sobre Fenomenologia e Autobiografia*. A seguir apresentamos as sinopses das videoaulas:

Primeiro vídeo – Ele é introdutório apresentando a série e as temáticas abordadas em cada videoaula.

Imagem Site Gpefe



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IHOpkOtDjc>

Segundo vídeo – Contém a primeira vídeoaula evidenciando a definição do que é fenomenologia e como realizá-la a partir do envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo.

Terceiro vídeo – Traz a segunda videoaula apresentando um conceito fenomenológico, denominado “características básicas do existir”.

Quarto e quinto vídeos – exibem a terceira e quarta videoaula abordando as aproximações entre fenomenologia e autobiografia.

Sexto vídeo – expõe a videoaula final, delineando as contribuições da pesquisa fenomenológica autobiográfica para a Educação.

**ROTEIRO CONVERSAS SOBRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA:
INTRODUÇÃO**



Texto – INTRODUÇÃO ÀS VIDEOAULAS	Ação
	Animação apresenta a logo do Gpefe. Depois a logo vai ficando embaraçada.
Gpefe apresenta:	Aparece na tela.
<p align="center">Série: Conversas sobre fenomenologia e autobiografia</p> <p align="center">INTRODUÇÃO ÀS VIDEOAULAS</p>	Aparece na tela.
<p>Olá a todos,</p> <p>Sou Isabel Cristina Dose, pedagoga de uma rede pública de ensino e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>As pesquisas autobiográficas e fenomenológicas surgem em minha vida a partir do mestrado e se desvelaram como ferramentas potentes de reflexão e aprendizagem para meu ofício profissional.</p> <p>Assim, com intuito de compartilhar alguns dos saberes sobre esse tipo de pesquisa, criamos uma série de cinco videoaulas intituladas <i>Conversas sobre fenomenologia e autobiografia</i>. Nelas apresentaremos concepções e contribuições de tais metodologias científicas de pesquisa para os profissionais de educação.</p> <p>Na primeira videoaula, evidenciaremos a definição do que é fenomenologia e como realizá-la a partir do envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo.</p> <p>Na segunda aula, apresentaremos um conceito fenomenológico, denominado “características básicas do existir”.</p>	<p>Câmera foca a apresentadora, com legenda na parte de baixo da tela:</p> <p>Prof^a. Ma. Isabel Cristina Dose Lage de Almeida</p> <hr/> <p>Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (Gpfe/UFES).</p> <p>Sorrir depois de dizer o próprio nome.</p> <p>A legenda some depois de 3 segundos.</p> <p>Sorrir na hora da despedida.</p>

ROTEIRO CONVERSAS SOBRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA: INTRODUÇÃO



<p>Na terceira e quarta, abordaremos as aproximações entre fenomenologia e autobiografia.</p> <p>E na videoaula final, delinearemos as contribuições desses tipos de pesquisas para a Educação.</p> <p>Espero que gostem e que lhes sejam úteis em suas profissões. Obrigada a todos. E espero vocês na nossa primeira videoaula.</p>	<p>A logo do Gpefe aparece no fim.</p>
<p>Depois do vídeo sobem na tela as legendas: Apresentação: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Roteiro: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida e Vitor Gomes Direção: Vitor Gomes Edição: Ygor Henrique Escobar Araújo Produção: LAGEBES Apoio: Gpefe</p>	

