

REFLEXÕES FENOMENOLÓGICAS SOBRE A DIMENSÃO PESSOAL NA EXPERIÊNCIA DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Ruben de Oliveira Nascimento**

Resumo: Neste artigo, propomos discutir aspectos da dimensão pessoal na experiência docente, compreendendo a prática docente como acontecimento num campo fenomenal, no qual a percepção que o professor desenvolve sobre esse espaço de atuação contribui para a conformação de subjetividades importantes para a significação de sua prática ou ação docente. Apontamos a subjetividade do professor como um tipo de saber docente útil ao desenvolvimento profissional e pessoal. Defendemos a idéia de que as explicações subjetivas que o professor elabora sobre sua prática docente orientam sua ação na prática, e essas explicações, uma vez devidamente objetivadas, podem ser um rico material auxiliar para a formação de professores, numa perspectiva reflexiva.

Palavras-chave: Prática docente reflexiva. Saber docente. Formação continuada. Campo fenomenológico.

Introdução

O aspecto técnico da ação pedagógica é importante, mas deve ser aplicado de maneira reflexiva a fim de que não seja um fim em si mesmo, mas um instrumento para se alcançarem objetivos educativos conscientemente

* Psicólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: rubenasc@terra.com.br

definidos. Não apenas a técnica deve ser alvo de reflexão, mas também o próprio processo educativo e suas ocorrências, para uma compreensão maior de suas características e resultados. Nesse último caso, temos em Schön uma importante distinção entre “reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992 apud CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 183-206). Resumidamente, a “reflexão na ação” seria a pausa para reflexão, para pensar a ação docente enquanto ela ocorre, visando reorganizar o que se está fazendo em face de situações inesperadas. Essa pausa ou afastamento para reflexão, enquanto a ação acontece, necessariamente não precisa ser verbalizada, porque acontece em meio à ação e se refere àquele distanciamento emergencial necessário a mudanças rápidas de rumo durante o acontecimento das coisas. Já a noção de “reflexão sobre a reflexão na ação” se basearia numa reflexão sobre a ação passada, a compreensão elaborada sobre a reflexão empreendida na ação. Nesse caso, como a reflexão ocorreria depois do que foi experimentado, pode ser descrita; e, nesse processo de descrição, uma simbolização ou racionalização mais elaborada poderá ser produzida textual ou verbalmente.

Entendemos que a noção de “reflexão sobre a reflexão na ação” pode implicar na produção de um saber docente útil não apenas ao desenvolvimento da prática docente, mas também ao próprio professor como pessoa que experimenta situações e se ocupa de um campo profissional com suas demandas e características próprias, que acontecem num cenário complexo e dinâmico, atravessado por interações educativas, relações interpessoais, referências simbólicas, afetivas e de comunicação, às quais ele confere significados pessoais. Esse saber que mencionamos se daria no âmbito da vivência docente, do significado dessa vivência e dos elementos objetivos e subjetivos inerentes a essa vivência. Basicamente, estamos falando de um saber oriundo do significado que a pessoa do professor tece sobre sua ação docente não apenas no sentido teórico-metodológico, mas, também, no sentido fenomenológico de ser professor em um cenário educacional que exigiria um saber relativo a esse cenário e à prática docente ali experimentada: um saber vivencial. Entendemos que esse saber, apesar de subjetivo (particular), pode ser mais explorado na prática docente reflexiva.

Tardif (2002) mostra que o “saber acadêmico” (construído nos cursos de formação e com as características acadêmicas que os acompanham) e o “saber experiencial” (construído e validado pela prática docente) são

sintetizados pelo professor na experiência docente vivenciada. O “experimental”, portanto, seria o elemento gerador de um saber experiencial que não anula o saber acadêmico, mas o amplia ou o reorganiza face à realidade da prática docente. A síntese da experiência prática, a nosso ver, também pode se referir ao modo como o professor significa sua experiência docente, ou seja, o modo como o indivíduo (a pessoa do professor) percebe, de maneira bem particular, as situações e questões que cercam sua prática docente.

