



## AS NARRATIVAS DE PROFESSORES (AS) E SUAS EXPERIÊNCIAS DE TEMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE

### THE NARRATIVES OF TEACHERS AND THEIR EXPERIENCES OF TIME IN TEACHER EDUCATION

### LAS NARRATIVAS DE LOS PROFESORES Y SUS VIVENCIAS DEL TIEMPO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Rebecca Machado Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Liege Maria Queiroz Sitja<sup>2</sup>

#### **Resumo**

O presente artigo é um recorte do estudo de dissertação de mestrado intitulado “A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente”<sup>3</sup>, no qual os professores pesquisados revelaram através das narrativas suas interpretações sobre o conceito de experiência a partir da elaboração de sentidos existenciais com a vida/presença, tempo/espço, profissionalidade/criação. Para efeito de discussão nesse texto, enfocaremos apenas a experiência de tempo à luz de Heidegger (1998) para elucidar os processos de compreensão temporal que se deram na experiência e formação docente das pesquisadas. Como percurso metodológico optou-se pela hermenêutica fenomenológica com inspiração biográfica por entender que o fenômeno da formação docente é melhor compreendido quando se passa a conhecer as histórias de vida do professor em sua existencialidade e dos sentidos que emanam no seu trabalho de reflexão sobre o que se passou e sobre o que foi observado e percebido em sua caminhada. É possível dizer que as entrevistas narrativas foram aberturas fecundas para o descortinamento da relação do professor com a experiência de tempo na formação docente.

**Palavras-chave:** narrativas de professores; experiências de tempo; formação docente

#### **Abstract**

This article is part of the master's dissertation study entitled “Experience and its existential meanings in teacher education”, in which the teachers surveyed revealed through their narratives their interpretations of the concept of experience from the elaboration of existential meanings with the life / presence, time / space, professionalism / creation. For the purpose of discussion in this text, we will focus only on the experience of time to elucidate the processes of temporal understanding that took place in the experience and teacher training of those surveyed. As a methodological path, the phenomenological hermeneutics with biographical inspiration was chosen because it understands that the phenomenon of teacher education is better understood when one comes to know the life stories of the teacher in his existenciality and the meanings that emanate in his work of reflection on what happened and what was observed and perceived in his walk. It is possible to say that the narrative interviews were fruitful openings for the unveiling of the teacher's relationship with the experience of time in teacher education.

**Keywords:** teacher's narratives; time experiences; teacher training

## Resumen

Este artículo es un extracto del trabajo de tesis de maestría titulado "La experiencia y sus significados existenciales en la formación del profesorado", en el que los profesores encuestados revelaron a través de sus narrativas sus interpretaciones del concepto de experiencia a partir de la elaboración de significados existenciales con vida / presencia, tiempo / espacio, profesionalismo / creación. A los efectos de la discusión en este texto, nos centraremos únicamente en la experiencia del tiempo a la luz de Heidegger (1998) para dilucidar los procesos de comprensión temporal que tuvieron lugar en la experiencia y formación docente de los encuestados. Como camino metodológico se eligió la hermenéutica fenomenológica con inspiración biográfica porque entiende que el fenómeno de la formación del profesorado se comprende mejor cuando se llega a conocer las historias de vida del profesor en su existencialidad y los significados que emanan en su trabajo de reflexión sobre lo que lo que sucedió y lo que se observó y percibió en su caminar. Se puede decir que las entrevistas narrativas fueron fértiles aperturas para el desvelamiento de la relación del docente con la experiencia del tiempo en la formación docente.