ROTEIRO AULA 1: O ENVOLVIMENTO EXISTENCIAL E O DISTANCIAMENTO REFLEXIVO



Texto – VIDEOAULA 1	Ação
	Animação apresenta a logo do Gpefe. Depois a logo vai ficando embaraçada.
Gpefe apresenta:	Aparece na tela.
Série: Conversas sobre fenomenologia e autobiografia AULA 1: O ENVOLVIMENTO EXISTENCIAL E O DISTANCIAMENTO REFLEXIVO	Aparece na tela.
<p>Olá a todos,</p> <p>Sou Isabel Cristina Dose, pedagoga de uma rede pública de ensino e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>Em nosso primeiro vídeo, apresentaremos a definição da ciência das essências e como se dá seu processo para compreensão dos fenômenos.</p>	<p>Câmera foca a apresentadora, com legenda na parte de baixo da tela:</p> <p>Prof^a. Ma. Isabel Cristina Dose Lage de Almeida</p> <hr/> <p>Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (Gpfe/UFES). Sorrir depois de dizer o próprio nome.</p> <p>A legenda some depois de 3 segundos.</p>
Aparece na tela a frase por 3 segundos: O que é fenomenologia?	
<p>A fenomenologia ou ciência das essências é um modo de pensar filosófico e científico cujo intuito é a compreensão das essências vivenciadas/experenciadas a partir da percepção. É preciso dizer que classicamente não se faz uma pesquisa fenomenológica para intervir sobre a realidade, mas sim compreendê-la.</p> <p>Mas o que é essência?</p> <p>Trata-se do mais profundo que se pode compreender sobre algo dentro de um espaço-tempo mediado pela percepção. Nesse sentido, é influenciada pelos aspectos históricos, temporais e de apropriação da realidade, sendo móvel e</p>	<p>Câmera foca a apresentadora.</p> <p>Apresentadora mostra o livro segurando-o.</p>

ROTEIRO AULA 1: O ENVOLVIMENTO EXISTENCIAL E O DISTANCIAMENTO REFLEXIVO



<p>não estática.</p> <p>Como método de pesquisa, como nos pontua Vitor Gomes em sua obra: A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida, a fenomenologia é “[...] uma forma de fazer ciência compreendendo a humanidade de uma pesquisa científica”. Dessa forma, é influenciada pela formação ideológica do pesquisador, de seus aspectos constituidores, uma vez que todo olhar sobre a realidade é permeado pelo espaço-tempo-cultura-percepção e sua interiorização a partir do contato com o outro.</p>	
<p style="text-align: center;">Aparece na tela a frase por 3 segundos: Como compreender os fenômenos em suas essências?</p>	
<p>Para responder essa pergunta, buscaremos auxílio na teórica Yolanda Cintrão Forghieri em seu livro <i>Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas</i>.</p> <p>Para a autora, é necessária a redução fenomenológica, que seria um processo que se constitui em duas etapas: o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo. São momentos distintos, entretanto inter-relacionados, reversíveis e imbricados, em que não há uma separação total entre si, mas, predominância de forma alternada.</p> <p>O “envolvimento existencial” consiste no ato de o pesquisador penetrar de forma espontânea na experiência. Para tanto, ele não poderá considerar nenhum conhecimento que possui sobre o que investiga. Deve recordá-la/revivê-la intensamente, procurando estabelecer envolvimento existencial, sem julgamentos, o que lhe proporcionará a compreensão global intuitiva, pré-reflexiva dessa vivência.</p>	<p>Câmera foca a apresentadora</p> <p>Apresentadora mostra o livro segurando-o.</p>

ROTEIRO AULA 1: O ENVOLVIMENTO EXISTENCIAL E O DISTANCIAMENTO REFLEXIVO



<p>Já o “distanciamento reflexivo” significa estabelecer certa suspensão sobre a vivência, deque, após o pesquisador compreendê-la de forma global e pré-reflexiva, deve distanciar-se para que possa captar novas descrições sobre ela. Trata-se do momento de extrair unidades de significado que serão compreendidas a partir de estudos científicos.</p>	
<p>Desta forma, no envolvimento existencial predominam o instinto e a sensibilidade do pesquisador e no distanciamento reflexivo prevalece a racionalidade. Espero que tenham gostado da aula, tchau e até o nosso próximo vídeo.</p>	<p>Sorrir na despedida.</p>
<p style="text-align: center;">Depois do vídeo sobem na tela as legendas: Apresentação: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Roteiro: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida e Vitor Gomes Direção: Vitor Gomes Edição: Ygor Henrique Escobar Araújo Produção: LAGEBES Apoio: Gpefe</p>	<p>A logo do Gpefe aparece no fim.</p>

