

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REPERCUSSÕES DA AMBIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Adriana Moreira da Rocha **Maciel** - UFSM

Silvia Maria de Aguiar **Isaia** - UFSM/UNIFRA

Doris Pires Vargas **Bolzan** -UFSM

Agência financiadora: CNPq

Apresentação da temática

Neste texto descrevemos e interpretamos achados de pesquisa sobre as trajetórias formativas de docentes atuantes em Licenciaturas de uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul. O enfoque desse estudo centra-se no processo de formação dos *formadores de formadores*, uma vez que esses sujeitos enfrentam crises na profissão docente e na formação de professores em diversos níveis de ensino. *Mas, eles foram preparados para isto?*

Em nosso país inexistem cursos de graduação que formem docentes para a educação superior, pois as licenciaturas tratam da formação de formadores para a educação básica e os cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa em diferentes áreas. Perguntamos, então, *como se formam os formadores de formadores?*

Temos evidenciado a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira, porém acreditamos que esse vai sendo superado ao longo da trajetória docente, desde que seja possível *contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva.*

Neste sentido, o exercício auto-reflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na *aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém.* Esse processo vai preparando o profissional docente ao longo da carreira. Por outro lado, quando a docência torna-se uma atividade rotineira, reproduzindo meramente práticas profissionais para os alunos, temos uma grave *contradição*, entre o *domínio do saber e do saber fazer* e o *desconhecimento de como ajudar o estudante a construir este saber e saber fazer* para atuar em uma profissão ou área específica.

Em investigações anteriores já demarcávamos a interatividade entre a pessoa e o ambiente, ao abordamos o mundo interior do professor, considerando o complexo

subjetivo (consciente e inconsciente) e suas representações, aprofundando: a metáfora do labirinto, descrita por Abraham (2000); o conceito de mal-estar docente, considerando os fatores geradores de tensões associadas a sentimentos e emoções negativas no âmbito da subjetividade e da profissionalidade (ESTEVE, 1994; ESTEVE, FRANCO, VERA, 1995); o conceito de continuum experiência-expressão revelador de um modo peculiar de “ser, ter e fazer” no trânsito por diferentes contextos vivenciais (L'ABATE, 1994); e, de forma não menos relevante, as condições deficientes de trabalho, levando a uma crise de identidade, depreciativa da pessoa e do profissional (NÓVOA, 1991). Concluíamos, então, que *a ambiência em que se exerce a docência é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos docentes, agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e auto-realização profissional.*

Nesse estudo nos centramos em elementos descritivos da ambiência em que os sujeitos participantes exercem a profissão docente. Ao descrevê-la, em busca dos traços de geratividade docente ou de estagnação, esboçamos uma compreensão da *ambiência docente* como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões *no processo de desenvolvimento da profissional, podem permitir ou restringir a [re] significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa.*

Nessa direção, o objetivo geral do estudo foi investigar a partir das narrativas da vida profissional de professores universitários, as condições em que exerciam a docência, captando a forma idiossincrática como reelaboraram as diferentes situações consideradas significativas em sua trajetória. Os resultados permitiram *subsídios à descrição e interpretação da ambiência e suas repercussões para os movimentos construtivos no desenvolvimento profissional docente.*

No processo investigativo partimos das auto-reconstruções biográficas, descrevendo e interpretando os relatos dos acontecimentos vividos ao longo da carreira docente, evidenciando elementos descritivos da ambiência nas situações mais significativas. A auto-reconstrução biográfica é um processo investigativo de cunho narrativo, que permite a busca e tratamento das informações em uma abordagem qualitativa, em que se dá a voz aos professores, permitindo que se distanciem de sua cotidianidade profissional e a convertam em objeto de auto-reflexão. Envolvendo, por um lado, os pesquisadores e, por outro, os sujeitos da pesquisa, produzimos novos

significados sobre a ambiência no processo de construção da docência. Seguindo a tradição narrativa, este procedimento envolveu, simultaneamente, como os professores relatam suas vidas e como nós, os pesquisadores, narramos estes relatos. (CONNELLY y CLANDININ, 1995).