**Palabras clave:** narrativas de profesores; experiencias temporales; formación de profesores

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 14/12/2020

Aceptación: 26/12/2020

## Introdução

As pesquisas baseadas em narrativas biográficas em que os docentes falam de si, das suas vivências e experiências ganharam maior notoriedade no campo acadêmico, sobretudo, a partir da última década de 90 do século XX e, desde então, foram aos poucos sendo consolidadas no Brasil, especialmente na área educacional. As narrativas de professores passaram a ser um caminho para compreender a formação docente colocando em destaque temas em torno da identidade, memória, história de vida e desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A perspectiva de pesquisa a partir das narrativas vincula-se ao movimento interacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de abordagem experiencial (Clementino de Souza, 2007). Nesta, as experiências de cada professor tornam-se um campo riquíssimo para investigação, pois ajudam a descortinar os sentidos e caminhos que mobilizam a formação. É importante destacar que o processo biográfico, no contexto da formação de professores, oportuniza a estes profissionais a compreensão do sentido dado ao seu fazer docente e a todo o universo que cerca a sua práxis.

Assim, a pesquisa intitulada "*A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente*" que serve de subsídio para o presente texto, tomou como base metodológica a hermenéutica fenomenológica com inspiração biográfica obtendo das entrevistas narrativas de professores um rico arcabouço das suas experiências de vida/presença, tempo/espço, profissionalidade/criação para compreensão do fenômeno estudado. Porém, para efeito de discussão nesse texto, enfocaremos apenas a experiência de *tempo* das professoras a fim de elucidar os processos de compreensão temporal que se deram na experiência e formação docente das pesquisadas, por outras palavras, como elas temporalizam o seu fazer profissional. É relevante dizer que apesar desse tipo de

pesquisa vir a ser marcada pela incerteza, visto que não objetiva alcançar a totalidade universal de um fenômeno, ela pode revelar um contexto relacional fecundo, tecido por fios temporais no emaranhado das narrativas dos sujeitos.

Desta maneira, o recorte de pesquisa apresentado neste artigo objetiva conhecer a experiência de tempo, à luz de Heidegger (1998), e para tanto se subdivide em três seções que visam discutir *A hermenêutica fenomenológica e as narrativas docentes* como um caminho de interpretação para conhecer as experiências das professoras e suas reverberações na formação, em seguida elucida *Percurso metodológico da pesquisa* que revela os caminhos metodológicos percorridos durante a construção do estudo e, por fim *O narrar a si: experiências de tempo das professoras* trazendo as narrativas que emanaram de cada professora ao refletir sobre sua história de vida e formação.

## **1 A hermenêutica fenomenológica e as narrativas docentes**

A interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida produz subsídios para se pensar os processos formativos em toda a sua complexidade e, portanto, pensar no fenômeno da formação de forma mais ampla. Desta forma, compreender em uma abertura hermenêutico-fenomenológica, requer do pesquisador uma sensibilidade ética para estabelecer diálogo com as interpretações dos professores como foi o caso da pesquisa que deu origem ao presente artigo, pois tais interpretações dizem respeito ao mundo da vida e das singularidades que emanam como modos de ser professor.

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

Assim, através das entrevistas narrativas, se buscou nesse estudo uma hermenêutica que auxiliasse na interpretação da experiência/existência na formação docente, apontando para a dimensão do próprio modo de ser do homem no mundo como apresenta Heidegger (1988, p. 198) em *Ser e Tempo*: “[...] o que se pode na compreensão enquanto existencial não é uma coisa, mas o ser como existir”. As histórias de vida e formação se encaixaram, portanto, nesta tentativa de perceber/sentir sinais de significações do acontecer experiencial como possibilidade do vivido pela reflexão de si e de sua abertura na formação docente. Segundo Josso (2008):

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

A hermenêutica e a fenomenologia como aberturas para compreensões das relações mais subjetivas da formação com articulações entre vida e intencionalidades oferece um novo paradigma interpretativo, no qual “[...] as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” (Clementino de Souza e Sitja Fornari, 2008, p. 117). A concepção fenomenológica ainda permitiu que se falasse em construção da realidade e do conhecimento dando-se em um

movimento de ser e de conhecer pela experiência pondo em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando de frente a relação tecida na história de uma vida.

A inspiração biográfica coadunou com a pesquisa, pois revelou na sua proposta teórica a passagem para e pelo singular, o vivido, o experiencial e o existencial em toda a sua complexidade. As entrevistas narrativas dos professores em exercício foram instrumentos para as compreensões sobre a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. Tal forma de considerar a experiência colocou a linguagem num lugar privilegiado, como nos aponta Fornari (2009).