No esforço de teorizar o trabalho docente, nos cursos de formação continuada, muitas vezes, a dimensão pessoal do professor fica em segundo plano, priorizando explicações mais teóricas ou de reprodução de saberes acadêmicos já consagrados ou escolhidos previamente. Nesse sentido, lembramos Sancho e Hernández (1993), quando assinalam que o professor tende a minimizar sua própria percepção na experiência de ensino, em favor de modelos explicativos externos, e, principalmente, a voltar-se muito mais para o outro, no processo de ensino, do que para si mesmo. Esses autores comentam que, por conta disso, acaba se formando nos professores uma tendência de “considerar que el objeto de nuestros estudios son los **otros** y nunca **nosotros** mismos”¹ (SANCHO; HERNÁNDEZ, 1993, p. 91, grifos nossos).

Neste trabalho, queremos frisar a importância de se considerarem as experiências pessoais com a docência como elemento de análise, estudo de caso e discussão da prática docente, tornando-se momento pedagógico útil nos cursos de formação continuada de professores, levando-se em conta a prática docente reflexiva. Isso porque entendemos o trabalho e a experiência docente como ações dinâmicas onde o previsível e o imprevisível acontecem e se misturam no processo educativo, mesclando saberes acadêmicos com o saber produzido e validado na experiência docente (TARDIF, 2002), que não exclui, a nosso ver, a percepção pessoal do professor sobre o cenário educacional e o que nele se vivencia. Queremos, portanto, valorizar a construção da autoconsciência profissional nos cursos de formação continuada de professores, de modo a viabilizar nessa formação também o “nós mesmos”, que Sancho e Hernandez (1993) frisam, levando a discussão não apenas para o campo da reflexão da ação pedagógica propriamente dita, mas, também, para o campo da construção de significados que o professor

¹ “[...] considerar que o objeto de nossos estudos são os outros e nunca nós mesmos” (SANCHO; HERNÁNDEZ, 1993, p. 91, tradução nossa).

tece ou elabora sobre sua experiência pessoal com o trabalho docente e/ou com a experiência docente que vivencia.

A temática que propomos neste artigo toca na dimensão pessoal do professor em sua prática docente, o que é uma questão difícil dada a subjetividade que implica e as várias possibilidades de análise e abordagem teórica possíveis para sua discussão, mas que vemos como componente necessário no currículo de cursos de formação continuada. No desenrolar do artigo, tentaremos analisar como essa dimensão pessoal pode ser vislumbrada e aproveitada objetivamente nos programas de formação continuada de professores, segundo o referencial teórico que escolhemos para desenvolver nossas considerações.

A dimensão pessoal no processo educativo

Queremos, inicialmente, melhor configurar o que entendemos como dimensão pessoal no processo educativo, numa visão psicológica. Segundo Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1997), a dimensão pessoal no processo educativo incorpora aspectos subjetivos que incluem questões como “motivações, interesses, necessidades, expectativas, percepções”, entre outras de natureza semelhante. Esses elementos, por sua vez, serão materializados em “atitudes”, as quais as pessoas que participam do processo educativo acabam manifestando nos processos, no meio e nas relações interpessoais que efetuam, como expressão visível de disposições internas (subjetivas) sobre si, seu papel dentro do processo, sobre o desenrolar do processo, sobre as pessoas com as quais interage, sobre o meio no qual a ação educacional acontece e sobre os resultados obtidos. Nesse quadro, o professor experimenta a prática docente como pessoa também. Mas, que importância essa dimensão pessoal teria para o processo educativo ou para a ação pedagógica promovida? Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall comentam que sua importância estaria, entre outras possibilidades, no significado que o professor acaba elaborando sobre si e sobre seu papel de professor, o que implicaria em sérios desdobramentos em sua prática docente. Sobre isso, esses autores comentam

Agora, voltemo-nos para o professor como pessoa. Como é que, enquanto indivíduo, se compreende a si próprio no seu papel de

professor? Esta é a questão básica, uma questão bastante vasta, abrangendo as suas atitudes face a si próprio, à matéria que ensina, e também aos seus alunos [...] Obviamente, a maneira como pensa e se sente em relação ao ensino, à matéria e aos alunos, cria uma determinada atmosfera ou clima. Uma vez que as suas atitudes e percepções exercem uma influência considerável, mesmo que sutil, é importante examiná-la (SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C., 1997, p. 359).