Na trama das trajetórias formativas, as revelações autobiográficas e conceituais da vida e da profissão.

Oito atores/docentes e suas trajetórias de vida e formação se entrelaçaram ao atuarem no mesmo cenário: as licenciaturas de uma Universidade Comunitária. A diversificação do grupo entrevistado pode ser evidenciada no ciclo vital e na carreira acadêmica (LEVINSON, 1986; HUBERMAN, 1989). Confirmando as constatações feitas em outros estudos, a maioria (sete professores) encontra-se na *adulthood inicial* (17 aos 45 anos) e um encontra-se na *adulthood média* (45 aos 65 anos), representando as faixas etárias em que se situa a grande maioria dos professores universitários. Levamos ainda em conta o tempo de experiência destes sujeitos no magistério superior, sendo que os percursos evidenciaram: *duas* professoras (C, A) nos *anos iniciais* (0 a 5), *quatro* professores (D, Ca, B, V) nos *anos intermediários* (6 a 15) e *duas* professoras (F e R) nos *anos finais* (16 anos em diante).

As docentes C, A, D e B encontram-se na *adulthood inicial*. As narrativas confirmam o desejo de afirmação no mundo e conciliação entre as exigências pessoais, profissionais e sociais. Buscam a consolidação dos seus objetivos, na busca constante de se sentir feliz e afirmam que a angústia diminui à medida que percebem as coisas boas que estão fazendo. Reconhecem que a crise existe e faz crescer como pessoa, gerando mais força para superar a próxima crise que possa vir. Buscam reconhecimento e orientam-se para o espaço pedagógico como contexto de realização, percebendo a pressão do ambiente sobre a sua atuação, mas administrando bem as crises.

Na entrada da *adulthood média*, Ca, F e V demonstram seus anseios profissionais ao descreverem a realidade de contrastes e indefinição de valores em que vivemos e justificam-se por não ter buscado anteriormente uma qualificação, absorvidos na busca de auto-sustentação material e organização familiar. Consideram o investimento na carreira fundamental, sem o qual cairiam na mediocridade e não seriam reconhecidos pelos alunos e, principalmente, pela instituição.

O professor R, por sua vez, encontra-se na culminância da adultez média e da carreira. A qualificação acadêmica não fora vista como prioridade, mas agora sente um desejo de atualizar-se. Contudo, o desejo de encerrar a carreira também se infiltra por entre fios de entusiasmo. Considera que ao longo da carreira a profissão foi sendo depreciada, perdendo o status social e econômico que a levou à opção inicial.

O movimento de dar *voz e vez* aos professores, dialético em sua essência, constituiu-se em oportunidade para que eles se dessem conta da realidade de sua docência. Revelaram a preocupação em fazer o aluno descobrir-se como estudante e como futuro profissional docente, assumindo seu papel. Avaliaram que ao narrarem suas trajetórias foi possível, mergulhar no seu interior, em busca de significados, transformando as vivências em experiências formativas, como escreve Josso (2004).

Já evidenciávamos em outros estudos que *o mundo interior daquele que ensina é dinamizado por cognições e sentimentos que se expressam na experiência docente de forma positiva, quando encontram um contexto desenvolvente*, configurando nos processos interativos, uma ambiência [trans] formadora. Compreendemos que a percepção mais clara da realidade, como resultado de uma atitude proativa, vai modificando o teor das imagens mentais estruturadas no sofrimento do ser, dando novos significados às experiências vividas, para expressá-las com objetividade em meio aos desafios da docência. A trajetória docente torna-se parte essencial do percurso vital¹, pela sua rede de significados não apenas profissionais, mas existenciais como expressos na narrativa que segue.

Eu tenho percebido que com o passar do tempo tenho a mesma postura nos diferentes locais. Eu não tenho mais necessidade de mascarar; eu acho que isso faz parte da maturidade. (Ca).