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

Os sujeitos da pesquisa não são, nessa perspectiva metodológica, percebidos como fontes que trazem conhecimentos imobilizados e estáticos. Ao contrário, falam e dialogam com sua experiência, e estão nesta abertura construindo sentidos que lhes possibilitam interpretar sua própria formação. O narrar exige/requer esforços duplicados do sujeito, já que este é convidado a trazer os conteúdos para a fala (ainda e como ficção de si) e convidado a admitir-se como intérprete da própria narração. As leituras de Josso (2008) provocaram a percepção de que esta é uma forma de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular que pode ampliar a vivência pessoal e profissional do professor.

A compreensão de si através das narrativas conduz a uma ressignificação da experiência num movimento circular de aprendizagem a partir da própria história de vida das participantes na narrativa de si. Portanto, se pressupõe movimentos perceptivos constantes da experiência, como salienta Josso:

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

É possível dizer que nesse encontro com as narrativas, os (des)caminhos da formação pessoal são vislumbrados pelas professoras e realçam as particularidades das experiências e a relação singular com as condições materiais de existência, aportes educacionais recebidos, conhecimentos, saberes vívidos, de maneira articulada, no percurso formativo.

## **2 Percorso metodológico da pesquisa**

O principal critério de seleção das participantes da pesquisa foi a adesão ao convite de participação a partir do tema de investigação, já que, numa abordagem hermenêutico-fenomenológica, o conhecimento que emana das falas não é simplesmente uma coleta de dados, mas trata-se da própria disposição do sujeito para narrar suas experiências e mobilizar sentidos. Entendeu-se desta forma, como fundamental, que cada participante da pesquisa se implicasse, e, por conseguinte trouxesse nas entrevistas narrativas suas intencionalidades e expectativas. Assim a pesquisa em questão possui uma abordagem qualitativa que se preocupa com a

profundidade do fenômeno, em detrimento de sua extensão, priorizando o sentido que as pessoas constroem na relação com o mundo. Decorrente deste primeiro critério, outros dois secundários foram também levados em consideração: o fato de serem professoras em exercício docente<sup>4</sup> no momento da pesquisa e terem feito ou estar fazendo uma formação continuada. Esses critérios foram elucidados para coadunar com os objetivos<sup>5</sup> da pesquisa a fim de acessar os movimentos e os tempos formativos dos professores. Das treze professoras que atuavam no CMEI<sup>6</sup>, nove<sup>7</sup> responderam positivamente ao convite. As nove participantes atuavam no momento da pesquisa com turmas de Educação Infantil no CMEI onde a investigação se desenhou.

Para as entrevistas<sup>8</sup> narrativas buscou-se como norteamento o objetivo principal, que foi *Compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente*, e a partir dele foram levantados marcadores que ofereceram caminhos de busca, corroborando, assim, com os objetivos específicos: *o reconhecimento da experiência na formação; os sentidos existenciais nas suas relações com a docência; e as experiências formativas no itinerário da profissionalidade docente*. A partir de pontos-chave dos objetivos específicos (*experiência, sentidos existenciais, vida/presença, tempo/espço/profissionalidade/criação*) foram criados quatro marcadores (*1-Formação inicial; 2-Formação continuada; 3-Ações pedagógicas na docência e 4-Relação da docência em Educação Infantil com a própria formação*) que ajudaram as entrevistadas a narrarem direcionando fatos e memórias que corroborassem com as especificidades do fenômeno da formação. Antes de iniciar cada entrevista, tanto os pontos-chaves<sup>9</sup> quanto os marcadores eram lançados à mesa sem uma ordem específica, de maneira que pudessem guiar a fala das entrevistadas. Contudo, deixou-se acordado com as participantes a liberdade para conectar suas narrativas com as palavras-chave de acordo com aquilo que fosse surgindo em suas falas e experiências. Os marcadores foram dispositivos não diretivos, porque ainda que indicassem caminhos, era possível que cada professora falasse de coisas diversas a partir da sua história de vida e docência e nesse caminhar a experiência foi se mostrando, ganhando força e expressão.