Esses autores enfatizam ainda que as expectativas que o professor tem acerca de seu papel como professor, da matéria e dos alunos – e como essas expectativas são perpassadas por certezas, incertezas, seguranças, inseguranças, sentimentos, emoções, temores, crenças, valores e profecias auto-realizadoras – afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Assumimos, então, o entendimento de que a dimensão pessoal no processo de ensino se refere ao conjunto de sentimentos, emoções, crenças e valores que o professor (e todos os envolvidos no processo) possui e expressa na experiência docente e que acaba refletindo em suas ações em sala de aula, de maneira consciente ou não, durante a promoção do processo educativo. Evidentemente, tais ações, a depender de sua modalidade e efeito no ambiente ou cenário educativo, interferirão direta ou indiretamente no processo educacional (quantitativa e qualitativamente) que está sendo produzido e nas pessoas que dele participam.

Entendemos que essa dimensão pessoal acima configurada tem, no pensamento do professor sobre sua prática educativa, um “desenho” que sintetiza e analisa criticamente sua experiência com a docência, atribuindo-lhe significados.

Partindo dessa perspectiva, lembramos Mauri e Solé (1996), que destacam a importância dos processos de compreensão ou reflexão que o professor estabelece diante das variáveis que surgem durante a prática docente, assinalando que, em virtude da natureza dinâmica do ensino, o pensamento do professor sobre sua prática docente deve ser considerado como um elemento de formação, uma vez que ele constantemente toma decisões e interpreta situações no processo educacional em que atua.

As autoras comentam que

Nessa perspectiva, o pensamento do professor adquire um papel relevante, na medida em que condiciona em múltiplos sentidos sua atividade profissional. Esta não pode ser entendida sem fazer referência

aos marcos de interpretação da realidade a partir dos quais é configurada e que, por sua vez, são modificados como consequência da própria atuação e da leitura que dela faz o docente. Não se trata tanto de aprender – e, portanto, de ensinar – repertórios de condutas consideradas indispensáveis para enfrentar uma situação educativa e desenvolver-se nela adequadamente, como de capacitar aqueles que ensinam para interpretar os parâmetros dessa situação, diagnosticá-la convenientemente e tomar as decisões oportunas para assegurar o bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem. Isso significa, ao menos em parte, que a formação dos futuros professores deve procurar dotá-los de marcos de interpretação e análise da situação na qual se desenvolverá sua atividade, marcos que serão enriquecidos e ampliados na interação com a realidade cotidiana da prática profissional (MAURI; SOLÉ, 1996, p. 408).

Essas autoras consideram, ainda, que o pensamento do professor expressa a interação entre conhecimentos e experiências anteriores com as situações da realidade cotidiana onde atua, constituindo metas e orientações para sua ação dentro dessa realidade, e que a capacidade dos professores em diagnosticar ou interpretar parâmetros ou o conjunto de características de uma situação educacional, deve ser desenvolvida juntamente com o preparo (formação recebida) para a execução formal de condutas adequadas a cada situação.

Queremos incluir que tal diagnóstico ou interpretação das características de uma situação educacional implicaria, também, na construção do “significado” que a experiência docente tem para a pessoa do professor que a vivencia. Essa significação, mesmo sendo reflexo de uma interpretação particular da experiência docente, não excluiria o diagnóstico pedagógico da situação educativa, mas o complementaria, visto que refletiria a maneira particular do professor de organizar mentalmente tanto o significado pessoal sobre a experiência docente vivenciada quanto os meios pedagógicos de que dispõe, acoplando um ao outro, de acordo com sua percepção pessoal.

Novoa (1995) comenta que a dimensão pessoal (ou particular) da experiência docente gera rotinas oriundas do significado que o professor elabora sobre sua prática profissional.

A resposta à questão, **Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?**, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gestos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se

dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de **segunda pele profissional** (NOVOA, 1995, p. 16, grifos do autor).

Esse modo particular de organizar a experiência docente em torno de um estilo profissional pessoal demonstra que a dimensão pessoal no processo educativo, que transforma expectativas em atitudes (SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C., 1997), passaria também pelo modo como o professor “significa” essa experiência docente e como desenvolve seu comportamento profissional segundo esse processo de significação e de escolhas de atitudes.

A experiência docente pode ser muito bem explorada, discutida e avaliada pelas diversas teorias e abordagens pedagógicas, mas queremos, a título de contribuição para a discussão da dimensão pessoal no processo educativo, abordar esse processo de significação da experiência docente pelo viés fenomenológico, para, depois, tentar associar com uma discussão que nos possibilite sugerir modos de instrumentação pedagógica da experiência docente em cursos de formação continuada de professores. Para tanto, optamos por utilizar a abordagem fenomenológica de Carl Rogers, como uma proposta de compreensão do processo de significação da experiência docente.