Parece-nos que o processo construtivo no desenvolvimento profissional docente está mesmo ligado às configurações da ambiência. Assim, o compromisso profissional é resultante de ação reflexiva do professor frente à realidade, em busca de si mesmo, das forças geradoras que o levaram à docência como profissão e que o mantém na trajetória.

¹ É o continuum experiência-expressão, em que vamos tomando consciência como pessoa/profissionais, dos papéis que cumprimos na vida, firmando-nos nas realizações interpessoais e profissionais. Pode ser evidenciado nas autobiografias, cuja interpretação permite-nos a compreensão dos entrelaces do tempo histórico e vital, coletivo e subjetivo, a partir dos eventos significativos nos diferentes contextos vividos.

Neste processo de enfrentamento podem existir momentos de dúvida sobre a própria opção profissional, o que se evidencia a seguir.

A docência repercutiu significativamente na minha vida. Além de sair do “não estar fazendo algo” para “estar fazendo algo”, a profissão abriu os horizontes e me fez sentir viva. (A).

A nossa universidade tem passado por essa crise que está prejudicando toda essa busca. Ela deveria ser um espaço democrático para todos os tipos de manifestações. Nós gostaríamos de uma maior sensibilidade no sentido de perceber todos os aspectos que são importantes para a formação do ser humano. (Ca).

Eu acho que a instituição na verdade somos nós. Percebo também a maioria angustiada com o seu próprio papel, com a sua identidade e uma dificuldade de formação de grupos para essas discussões. (C).

Outros estudos já evidenciavam que quando não há uma ambiência favorável é difícil transpor os limites impostos - objetivos ou subjetivos -, impossibilitando a [trans] formação. Assim buscamos captar o nível diferenciado da representatividade desses limites para cada professor, considerando o contexto individual na compreensão do ambiente universitário, construindo um caminho singular que estava sendo revisitado.

Estudando as trajetórias formativas de professores universitários compreendemos, no processo de auto-reconstrução biográfica, os movimentos construtivos percebidos por eles como abertura ao novo, ao gerativo, ao evolutivo em que se permitiram romper com as limitações da cotidianidade, da linearidade do pensamento, do próprio mal-estar com a profissão. A experiência investigativa, então, tornou-se quase que terapêutica, à medida que desbloqueou as resistências e permitiu o enfrentamento das condições limitadoras.

Os professores adquiriram consciência de que são construtores de seu próprio saber ao reconhecerem-se capazes de ações inovadoras e coletivas. Compreendemos que foi preciso buscar os fios que teceram os cenários da ambiência, na pessoa, no profissional e na instituição. Observamos esses elementos nas narrativas que seguem.

Eu percebo que tenho autonomia e posso desenvolver o meu trabalho desde que não fuja dos princípios norteadores do curso. Estou sempre procurando buscar inovações educativas na práxis, porque o processo pedagógico, assim como a vida, exige reconstrução contínua e dependem da superação do que já foi feito, do reinventar, do fazer diferente. (C).

A universidade poderia ser muito mais, um lugar onde a gente encontrasse tudo o que procura nas diversas áreas. Não está sendo explorado tudo o que deveria ser na formação. (V).

Compreendemos a trajetória formativa do professor universitário como um processo que se dá ao longo da carreira, na configuração de um *ofício feito dos saberes*² mobilizados na prática docente, significando opção consciente por parte do sujeito. O percurso para apropriar-se da profissão docente passa por um desenvolvimento profissional, inclusive em espaços institucionais nos quais redes de interação e mediação possibilitam a reflexão e a interlocução dos saberes próprios à especificidade da educação superior.

Sabemos que a experiência humana vai sendo construída/reconstruída nos diferentes contextos. Nesse processo, a trajetória vai adquirindo significados nos sentimentos e cognições, expressando-se na produção dos *saberes*³ e no agir intencional que torna o docente partícipe também da história da profissão e da instituição.

Nas narrativas que seguem destacamos a experiência docente como significativa, possibilitando a convivência humana e a construção de uma ambiência pedagógica em sua prática formadora, sem fugir ao enfrentamento necessário à gestão das crises, conflitos e condições adversas.