A partir das narrativas e das compreensões hermenêutico-fenomenológicas que emanaram na pesquisa foi revelado também um tripé com pontos nodais que levaram ao par ‘experiência-sentido’ que se deu por tópicos emergentes nas falas das professoras-pesquisadas usando o critério de importância e repetição baseado em uma sistematização do método fenomenológico proposto por Amedeo Giorgi (1995), para quem a ideia do método deve partir das estruturas subjetivas de significados e de suas intenções. Desta forma, o professor foi concebido na pesquisa dentro de um plano existencial onde os pontos e nós constituíam experiências que se conectavam e davam sentido à sua formação. Foi nesta perspectiva que se estruturou o tripé com as seguintes categorias: *Experiência-sentido-vida/presença; Experiência-sentido-tempo/espço; Experiência-sentido-profissionalidade/criação*.

Esse enquadramento temático possibilitou uma articulação com a hermenêutica fenomenológica trazida em questão, respaldando as possíveis compreensões. Contudo, vale ressaltar mais uma vez que para efeito de discussão nesse texto a ênfase será dada ao tripé *Experiência-sentido-tempo/espço* para especificar a experiência de tempo que as professoras estabeleceram com essa categoria.

### **3 O narrar a si: experiências de tempo das professoras**

O narrar a si foi assim intitulado por entender que a narrativa parte de certa ontologia do ser, revelando o próprio ser em sua experiência. Porém, esse narrar a si não se resume a uma metafísica teleológica enquanto confissão ou entendida simplesmente

como postura pragmática que prevê a objetividade cientificista e racionalista. Numa perspectiva hermenêutica não se pode reduzir a narrativa a uma tarefa mecânica ou factual. Ao contrário, a narrativa perpassa por um caminho de conhecimento que emerge num contexto intelectual de produção de singularidades e experiências. O sujeito parte da experiência de si, questionando os sentidos das suas aprendizagens (Clementino de Souza e Sitja Fornari, 2008). Portanto, ao questionar suas aprendizagens se faz possível ao professor pensar: quais são as experiências que se abrem nos tempos na formação docente? Que tempo é este?

Para Delory-Monberger (2014), a ideia de tempo se lança a certa ontologia, pois se relaciona com o sentido do ser, com o sentido que o ser estabelece com o saber sobre o mundo. Ao afirmar que todo conhecimento sobre o mundo se dá a partir do conhecimento de si, ela elucida a questão do cuidado e assim se aproxima da temporalidade heideggeriana como uma condição existencial do próprio ser. O tempo não é uma sequência irreversível de instantes, como veremos a partir da narrativa das professoras. A experiência do tempo é temporalidade, é a maneira como cada um dá sentido à sua existência em seu horizonte de possibilidades. Em outras palavras, é como a pré-sença se ocupa consigo mesma e como ocupa propriamente o seu tempo. A compreensão ontológica da pré-sença funda-se na temporalidade. A constituição de ser da pré-sença pertence a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser. Portanto, a temporalidade originária se funda em quatro teses por Heidegger (1998): a) Originalmente, tempo é temporalização da temporalidade que, como tal, possibilita a constituição da estrutura da cura; b) a temporalidade é, essencialmente, *ekstática*; c) temporalidade temporaliza-se, originalmente, a partir do *povir*; d) o tempo originário é finito (Kirchner, 2007).

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

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

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

*P9: Ter tempo é importante para o professor. Em momentos de quietude eu me torno mais inteira, o cognitivo flui melhor, a criatividade expande os nossos processos cerebrais, os nossos processos de memória, eles exigem mais do que a gente imagina. De estarmos saudáveis, de termos essas paradas, de termos esses momentos reflexivos de estudo. Muitas vezes, eu tô aqui quieta e tô fazendo... escrevendo algumas coisas, que eu gosto de escrever um pouco. Aí, de repente, abre muita criatividade. É uma abertura pra você enxergar*