Um exemplo: a sala de aula como um campo fenomenal

Numa perspectiva fenomenológica, podemos reconhecer, por exemplo, a sala de aula como um “campo fenomenal” marcado pelo modo como as atividades e as interações são significadas pelos seus integrantes ou atores. Segundo Rogers (1992, 2002), “campo fenomenal” é o quadro que percebemos de nossa experiência com o mundo, com o meio que nos cerca, da maneira como o experimentamos individualmente, baseando-nos em nossas percepções sobre os aspectos externos e internos presentes nesse campo, formulando, assim, o mundo como nossa “realidade” à medida que estabelecemos significados a essas percepções. Nesse campo de experiência nos movemos de acordo com nossas perspectivas a respeito dele e de nós mesmos.

O campo fenomenal é, portanto, nosso mundo experiencial. Sobre essa questão, Duane P. Schultz e Sidney E. Schultz (2002) comentam que

Rogers ponderou o impacto do mundo experiencial, o ambiente ou situação em que atuamos diariamente. É aquilo que fornece um quadro de referência ou contexto que influencia nosso crescimento. Estamos expostos a inúmeras fontes de estimulação, algumas triviais, outras importantes, algumas ameaçadoras e outras recompensadoras. Ele queria saber como percebemos e reagimos a esse mundo multifacetado de experiências (SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E., 2002, p. 318).

Na abordagem rogeriana, a percepção que temos de situações e eventos impulsionará a organização de nosso comportamento dentro do campo fenomenal (o modo como reagiremos ao mundo por nós significado). Para Rogers, as pessoas visam crescimento e desenvolvimento pessoal, mas esses se darão conforme o nível de consciência de elementos internos e externos que compõem a experiência da pessoa com o mundo e consigo mesmo.

Seguindo essa premissa rogeriana e pensando no campo educacional, entendemos que o professor irá perceber o ambiente ou o contexto da sala de aula como um campo fenomenal e desenvolverá significados e conceitos sobre o que percebe e experencia, procurando meios de desenvolvimento profissional e pessoal nesse cenário.

Segundo Rogers (2002), as pessoas tendem a buscar sua auto-realização ou a construção efetiva de seu lugar no mundo. Na visão rogeriana, nosso lugar no mundo é dinamizado na própria experiência com o mundo. Portanto, quanto maior for a qualidade da consciência que temos de nós mesmos e do mundo, em seu significado real, mais chances teremos de sermos congruentes com nós mesmos, com nossos sentimentos e mais realizados no mundo que experimentamos. Esse processo se baseia fundamentalmente na tomada de consciência de aspectos inerentes ao sujeito e ao mundo (e a relação que estabelecem), em um campo fenomenal, com suas reais possibilidades e impossibilidades para o crescimento pessoal. Isso é vivido de maneira fenomenológica, de acordo com a abrangência do processo de conscientização de nossas vivências pessoais com o mundo.

Carl Rogers (2002) comenta que um processo de conscientização de sentimentos e ações, em uma situação **experenciada**,² pode resultar em mudança qualitativa de comportamento gerando futuras alterações na forma

² Rogers aplica o termo **experenciar** para indicar a **modalidade da experiência** e não seu conteúdo específico ou imediato, ou seja, é mais importante o modo como a pessoa experimenta uma situação, em que é capaz de reconhecer sentimentos e pensamentos verdadeiros presentes nessa experiência (ROGERS, 2002).

de **experienciar** novas situações. Essas alterações demandam uma certa maleabilidade na capacidade de “apreensão” das situações vividas, pois, para Rogers, a vida tem movimento, e cada experiência pode ser nova e potencialmente apta a transformar uma consciência rígida de si para uma consciência aberta à experiência. Essa abertura não é de forma irresponsável ou leviana, mas uma disposição psicológica para ver na própria experiência uma possibilidade de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal. Esse processo exige consciência verdadeira de sentimentos, pensamentos e percepções, evitando distorções e julgamentos apressados.