De repente você está só, pensando na própria atuação e área de conhecimento e vendo por um ângulo e na conversa começa a perceber outros parâmetros e possibilidades. Cada um tem uma formação, atua num laboratório diferente, mas conseguimos nos encontrar e conversar, entendendo o trabalho de todos. Eu tenho recebido luzes de outros colegas para ampliar a visão. (A).

Na docência em si, pelo contrário, só vai qualificando, no sentido de poder questionar mais com os alunos, de amadurecer, porque em cada semestre vem uma nova turma trazendo nova experiência, de uma nova região. (Ca).

² Refere-se à prática profissional docente cuja ação pedagógica mobiliza saberes: *saber disciplinar*, conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *saber curricular*, transformação da disciplina em programa de ensino; *saber das Ciências da Educação*, saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; *saber da tradição pedagógica*, saber “dar aulas”, adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; *saber da experiência*, expressão da experiência, mediante julgamentos privados, responsáveis pela elaboração, ao longo da carreira, de uma gama de habilidades, estratégias, abordagens, truques,...; *saber da ação pedagógica*, saber experiencial testado e tornado público. (GAUTHIER E COLABORADORES, 1998, p.78).

³ O saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz; um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. O saber é considerado como resultado de uma produção social, portanto sujeito as revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. (GAUTHIER, 1998).

O que é significativo na profissão docente, que faz com que eu me mantenha nela é a possibilidade de atuar e modificar uma realidade que eu conheço e sei que é extremamente complicada, negativa até... (B).

Ao apropriar-se de modo crítico-reflexivo da sua realidade profissional o professor vai *agindo com conhecimento de causa e* fazendo uso dinâmico dos saberes da docência, constantemente retomados à luz de suas práticas. Isto exige que atue deliberando, julgando e decidindo as ações a serem adotadas, enfrentando o confronto com situações complexas que resistem à simples aplicação dos saberes em sua resolução. (GAUTHIER, 1998).

Efetivamente, esse sujeito constrói a sua professoralidade com base nas experiências significativas, agregando conhecimentos e enfrentando os desafios cotidianos com espírito aberto às oportunidades de aprendizado inerentes ao desenvolvimento profissional. Somente assim, a trajetória docente poderá se constituir em um processo [trans] formativo da pessoa e do profissional. O enfrentamento das crises e conflitos da vida e da profissão constitui parte significativa desse aprendizado. Isto é evidenciado nas narrativas que seguem.

Eu acredito que as crises refletem na minha subjetividade. A gente tenta tornar essas representações conscientes. Àquelas que eu consigo tornar conscientes servem de desafios para buscar alternativas para superar essas próprias crises. (C).

(...) mas tu só vais crescer profissionalmente no sucesso de aprender a interpretar e a gerenciar bem os relacionamentos com os teus alunos e colegas. (D).

A possibilidade de atuar (na formação) e modificar uma realidade que conheço e sei que é extremamente complicada, pela falta de motivação, a possibilidade de construir e perceber que ali tem alguma coisa de mim como formador, me é muito cara, porque na realidade é isto que faço! (B).

As narrativas revelam uma [re] significação da *motivação inicial*, que promoveu o ingresso na carreira docente. O envolvimento comprometido com a profissão passa a ser uma força no percurso vital, promovendo aprendizagens experienciais e significativas, alimentando a *psicodinâmica de ser educador e a própria trajetória formativa*. Isto não anula os momentos de crise, antes os qualifica como impulso ao desenvolvimento pessoal e profissional, como observamos nas vozes que seguem.

Eu não vejo outra profissão que dê um retorno tão imediato quanto à profissão do professor, com contato e possibilidade de interferir. Qualquer ser humano que passa por essa experiência jamais vai retroceder! (Ca).

Eu fui buscar conhecimento e me apaixonei por essa área e isso mudou bastante a minha vida. E mudou a minha prática, na escola, na Universidade e na academia. (D).