ROTEIRO AULA 2: AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO EXISTIR



Texto– VIDEOAULA 2	Ação
	Animação apresenta a logo do Gpefe. Depois a logo vai ficando embaraçada.
Gpefe apresenta:	Aparece na tela e depois some.
<p>Série: Conversas sobre fenomenologia e autobiografia</p> <p>AULA 2: AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO EXISTIR</p>	Aparece na tela e depois some.
<p>Olá a todos,</p> <p>sou Isabel Cristina Dose, pedagoga de uma rede pública de ensino e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>Como vimos no vídeo anterior, a fenomenologia é mais do que um método de pesquisa. Ela consiste num modo de pensar cujo intuito é a compreensão de um fenômeno mediada pela percepção.</p> <p>Nesta aula, abordaremos o enfoque da personalidade de uma teórica influenciada pelo pensamento de Martin Heidegger. Trata-se de Yolanda Cintrão Forghieri que, a partir do delineamento das características básicas do existir humano, apresenta, de forma objetiva e didática, a sua compreensão sobre o humano inspirada pelo conceito de <i>Dasein</i> do filósofo.</p> <p>Vamos começar?</p>	<p>Câmera foca a apresentadora, com legenda na parte debaixo da tela:</p> <p>Prof^a. Ma. Isabel Cristina Dose Lage de Almeida</p> <hr/> <p>Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (Gpfe/UFES).</p> <p>Sorrir depois de dizer o próprio nome</p> <p>A legenda some depois de 3 segundos.</p>
<p>Aparece na tela a frase por 3 segundos:</p> <p>AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO EXISTIR</p>	
<p>Para a pensadora, o existir humano é formado por uma série de aspectos que compõem o seu ser e estar no mundo. São eles:</p>	Câmera foca a apresentadora.

ROTEIRO AULA 2: AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO EXISTIR



<p>SER-NO-MUNDO– forma de perceber e atuar no mundo de acordo com as significações que damos as coisas, pessoas e situações vivenciadas. Assim, trata-se da forma como agimos e lidamos com as situações cotidianas de nossa existência influenciadas e demarcadas pelas relações com o ambiente, pessoas e suas internalizações.</p>	
<p>TEMPORALIZAÇÃO – trata-se da maneira como experienciamos o tempo. Ex.: Já ouviram aquela frase popular? Nossa! Já faz tanto tempo assim?</p>	
<p>ESPACIALIZAÇÃO – que se refere ao modo como vivenciamos o espaço em nossa existência. Ex.: Eu morava em Minas Gerais; depois a trabalho me mudei para Porto Alegre e aqui estou até hoje. Mas quando me aposentar quero viver nas montanhas do Espírito Santo.</p>	
<p>ESCOLHAS– são as ações que elegemos para as nossas vidas. Desse modo, significam as adoções que realizamos de acordo com nossa percepção de mundo e personalidade. Citando Boss, Forghieri expressa: “A existência é uma abertura à percepção e compreensão de tudo o que a ela se apresenta. Tal abertura ‘é a condição da liberdade humana’, pois é ela que proporciona a amplitude das possibilidades de escolha, no decorrer da existência.”</p>	
<p>Caso queira se aprofundar nesses conceitos ou compreender mais sobre as pesquisas fenomenológicas recomendo a leitura do livro <i>Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas</i>, de Yolanda Cintrão</p>	<p>Apresentadora mostra o livro segurando-o.</p> <p>Sorrir na despedida.</p>

ROTEIRO AULA 2: AS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO EXISTIR

Forghieri. Espero que tenham gostado da aula, tchau e até o nosso próximo vídeo.	
Depois do vídeo sobem na tela as legendas: Apresentação: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Roteiro: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida e Vitor Gomes Direção: Vitor Gomes Edição: Ygor Henrique Escobar Araújo Produção: LAGEBES Apoio: Gpefe	