*muitas coisas que na turbulência do aluno, da fala, de vozes altas, da dinâmica muito intensa de aluno falando, professor falando, são muitos... às vezes nós temos vinte e quatro, vinte e cinco alunos em sala de aula, e é minimamente possível você estar com sua mente aberta pra criatividade, pra que você expanda sua própria metodologia de trabalho, pra coisas novas. Pra pensar: ‘Não, isso não deu certo com meu aluno, mas isso aqui é um outro caminho. Eu vou fazer um bingo, um bingo de letras, um bingo de palavras. Eu vou produzir o meu material que eu quero pra minha aula seguinte.’ Professor não tem tempo disso, nós não temos tempo pra fazer isso. Não temos tempo de cuidar desse processo.*

Para P9, a formação em seu sentido mais aprofundado precisa de tempo, como uma necessidade de compreender seu próprio processo formativo, não no seu sentido cronológico, mas no seu sentido mesmo, originário, ontológico. A formação seria um acontecimento que temporaliza o sentido do tempo presente. O essencial na vivência do tempo presente é o instante em que a necessidade o consome e se faz compreensão do que se passa e do que se faz enquanto ser docente.

A experiência originária da temporalidade não se dá fora e aquém da própria presença, como se pode perceber na reivindicação dessa professora quando diz: *“Pra mim, formação é a gente poder ter tempo.”* (P9). É da pausa para pensar, da pausa para refletir que, pra ela, nasce a compreensão de estar se formando. Já no final deste trecho ela coloca: *“Não temos tempo de cuidar desse processo.”* (P9). No que se refere ao “cuidar”, Larrosa Bondía (2014) ainda nos aponta que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, e o acontecimento nos é dado de forma pontual, impedindo a conexão significativa entre acontecimentos. *“Cada vez estamos mais tempo na escola, [...] mas cada vez temos menos tempo”* (Larrosa Bondía, 2014, p. 23). Segundo ele:

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

Assim como nos alerta Larrosa Bondía (2014) em sua citação sobre a destruição da experiência, P9 manifesta em sua fala o sentimento de não poder ter uma emersão mais significativa e conectada com suas experiências formativas pela falta de tempo. A professora, como presença, reivindica o tempo como realização, como autotransformação. Para Heidegger (2006), “[...] todo e qualquer modo de compreender acarreta, ao mesmo tempo, dimensionamento de tempo. Todo e qualquer compreender implica experiência fundamental de coapreensão da totalidade do sentido” (Kirchner, 2007, p. 153). A temporalidade originária da pré-sença está no ser-todo. Isto fica bem próximo quando P9 busca uma compreensão da formação ligada à integração toda do seu mundo (tempo-espço), estando ela mesma no centro deste processo. Em sendo a pré-sença, já se antecipou, já se projetou como possibilidade tempo-espacial. É o sentido que possibilita que o ser se projete dessa ou daquela maneira. De fato, em absolutamente todos os afazeres cotidianos, a presença já sempre se projetou. Segundo Heidegger, o próprio da cotidianidade é o impessoal. Por isso, somente ao se reconduzir o ser-no-mundo para a unidade *ekstática* e horizontal da temporalidade pode-se compreender a possibilidade ontológico-existencial desta constituição fundamental da pré-sença. Diante disso, faz-se necessário interpretar a temporalidade como constituição ontológica (Kirchner, 2007).

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

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

Essa experiência do tempo anunciada por P5 como formação continuada está na atualidade e no porvir. Para Heidegger, o atender ao “futuro” se pronuncia como porvir. O porvir é o que está em advento, como ela mesma coloca: “Foi uma coisa assim, que eu vejo como algo que vai fazer nos acrescentar muito como profissional. Pra gente que trabalha quarenta horas, você vai ter treze horas e quarenta minutos livre”. Já a atualidade se apresenta como aquilo que ao modo de uma contraespera: “[...] como eu tô usando, por exemplo, meu horário em casa pra fazer meu artigo da especialização, pra fazer minhas leituras de forma tranquila, refletir de forma tranquila, num ambiente que me possibilita isso. Então, esse horário tá sendo, assim, formativo”. Em todo o seu desenrolar de fala aparece uma perspectiva do que já foi, do que está sendo e do que será, como possibilidade e abertura formativa.