Essa tomada de consciência demanda autocrítica, autoconhecimento, compreensão transparente de eventos e das próprias intenções e das intenções do outro. Não é um processo simples, porque algumas vezes não temos consciência clara de nossas verdadeiras motivações e tendemos a uma postura defensiva em situações de conflito ou, ainda, nos atermos a uma visão do mundo baseada numa perspectiva muito particular, entre outros modos de agir. Mas, Rogers acha possível que, no processo de desenvolvimento humano, um grau satisfatório de consciência verdadeira das situações vividas e de si mesmo pode ser promovido e ser suficiente para contribuir com o crescimento pessoal, se a pessoa desenvolver sua capacidade de “apreender” as diferentes questões envolvidas nessas situações e analisá-las como úteis à promoção sadia e incondicional desse seu processo de crescimento pessoal. Para tanto, é necessária uma disposição psicológica do sujeito para estar aberto à experiência, e esta inclui fatores internos e externos.

Nesse caso, Nye (2002, p. 107) comenta que

[...] Rogers acreditava que se manter aberto e responsivo a todas as possibilidades de coleta de informações geralmente manterá o indivíduo em um sentido satisfatório em direção ao crescimento e à satisfação [realização]. A pessoa precisa ser aberta e responsiva às experiências internas [sensações, sentimentos, pensamentos, e assim por diante] assim como ao ambiente externo.

Uma situação elaborada no âmbito da **experencição** tem essa possibilidade e riqueza apontadas. Vemos esse processo baseado em construção de sentido e significado das questões internas e das condições externas vividas numa dimensão experiencial. Nessa dimensão, podemos pensar a **experencição** como sendo um processo de aprendizagem pessoal sempre

em desenvolvimento e atrelado ao contexto vivenciado (ao contexto como percebido pelo sujeito).

Sendo a relação sujeito-mundo, segundo Rogers, um acontecimento dinâmico passível de elaboração ou significação consciente, no campo educacional, acreditamos que, quando o professor, aberto à totalidade da experiência docente, dela toma consciência, compreendendo, inclusive, a modalidade dessa experiência e os aspectos pedagógicos e psicológicos que implica, tem a chance de descobrir caminhos de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, poderíamos dizer que essa mobilização pessoal seria fruto de um processo de **experenciação**, considerando sempre a interação entre perceber, compreender e sentir. Assim, o professor, ao tomar o máximo de consciência possível dos aspectos presentes no cenário da sala de aula e das situações educativas que o compõem (não somente na dimensão do diagnóstico pedagógico, mas também na compreensão do significado que a experiência docente tem para a sua pessoa) possivelmente poderá desenvolver uma análise crítica mais global das problemáticas da prática docente, de sua própria atuação e da atuação do aluno, levando em conta também o significado da experiência docente, passível de ser transformada em um tipo de conhecimento sobre a prática docente experimentada.

Queremos com isso dizer que a autoconsciência que o professor pode desenvolver sobre sua prática docente passaria, inclusive, pelos modos e níveis de consciência do processo de “experenciação” que vivenciaria diante do contexto em que está inserido profissionalmente. Nosso entendimento é de que o professor vê sua ação ou prática docente não somente por um diagnóstico teórico-metodológico baseado em modelos explicativos previamente ensinados, mas, da mesma forma, de maneira afetiva, cognitiva e carregada de significados oriundos da consciência e experiência fenomenológica com o meio, com o cenário educacional e seu contexto, com as pessoas que compõem esse cenário e as interações nele produzidas, de acordo com sua própria percepção. Acreditamos que a experiência docente em sua dimensão fenomenológica (em que a pessoa do professor empresta significado ao que vivencia) impregna a prática docente e, de algum modo, sempre interferirá na produção dessa prática, conjuntamente com o saber teórico-metodológico que possui, ou com as abordagens e explicações pedagógicas que aprendeu a desenvolver para nomear sua prática. Em meio

a essa mescla de dimensões pessoais e profissionais, acreditamos – apoiados em Rogers – que o professor busca sua realização profissional e sua auto-realização num movimento sempre para frente, numa constante busca pelo crescimento e pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Importante seria verificar se os cursos de formação continuada de professores obstruem ou exploram a construção de uma autoconsciência profissional que admita a inclusão da dimensão pessoal da experiência docente como elemento de discussão e aprendizado.