ROTEIRO AULA 3: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE I



Texto – VIDEOAULA 3	Ação
	Animação apresenta a logo do Gpefe. Depois a logo vai ficando embaraçada.
Gpefe apresenta:	Aparece na tela.
Série: Conversas sobre fenomenologia e autobiografia	Aparece na tela.
Aula 3: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE I	
<p>Olá a todos,</p> <p>sou Isabel Cristina Dose, pedagoga de uma rede pública de ensino e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>Depois de abordar aspectos introdutórios da pesquisa fenomenológica, neste vídeo apresentaremos elementos da pesquisa autobiográfica e seus entrelaçamentos com as pesquisas fenomenológicas. Sendo assim...</p>	<p>Câmera foca a apresentadora, com legenda na parte de baixo da tela:</p> <p>Prof^a. Ma. Isabel Cristina Dose Lage de Almeida</p> <hr/> <p>Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação Gpfe - UFES.</p> <p>Sorrir depois de dizer o próprio nome.</p> <p>A legenda some depois de 3 segundos.</p>
Aparece na tela a frase por 3 segundos: A pesquisa autobiográfica	
<p>É um tipo de pesquisa composta por histórias de vida, biografias, autobiografias e memoriais, tendo como principal fonte de produção e coleta de dados as narrativas, bem como história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral. Todas essas fontes são dependentes da memória, que, de acordo com Maria Helena Menna Barreto Abrahão, em seu artigo <i>Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica</i>, é “[...] individual, tanto do narrador, como do pesquisador, não obstante imbricada às relações vivenciais, sociais e culturais e por elas</p>	Câmera foca a apresentadora

ROTEIRO AULA 3: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE I



<p>informada/significada/ressignificada”.</p> <p>Na pesquisa autobiográfica, é fundamental o envolvimento do/a pesquisador/a narrador/a e a preocupação com a fidelidade das informações para reconstruir momentos vividos, buscando seus “sentidos/sentidos” na memória para narrar o fenômeno. Nessa reconstrução, trazemos fatos novos e excluimos outros, conforme o nosso pensar do agora. Tornamos visível aquilo que nos marcou e de fato é essencial, determinando nossos atos, revelando assim padrões que adotamos nas vivências. Dessa maneira, existe aqui uma associação com o conceito de características básicas do existir abordado em nossa segunda aula.</p>	
<p>Aparece na tela a frase por 3 segundos: E quais outros entrelaçamentos com a fenomenologia?</p>	
<p>Quando iniciei o caminhar nas pesquisas autobiográficas, os termos usados nas buscas centraram-se em “pesquisas fenomenológicas autobiográficas”. No entanto, notei que, em sua maioria, os estudos abordavam ora a pesquisa fenomenológica, ora a pesquisa autobiográfica, ou seja, não encontrei estudos que combinassem ambas as abordagens. Foi necessário fazer uma tessitura dos conceitos para compor minhas apropriações sobre o que é e como é realizar uma pesquisa fenomenológica autobiográfica. No entanto, durante o percurso da pesquisa, deparei com o artigo de Bach Junior, intitulado <i>O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe</i>, no qual o autor delinea a perspectiva autobiográfica em aproximações com a fenomenologia.</p> <p>Nele distingui, a abordagem biográfica em dois caminhos: trabalhos biográficos e pesquisas de biografias. Trabalhos</p>	<p>Câmera foca a apresentadora.</p>