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

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

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

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

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

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

Aqui o tempo aparece como um risco para a professora. Ela se lança em um concurso público para trabalhar com a educação infantil, mesmo sem ter concluído a faculdade, como uma tentativa de cuidar do seu mundo formativo, de lançar-se na ação. Como ela mesma diz, já pretendia vir para Salvador, mas o concurso seria uma segurança. Como vemos, segurança e insegurança passeiam juntas na temporalidade que se revela na experiência do tempo e, portanto, no cuidado. Para Heidegger, o arriscado é seguro na aventura e corre juntamente com a aventura. Sendo toda tentativa de asseguramento uma proteção e um cuidado, *sorge* (cura). Assim, a pré-sença é o único ente que de fato existe e se lança. É o único ente não-seguro, não-pronto, não-acabado, mas essencialmente cura, ou seja, cuidado, por contínua busca de segurança (Kirchner, 2007). Isso se evidencia também em Kirchner:

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

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

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

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

P3 conta sobre certa influência para a sua escolha pelo magistério vinda da sua própria família, e que, de certa maneira, a direcionou na decisão de continuar sua formação agora na graduação em Pedagogia, como resultado de verificações e observações, tanto do seu curso de magistério, quanto da sua admiração para com pessoas que já estavam na área. Assim, a vida é, antes de tudo, um encontrar-se com o futuro. Não é o presente nem o passado o primeiro que vivemos. A vida é uma atividade que se executa para frente, e o presente ou o passado se descobrem depois, em relação com esse futuro. A vida é futurização, é o que ainda não é, é o porvir. No porvir a antecipação é uma possibilidade primordial e percebemos isto quando a professora fala: “[...] *mas na expectativa de fazer faculdade mesmo*”.

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

*P7: Experiência pra mim é contato. É dia a dia. No início, assim, quando eu saí da graduação com essa pouca experiência é porque o contato não tinha sido o suficiente pra que eu entendesse o universo escolar. A leitura favorece, ela faz a gente entender e perceber esse meio, entender esse outro. Mas conviver, experimentar, interagir, integrar-me a esse ambiente, pra mim foi fundamental. E quando eu trouxe as pessoas com mais experiência*

*pra ter mais contato, foi pra entender como essas pessoas reagem em determinadas situações, pra que eu tentasse entender como, dentro do meu contexto, da minha identidade, eu poderia transformar essa ação, porque, assim, por mais que o outro diga: 'Ah, eu ajo dessa forma, eu faço desse jeito.', a gente tem as nossas convicções e tem a nossa forma de ser. Então, eu tentava trazer a experiência do outro, transformava com a minha forma de ser, com os meus sentimentos e valores pra tentar colocar isso em prática.*

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

É importante dizer aqui que tanto o modo próprio quanto o impróprio evidenciam fenomenalmente um dado altamente positivo da presença. A presença nunca deixa de ser completamente quem ela é. Os modos apenas mostram a abertura de cada existência. Já neste outro trecho, a professora mostra uma temporalidade que se aproxima de um modo mais próprio da presença: “A experiência é o que eu vivo. É um repensar em buscar novos caminhos, porque de repente pode ser uma coisa tão simples que está perto de você, tão próxima, mas que pelo seu fechamento, você não se dá oportunidade de ampliar esse conhecimento” (P9).

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

Sobre o instante, Reis e Sitja Fornari (2016, p. 192) o chamam de “tempo intimista” justamente por se tornar inevitavelmente dependente do mundo da vida, de ser dependente de “um esquema mais fluido e fragmentado, no qual os códigos e regras flutuam ao sabor das contingentes ilhas imanentes de significação”. Para Heidegger (1998), o instante é caracterizado um espocar de olhos, que se realiza originalmente, a hora de vida, a hora em que a presença se temporaliza. Assim, os atos gravitam em torno de um tempo muito pouco dilatado, permanecendo muito próximo do momento, como podemos observar em parte deste trecho que já foi aqui citado, mas que expressa bem a experiência do instante:

*P3: [...] Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio: 'Eu tô ali, eu não estou à toa.' Aquilo ali vai te impulsionar, digamos assim, a você conhecer muito mais e ampliar seus conhecimentos, porque é um ponto de partida. E com a prática, você diz: 'Meu Deus, cada ano que passa é diferente.' Eu não posso agir com Pedro como eu ajo com Paulo, são muito parecidos na forma de agir, nas brincadeiras. Mas, assim... a experiência de Pedro não é a experiência de Paulo, o que o livro me diz sobre o autismo de Pedro e Paulo, se for o caso de autistas, por exemplo, são duas realidades completamente diferentes. Então, o livro*

*ajuda pra você iniciar um trabalho. Mas são suas experiências no dia a dia com Pedro e com Paulo que vão te favorecer a você crescer. Quando chegar Mariana, que também é autista, eu já tenho uma base de Pedro, eu já tenho uma base de Paulo, eu sei mais ou menos qual o caminho a seguir. Mas, assim, eu vou ter que lançar mão de novas experiências, lançar mão de novas atividades, de outras coisas, assim, que vão me ajudar com Mariana, que não é Pedro, nem é Paulo, nem é o que eu necessariamente aprendi na faculdade. É uma nova realidade.*

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

Assim, no movimento da vida está o acontecer e o momento. Para Fabre (2014), o momento é redefinido por um tempo descontínuo em que diferentes práticas compõem sempre figuras singulares e recompõem formas discursivas oriundas da tradição. A tradição por sua vez está na historicidade de quem compreende em um tempo-espço. A professora ao dizer: *“Talvez você parta daquele princípio, você vai partir daquele princípio”* (P3) nos faz pensar neste tempo a partir da tradição em Gadamer (2011). Para o filósofo a compreensão tem como princípio a nossa própria historicidade que se converte em um princípio hermenêutico, como mostra a professora ao interpretar um acontecimento que pertence ao seu formar-se docente. Assim, esta imagem de momento evoca mais espaço do que o tempo. A experiência docente torna-se compreensível nela mesma, contudo não podemos situá-la num plano linear, num eixo de progresso do qual marcaria um acabamento qualquer, como uma dialética de superação, na qual a formação se constituiria de um ponto inferior em um dado momento e chegaria a outro superior pelo tempo. A experiência se mostra também em instantes e funda momentos formativos.

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

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

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

*magistério, que pra mim foi, assim, muito gratificante, porque eu aprendi muito, principalmente com a experiência de sala com a professora que me acompanhou.*

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

### **Considerações finais**

A discussão desenvolvida neste artigo, referente à experiência de tempo explicitada através das narrativas das professoras pesquisadas tendo como fundo de análise a hermenêutica fenomenológica, em especial a heideggeriana, permitiu perceber a profundidade e a complexidade do ser professor e da sua formação. Desta maneira, é possível dizer que a experiência de tempo na formação docente vai se compondo a partir da maneira pela qual o professor compreende e responde àquilo que vai lhe acontecendo ao longo da sua vida/formação. Isto é perpassado por múltiplas referências e pelo projetar-se e lançar-se no mundo circundante.

A partir do mosaico de vivências e experiências das professoras em cada narrativa de vida/formação optou-se por caminhar pela interpretação/compreensão fenomenológica. Dentro do que apareceu nos trechos e registros, percebeu-se a possibilidade de dialogar com alguns conceitos em Heidegger (1998) para compreender a relação da experiência de tempo com a formação. Esses conceitos elucidados na análise de dados compreenderam a riqueza de referenciais que se mostraram na experiência das professoras, evidenciadas em reflexões sobre suas histórias de vida, em questionamentos da sua práxis pedagógica e em seus projetos de formação que se propõem ao longo do seu itinerário formativo e existencial.