Afirmamos isso porque acreditamos que a experiência com a realidade da prática docente, numa dimensão fenomenológica, pode ser considerada também como um tipo de saber docente útil ao desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Argumentamos que a dimensão fenomenológica da experiência docente pode ser considerada um tipo de saber útil ao desenvolvimento profissional, derivado da compreensão de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Esse autor comenta que o “saber acadêmico” é promovido num ambiente acadêmico e que estaria impregnado da cultura universitária que o sustenta. Por sua vez, o saber que o professor desenvolve segundo sua experiência prática, Tardif o denomina de “saber experiencial”. Esse saber é especificamente construído na prática docente e validado pela própria experiência. Contudo, Tardif considera que esses dois tipos de saber são complementares.

Apesar de Tardif (2002, p. 16) assinalar que o estudo sobre o saber docente não se restringe a aspectos estritamente cognitivos ou psicológicos, mas a dimensões sociopedagógicas mais amplas, entendemos que nossa proposta pode ser inserida no seu conceito de “saber experiencial”, como um dos componentes psicológicos desse saber, uma vez que todas as informações oriundas do cenário educacional experimentado na prática docente deverão passar por um processo cognitivo a fim de que o professor reflita e chegue às suas conclusões sobre esse cenário, a prática promovida e a si mesmo como professor. Acompanhando o raciocínio de Tardif (2002), queremos frisar a seguinte passagem desse autor

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de

seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

Compreendemos que a ação de “reflexividade, retomada, reprodução ou reiteração daquilo que sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”, mencionada por Tardif (2002), pode dizer respeito também a uma estruturação fenomenológica da experiência docente, uma ordenação significativa de eventos e fatos, em busca de uma reordenação de atitudes pessoais ou elaboração de novas atitudes no cenário educacional vivenciado e percebido, em busca de seu próprio estilo profissional. A dimensão que mencionamos abrange a noção rogeriana de que as pessoas tendem a buscar sua auto-realização, seu crescimento e desenvolvimento pessoal e que tal processo de busca se dá no contexto vivenciado para tal e segundo a percepção que o indivíduo tem desse contexto (campo fenomenal) para se orientar e se situar nele, a fim de encontrar modos ou meios de viabilizar crescimento e desenvolvimento. É nesse sentido que vemos no saber experiencial componentes fenomenológicos dinamizadores importantes.

Uma vez posta nossa fundamentação teórica e compreensão sobre a importância da dimensão pessoal na construção de saberes docentes, vemos necessária a inclusão da socialização orientada dessas significações pessoais sobre a experiência docente, na agenda dos conteúdos de formação continuada de professores. Para tanto, partiremos para uma proposta de sistematização do conteúdo cognitivo e subjetivo que compõe essas significações pessoais, visando torná-las mais objetivas a fim de que possam ser devidamente simbolizadas e socializadas nos cursos de formação continuada de professores, como um componente curricular.

A racionalização da experiência docente

Para melhor objetivar nossa proposta de aproveitar as experiências pessoais com a prática docente (expectativas, frustrações, interesses, necessidades, motivações, sentimentos), nos cursos de formação continuada

de professores, sem cair numa espécie de “psicologização” da experiência docente – e, ao mesmo tempo, procurando trazer nossa proposta para o campo pedagógico sem perder de vista a dimensão fenomenológica da experiência docente – utilizaremos as contribuições de Tardif e Gauthier (2001) quando falam sobre o processo de racionalização do saber docente.

Esses autores comentam que muitas pesquisas na área de formação de professores têm se preocupado com a questão do saber docente, ou seja, “o saber do professor”, “os saberes dos professores”, “o saber ensinar”, “o saber didático”, etc. (TARDIF; GAULTHER, 2001, p. 185). Mas, dada a complexidade tanto do processo educacional quanto do próprio termo “saber”, que pode incluir diferentes concepções, esses autores passam a perguntar: **O que é o saber?**

Tardif e Gauthier comentam que os “saberes” docentes, em sua essência, contêm a dimensão subjetiva do professor. Contudo, eles (os saberes) precisam servir como uma referência concreta para a ação docente, ou seja, devem ser tratados com certa racionalidade, e não como uma representação exclusiva de um professor ou algo que não pudesse ser simbolizado por ser mágico e particular. Portanto, para esses autores, os saberes poderiam estar nos argumentos, nos discursos que expressam julgamentos, avaliações e, portanto, passíveis de serem objetivados. Querem dizer que os saberes docentes não devem ser tratados como “mágicas particulares”, mas como discursos ou narrativas que expressam procedimentos compreensíveis e passíveis de uma análise mais objetiva; uma razão para a ação. Esses autores alertam que não seria uma razão acima da linguagem, mas atores, locutores falando do contexto onde atuam. Para tanto, defendem a proposta de se interrogar ou perguntar ao professor os porquês, os motivos, as razões de sua narrativa e de sua ação.