ROTEIRO AULA 3: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE I



<p>biográficos são aqueles em que o pesquisador aborda sua própria história, enquanto as pesquisas de biografias constituem um estudo que investiga a vida de outro sujeito.</p> <p>Assim, compreendi que para o autor, a autobiografia é um trabalho biográfico que se constitui num processo de pesquisa e aprendizado, no qual o sujeito identifica padrões em sua própria caminhada existencial.</p> <p>Na pesquisa autobiográfica, é estimulada a autorreflexão como processo autoeducativo e autotransformador, pois, ao refletir sobre sua própria história e sua existência, o pesquisador-autobiográfico confronta seu passado, seu presente e assim cria uma hipótese de futuro.</p>	
<p>Nosso intuito, nesta videoaula, foi apresentar concepções da pesquisa autobiográfica e realizar associações com a fenomenologia, tarefa que continuaremos no vídeo posterior. Até a próxima aula. Tchau!</p>	<p>Sorrir na despedida.</p>
<p>Depois do vídeo sobem na tela as legendas: Apresentação: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Roteiro: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida e Vitor Gomes Direção: Vitor Gomes Edição: Ygor Henrique Escobar Araújo Produção: LAGEBES Apoio: Gpefe</p>	<p>A logo do Gpefe aparece no fim.</p>

ROTEIRO- AULA 4: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE II



Texto – VIDEOAULA 4	Ação
	Animação apresenta a logo do Gpefe. Depois a logo vai ficando embaraçada.
Gpefe apresenta:	Aparece na tela.
Série: Conversas sobre fenomenologia e autobiografia	Aparece na tela.
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE II	
<p>Olá a todos,</p> <p>sou Isabel Cristina Dose, pedagoga de uma rede pública de ensino e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>Dando continuidade ao momento anterior, nesta aula, delinearemos outros pontos em comum entre a pesquisa fenomenológica e autobiográfica.</p>	<p>Câmera foca a apresentadora, com legenda na parte debaixo da tela:</p> <p>Prof^a. Ma. Isabel Cristina Dose Lage de Almeida</p> <hr/> <p>Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação Gpfe - UFES.</p> <p>Sorrir depois de dizer o próprio nome.</p> <p>A legenda some depois de 3 segundos.</p> <p>Câmera foca a apresentadora.</p>
<p>Aparece na tela a frase por 3 segundos:</p> <p>Fases comuns entre pesquisa autobiográfica e fenomenológica</p>	
<p>Os artigos <i>Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica</i>, de Celena Andrade e Adriano Holanda e <i>O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe</i>, de Jonas Bach Junior, nos estimulam na associação de passos em comum entre esses dois tipos de pesquisa</p> <p>Apresento alguns deles: a primeira fase da pesquisa autobiográfica, que consiste no resgate e na descrição das</p>	Câmera foca a apresentadora.

ROTEIRO- AULA 4: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE II



<p>imagens conservadas na memória, equivale, na fenomenologia, à descrição do fenômeno buscando uma <i>epoché</i>, que entendida como tentativa de suspensão para descrição do fenômeno literalmente.</p> <p>A segunda fase procura captar os aspectos importantes da vida do narrador, que coincide com o segundo passo da pesquisa fenomenológica, no qual se explora exaustivamente seus dados, fazendo a distinção entre o essencial e o não essencial para delineamento das unidades de significado do fenômeno de estudo.</p> <p>A terceira fase, que possui aproximações com a redução fenomenológica, serve como favorecedora de compreensão do objeto para a consciência. Ambas analisam o fenômeno a partir de outro espaço-tempo distinto do que foi vivenciado.</p>	
<p>Aparece na tela a frase por 3 segundos: Conclusões?!</p>	
<p>Pesquisas fenomenológicas e autobiográficas se constituem como processo de investigação das vivências. Não se trata de uma invenção da memória, mas uma aprendizagem que (provavelmente) revelará padrões adotados na (re)constituição da forma de ser/agir no mundo. Dessa forma, revelam características básicas do existir, podem fazer emergir sentimentos negativos do passado, que, compreendidos num outro espaço-tempo da vida, podem favorecer a resiliência e a aprendizagem a partir dos erros.</p> <p>Toda pesquisa autobiográfica possui elementos em comum com a fenomenologia. E num risco de generalizar, mas apenas para ser didática, diria que toda pesquisa autobiográfica é fenomenológica, mas nem toda pesquisa fenomenológica é autobiográfica.</p> <p>Assim, uma pesquisa fenomenológica autobiográfica se</p>	<p>Câmera foca a apresentadora.</p>