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

Portanto, pensar nos sentidos que os professores (as) dão as suas práticas a partir da experiência de tempo é uma nova tomada de consciência do fazer docente. Neste fazer, dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados nas relações de trabalho e permitem reflexões e aprendizagens. O conhecimento de si, o acesso a memórias e subjetividades fazem parte destas aprendizagens da docência e a partir disto constroem-se singularidades profissionais em seus próprios contextos de trabalho. Revirar e expor os sentidos e conhecimentos de si é, portanto um processo inventivo, pois impulsiona reelaborar memórias pela ação ativa do pensamento enquanto seres potenciais na itinerância de uma vida.

### **Referências**



- CLEMENTINO DE SOUZA, E. (2007). História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. *Salto Para O Futuro*, (1), 14-22.
- CLEMENTINO DE SOUZA, E., & Sitja Fornari, L. (2008). Memória, (auto)biografia e formação. In I. Passos Alencastro Veiga & C. Maria D'Ávila Teixeira, *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas - São Paulo: Papirus.
- DELORY-MONBERGER, C. (2014). *As Histórias De Vida: Da Invenção De Si Ao Projeto De Formação*. Natal: EDUFRN.
- DOMINICÉ, P. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: R. Macedo, ed., *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, pp.19-38.
- FABRE, M. (2014). Prefácio. In: C. Delory-Monberger, ed., *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN.
- GADAMER, H. (2011). *Verdade E Método I*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GALEFFI, D. (2001). *O Ser-Sendo Da Filosofia*. Salvador: EDUFBA.
- GIORGI, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In: A. Giorgi, ed., *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press, pp.8-22.
- HEIDEGGER, M. (1998). *Ser E Tempo*. Petrópolis: Vozes. Heidegger, Martin.
- JOSSO, M. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- JOSSO, M. (2008). As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. *Revista Da FAEEBA*, 1(1). Retrieved from <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/index>
- KIRCHNER, R. (2007). *A temporalidade da presença: a elaboração heideggeriana do conceito de tempo* (Doutorado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- LARROSA BONDÍA, J. (2020). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PASQUÁ, H. (1993). *Introdução à leitura do ser e tempo de Martin Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget.
- REIS, L. y SITJA FORNARI, L. (2016). Articulações contemporâneas entre o visível e o dizível: por uma educação da atenção ou pela escuta das coisas. In O. Maria de Lourdes & L. Fornari, *Entre-Linhas: educação, psicanálise e escuta*. Salvador: EDUFBA.
- SITJA FORNARI, L. (2009). *Uma Maneira Singular De Estar No Mundo: Ser Professor*. Doutorado. Universidade Federal da Bahia.

## Notas

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia- UNEB (Ba, Brasil). E-mail:

[rebekmos@yahoo.com.br](mailto:rebekmos@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (BA, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (BA, Brasil). E-mail:

[liegesitja@gmail.com](mailto:liegesitja@gmail.com)

<sup>3</sup> Dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- UNEB (Universidade do Estado da Bahia)

<sup>4</sup> O fato de estar em exercício como docentes na rede municipal de Salvador já configurava que as participantes deste estudo eram concursadas (o ingresso nesta rede é sempre feito via concurso público para atuação como docente) e a existência de formação em educação, seja no magistério, em nível superior em Pedagogia ou áreas específicas.

<sup>5</sup> Objetivo geral: compreender a experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente. Objetivos específicos: Reconhecer a experiência na formação docente; dialogar com os sentidos existenciais que o



professor desvela nas suas relações com a docência; e elucidar as experiências formativas que se mostram no itinerário da profissionalidade docente.

<sup>6</sup> A nomenclatura CMEI significa (Centro Municipal de Educação Infantil). O nome da instituição não será identificado aqui para preservar os participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> Todas as professoras que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de autorização e o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os dados pudessem ser publicados, sabendo que suas identidades seriam preservadas. Por isso utilizo nesta pesquisa letras e números para identificar as participantes.

<sup>8</sup> As entrevistas narrativas foram individualizadas, gravadas em áudio e em seguida transcritas, lidas e retomadas, quando necessário, com as entrevistadas, para ampliação e melhor compreensão do que havia sido dito.

<sup>9</sup> As palavras foram digitadas e impressas e expostas aleatoriamente no campo visual das entrevistadas para que visualizassem no momento da entrevista narrativa.