Por isso, Tardif e Gauthier assinalam que é preciso racionalizar a experiência docente, conformando subjetividades em relatos racionais visando tornar explícito o implícito por meio do discurso, do relato, da reflexão colocada como linguagem (forma de simbolizar a experiência), para o bem da própria ação pedagógica daqueles que podem realizar esse processo de racionalização e aplicá-los como forma de orientar-se no desenvolvimento de sua prática docente.

Tardif e Gauthier (2001, p. 197-198) comentam

Qual a pertinência de introduzir esta idéia de exigências de racionalidade para definir a noção de “saber dos professores”? Mais amplamente, qual é o interesse desta abordagem para nosso campo de pesquisa? Acreditamos que ele é múltiplo. De fato, presumimos que esse conceito de racionalidade não é apenas uma construção teórica; ele também se refere a uma “capacidade” essencial de atores envolvidos na ação, ou seja, de elaborar razões, de fornecer motivos para justificar e orientar suas ações. Em suma, os atores sociais são eles próprios dotados de racionalidade, de capacidade de agir, de falar e de pensar, elaborando uma ordem de razão para orientar a sua prática.

Transcrevemos este fragmento de Tardif e Gauthier, para mostrar uma junção conceitual muito importante para nossas reflexões até o momento e para a nossa proposta de reflexão fenomenológica sobre a prática dos professores. Esses autores os chamam de “atores envolvidos na ação” e também falam de “razão para orientar a sua prática”. Segundo Rogers, a percepção que temos do campo fenomenal que vivenciamos orientam nossas ações nesse campo. Transportando essa noção rogeriana para uma visão pedagógica, poderíamos dizer que as razões que os professores apresentam para orientar sua prática estão impregnadas do seu modo particular de perceber o cenário educacional e a prática docente como elementos e componentes de um campo fenomenal.

Retomando Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1997), entendemos que essa dimensão subjetiva incluiria não apenas a nomeação teórico-metodológica da experiência docente, mas, também, motivações, interesses, necessidades, expectativas e percepções pessoais sobre a modalidade fenomenológica da experiência docente, abrangendo sentimentos.

Essa racionalização de aspectos subjetivos da prática docente (com a amplitude que consideramos acerca da dimensão pessoal) se daria, portanto, por meio da simbolização da experiência docente (verbal ou escrita) a fim de que seja possível a transformação do pensamento, da subjetividade, em formas passíveis de socialização e discussão em grupo, para que muitos possam entrar em contato com esse material subjetivo, a fim de promover discussões e compreensões que possam orientar ações no cenário educacional. Nessa instrumentação pedagógica da subjetividade da experiência docente, é importante considerar essa subjetividade como um tipo de material cognitivo capaz de ser caracterizado ou transformado em saber útil à compreensão da experiência docente (vista como acontecimento fenomenal) e o professor,

como uma pessoa que deseja crescer e se desenvolver em meio às suas experiências e ao modo como as significa.

Acreditamos que essa racionalização seria útil não somente para o professor em questão, mas também para seus pares em situação semelhante. Essas racionalizações, se devidamente socializadas entre professores em cursos de formação (a fim de gerar debates e discussões orientadas pedagogicamente), poderiam contribuir com a formação continuada de professores, naqueles aspectos provavelmente pouco explorados nos currículos dessa formação: a significação pessoal da experiência docente vista como um tipo de saber profissional e uma busca para o desenvolvimento pessoal. É preciso, portanto, abrir um espaço formal e pedagogicamente construído para que aspectos subjetivos sejam objetivados (simbolizados) e socializados, a fim de orientar ações num cenário, dividindo experiências num sentido bem amplo e sem interesses particulares.