ROTEIRO- AULA 4: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FENOMENOLOGIA E AUTOBIOGRAFIA – PARTE II



<p>compõe pela retomada e pelo uso de narrativas existenciais, compreendidas como amparos fundamentais para o entendimento de cada memória e sua descrição como indícios desveladores da essência das vivências particulares.</p>	
<p>Por fim, compreendemos esse tipo de pesquisa como valioso anteparo metodológico para a Educação, sobretudo para o entendimento das subjetividades do fazer discente e docente, favorecendo uma autocompreensão crítica em relação às suas práticas. Nos vemos na próxima aula. Tchau!</p>	<p style="text-align: center;">Sorrir na despedida.</p>
<p style="text-align: center;">Depois do vídeo sobem na tela as legendas: Apresentação: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Roteiro: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida e Vitor Gomes Direção: Vitor Gomes Edição: Ygor Henrique Escobar Araújo Produção: LAGEBES Apoio: Gpefe</p>	<p style="text-align: center;">A logo do Gpefe aparece no fim.</p>

ROTEIRO AULA 5: COMO UTILIZAR PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS E AUTOBIOGRÁFICAS EM SALA DE AULA



Texto – VIDEOAULA 5	Ação
	Animação apresenta a logo do Gpefe. Depois a logo vai ficando embaraçada.
Gpefe apresenta:	Aparece na tela.
Série: Conversas sobre fenomenologia e autobiografia	Aparece na tela.
Aula 5: COMO UTILIZAR PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS E AUTOBIOGRÁFICAS EM SALA DE AULA	
<p>Olá a todos,</p> <p>sou Isabel Cristina Dose, pedagoga de uma rede pública de ensino e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo.</p> <p>Gostaria de iniciar este vídeo com uma questão deflagradora: Estudar fenomenologia é complicado?</p> <p>Yolanda Cintrão Forghieri inicia sua obra <i>Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas</i> narrando as dificuldades de Martin Heidegger em compreender os estudos de Edmund Husserl.</p> <p>Sabendo da genialidade de Heidegger, a autora ficou surpresa com sua adversidade, mas, ao mesmo tempo, aliviada, por também experimentar os mesmos obstáculos. Os relatos da teórica encheram-me de esperança, afinal eu também tive dificuldades e compreender a fenomenologia é algo que muitas vezes leva tempo.</p> <p>Mas é preciso desconstruir bloqueios. No meu caso, tudo começou a fazer sentido com alguns desvelamentos sobre a fenomenologia de forma descomplicada e com um</p>	<p>Câmera foca a apresentadora, com legenda na parte de baixo da tela:</p> <p>Prof^a. Ma. Isabel Cristina Dose Lage de Almeida</p> <hr/> <p>Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação Gpfe - UFES.</p> <p>Sorrir depois de dizer o próprio nome.</p> <p>A legenda some depois de 3 segundos.</p> <p>Câmera foca a apresentadora.</p> <p>Aparece por 2 segundos a capa do livro.</p>