Entendemos que o professor às vezes se vê solitário, sem poder dividir ou compartilhar vivências na dimensão pessoal que apresentamos e que, se feitas de maneira sóbria, poderiam muito bem auxiliá-lo no processo de elaboração e significação sobre a docência e suas tensões e desafios cotidianos, gerando um saber vivencial útil ao seu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Conclusão

Nossa intenção com as discussões apresentadas neste artigo é a de apontar para a possibilidade de uma leitura interpretativa do “saber docente”, atentando para um olhar que considera a contribuição da abordagem fenomenológica para a discussão geral sobre formação e qualificação docente, verificando a tensão entre pessoas, sentimentos, percepções e saberes, num cenário educacional percebido e significado pelo sujeito que o vivencia.

Para tanto, assumimos a compreensão do professor como um sujeito intencional dentro de um cenário educacional, que vemos como dinâmico e como um campo fenomenológico percebido e conscientizado pelo professor. Se, nos cursos de formação continuada, o professor pudesse racionalizar ou simbolizar sua experiência, de modo a compartilhar angústias, decepções, sucessos e compreensões agudas sobre o processo educacional e seus atores, visando o debate e a troca de experiências, provavelmente a formação

continuada não se daria somente segundo modelos explicativos externos oriundos de escolhas ideologicamente prefixadas para compor o saber do professor em formação e que, às vezes, se mostram inteiramente desconectados com o que **realmente** o professor experimenta em sua prática docente, tornando esses momentos de formação continuada enfadonhos ou, até mesmo, geradores de angústias ainda maiores como aquelas advindas de rotulações perigosas e muitas vezes perversas como “incompetente”, “incapaz” ou “despreparado” que algumas vezes tais cursos indiretamente acabam sugerindo ao professor.

Provavelmente estaremos aproveitando rico material para os cursos de formação continuada de professores, se pudermos associar ao conteúdo desses programas a discussão sistematizada e pedagogicamente orientada da percepção que o professor desenvolve sobre sua experiência docente, com relatos de experiências devidamente preparados para compreensão de seu conteúdo e que incluam expectativas, necessidades, tensões, frustrações, recompensas, motivações e estados afetivos diversos, a serem considerados e compreendidos criticamente.

Finalizando, defendemos a perspectiva de que as pessoas tendem a buscar sua auto-realização ou crescimento pessoal orientando-se no campo fenomenal conforme o modo como percebem as situações vividas. Sendo o espaço onde o professor atua um campo fenomenal, importante é atentar para essas percepções e seus efeitos nas atitudes e na promoção da prática docente. Levar esse material de análise e discussão para os cursos de formação continuada de professores parece-nos importante para conferir a esses cursos um aspecto mais realístico e menos ideológico ou conformados distante demais dos verdadeiros anseios ou dúvidas dos professores. A discussão da dimensão pessoal na experiência docente, na forma de reflexões fenomenológicas sobre essa experiência, deve se dar de uma maneira pedagogicamente conduzida, a fim de que sejam constituídos relatos que possibilitem orientações úteis para o desenvolvimento profissional, e não para fortalecer interesses particulares específicos.

**PHENOMENOLOGICAL REFLECTIONS ABOUT THE PERSONAL
DIMENSION OF TEACHERS' EXPERIENCE AND THEIR
IMPORTANCE FOR CONTINUING EDUCATION**

Abstract: This paper discusses some aspects of the personal dimension in the teaching experience. The teaching experience here is seeing as something within the phenomenal field, in which the teacher's perception about this space of performance contributes for the conformation of important subjectivities to the meaning of his own teaching practice. Professor's subjectivity in this context is a kind of knowledge useful for professional and personal development. The analysis here shows that the subjective explanations that teachers elaborate concerning their work shall guide their action in the teaching practice. These explanations could be very helpful for a reflexive teaching preparation program.

Keywords: Reflexive teaching practice. Teaching knowledge. Continuing education. Phenomenological field.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

MAURI, M. T.; SOLÉ, I. A formação psicológica do professor: um instrumento para análise e planejamento do ensino. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 408-414. v. 2, cap. 24.

NYE, R. D. **Três psicologias: idéias de Freud, Skinner e Rogers**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

ROGERS, C. R. **Terapia centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. Quiénes son y qué piensan los formadores. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 220, p. 91-94, 1993.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia educacional**. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

TARDIF, M.; GAULTIER, C. O Professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed., rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210. cap. 10.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Artigo recebido em: 14/06/2005.

Aprovado para publicação em: 15/07/2005.