ROTEIRO AULA 5: COMO UTILIZAR PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS E AUTOBIOGRÁFICAS EM SALA DE AULA



<p>exemplo do dia a dia, realizado pelo meu orientador, que assim se expressou: “a fenomenologia busca a essência do fenômeno. Mas o que é o fenômeno? O fenômeno é o fato de o seu amigo estar de cara emburrada para você; o porquê de ele estar assim é a essência deste.”</p> <p>Nesta videoaula, descreveremos uma situação hipotética de sala de aula e de que forma certos instrumentos da fenomenologia e autobiografia podem auxiliar em sua abordagem para desvelar essências de fenômenos que ocorrem dentro da escola.</p>	
<p>Aparece na tela a frase por 3 segundos: Como utilizar instrumentos de pesquisa fenomenológica</p>	
<p>Imagine que você leciona para uma criança que começa a desenvolver comportamentos estranhos do habitualmente presenciado por você em sala de aula. Exemplo: de uma hora para outra, começa a agredir outras crianças.</p> <p>Você pode utilizar instrumentos da pesquisa fenomenológica para tentar compreender a essência desse fenômeno. Em primeiro lugar, procure conhecer a história da criança por meio de seus professores, colegas etc. Usando diário de campo, ou seja, sempre que observar um comportamento diferenciado da criança, tente registrá-lo imediatamente após o ocorrido, descreva com muitos detalhes registrando minuciosamente o momento, as falas, as ações etc. Não faça juízo de valor, apenas registre. Após alguns dias, com o distanciamento reflexivo do evento, releia suas anotações, refletindo quais os significados reais da vivência e, a partir daí, faça seu planejamento de intervenção caso seja necessário.</p>	<p>Câmera foca a apresentadora.</p>
<p>Pelo caráter autorreflexivo, autoeducativo e transformador, as pesquisas fenomenológicas e autobiográficas são</p>	<p>Sorrir na despedida.</p>

ROTEIRO AULA 5: COMO UTILIZAR PESQUISAS FENOMENOLÓGICAS E AUTOBIOGRÁFICAS EM SALA DE AULA



<p>expressivas ferramentas para as temáticas da Educação. Compreendemos que o ensino e a aplicação dessas abordagens nos cursos de formação dos professores são exequíveis e ofertam práticas de pesquisa potencializadoras da autodescoberta e emancipação.</p> <p>Esperamos que tenham gostado da nossa série de videoaulas Conversas sobre fenomenologia e autobiografia. Tchau!</p>	
<p>Depois do vídeo sobem na tela as legendas: Apresentação: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida Roteiro: Isabel Cristina Dose Lage de Almeida e Vitor Gomes Direção: Vitor Gomes Edição: Ygor Henrique Escobar Araújo Produção: LAGEBES Apoio: Gpefe</p>	<p>A logo do Gpefe aparece no fim.</p>

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO

Ficou do decorrer no percurso da dissertação e a produção do produto das videoaulas *Conversas sobre fenomenologia e autobiografia* que a fenomenologia é mais do que um método de fazer pesquisa, é um *modus operandi* de “[...] fazer ciência compreendendo a humanidade/humanizada de uma pesquisa científica” (GOMES, 2004, p. 57). E autobiografia revelou-se para nós como uma nova respiração existencial em um processo de autoreflexivo e transformador de nosso ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995).

Nosso produto materializado em forma de videoaulas trazendo os conceitos apropriados sobre uma pesquisa fenomenológica autobiográfica parece-nos como um incentivo e uma provocação para que outros pesquisadores percebam a relevância desta metodologia e possam utilizá-la em seus estudos.

Por fim, percebi que realizar uma pesquisa fenomenológica autobiográfica apresentou-se como um desafio, mas também, com o meu imergir nessa metodologia, o percurso revelou-se potencializador. Considero que foi a partir de minhas buscas teóricas e formativas e na convivência com nosso grupo de pesquisa GPEFE que venho compondo caminhos que me levam a conhecer a mim mesma e também a profissional pedagoga, a mãe, a avó e a mulher existentes em meu ser, em um processo de autoformação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ANDRADE, Celena Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2010000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 set. 2018.

BACH JUNIOR, Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mar./abr. 2019.

BISOGNI, Eleni. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Polyphonia**, Santa Maria, v. 24/2, p. 269- 284, jul./dez. 2013.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2004.

FRAGA, Maria A. **O método fenomenológico de pesquisa e o professor do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: desvelando vivências a partir de uma formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GOMES, Vitor. **A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

GOMES, Vitor. **Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.

GOMES, William. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.