Eu tenho, de um ano para cá, passado por certa crise, assim que eu comecei a trabalhar com a cadeira de estágio, o estágio é uma coisa que um dia eu ainda vou redimensionar direito. Trabalhar com estágio me fez repensar algumas coisas. (B).

A nossa preocupação com a ambiência é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma vez que sua responsabilidade é estabelecer e implementar procedimentos que permitam os futuros professores aprenderem a profissão. Em momento de crise a Educação necessita da auto-estima e da voz proativa do professorado para um salto qualitativo. Ser professor é também uma questão de atitude diante das mudanças sociais e suas implicações educacionais. Tais elementos são explicitados nas narrativas que seguem.

Os professores tendem a se adequar aos alunos e os alunos aos professores porque é mais cômodo, não gera atrito, todo mundo fica bem (...). Uns fingem que ensinam outros fingem que aprendem e quando vês estão formados, com diploma. Eu não sinto isso na minha prática e não é uma coisa forçada, mas eu sinto assim desde que comecei a dar aula. (B).

Tudo isso que a gente vem questionando interfere diretamente na formação do professor. Eu acredito que o professor está começando uma caminhada e as novas gerações poderão ter um espaço maior e mais status profissional. (Ca).

Nesta perspectiva consideramos que o impacto da crise do profissionalismo sobre a profissão docente e sobre a formação de professores é uma crise contemporânea, uma crise de identidade profissional e está relacionada à *crise geral, inclusive das profissões de grande status*, em meio a qual, *desenvolveu-se a profissionalização da área educacional*. Esta crise pode ser desdobrada como a *crise da perícia profissional, na aplicação dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais para solucionar situações problemáticas concretas*; a *crise na formação profissional, evidente na insatisfação e críticas à formação universitária*; a *crise de confiabilidade no poder*, tanto político, das categorias profissionais, quanto de capacidade ou competência; a *crise da ética profissional*, dos valores que deveriam guiar o agir profissional, sobremaneira àqueles que “lidam com os seres humanos”, como, por exemplo, o magistério. (TARDIF, 1999). O professor Ca explicita seu entendimento acerca desse ideário...

Eu acho que hoje sofremos uma realidade de contrastes e indefinição de valores que é dificultada à medida que convivemos com diferentes segmentos, faixas etárias e interesses. Vemos que não existe nos acadêmicos essa consciência de preparar justamente para si ou para gerações que venham a participar da instituição. Então não se cria um vínculo da instituição como um espaço prático, do conhecimento para busca do conhecimento, para questionamentos e para prática política mesmo. (Ca).

Como afirma Abraham (1987), o professor é vítima de uma *engrenagem oxidada*, na qual personifica todas as virtudes e deméritos atribuídos a seu papel. A sua existência continua sendo uma abstração, porque na maioria das abordagens e em seu labor, é ignorado como pessoa ímpar em suas necessidades, desejos, problemas e limitações. O silêncio precisa ser rompido para sabermos se eles sentem a necessidade de um verdadeiro apoio para produzirem frente às novas exigências, principalmente da mediação de interlocutores com os quais se identifiquem profissionalmente.

Nesta dimensão, a ambiência constitui-se como uma unidade complexa, dificultando delinear-mos quantitativamente se o maior impacto na ação docente vem dos aspectos formativos e cognitivo-emocionais ou dos aspectos institucionais que, pelo menos deveriam apoiar e estimular o desenvolvimento docente. Por outro lado, é possível analisarmos *quais as condições existentes na base de seus movimentos construtivos, configurando uma ambiência [trans] formativa*. As vozes que seguem são capazes de elucidar esses movimentos:

Eu tento dizer para eles que a sala de aula é um local, além de mágico, absolutamente fechado. O que acontece ali dentro é tua responsabilidade somente. Então, quer dizer que podes até engolir o que tiver que engolir fora, mas dentro a autonomia tem que ser tua! Tu que tens que saber o que é bom para o teu aluno, a construção que deve ser realizada. Não é a tua diretora. Ali eu tenho autonomia. Eu coloco isso e eles entendem, mas eu fecho a porta. De porta aberta, não! (B)

A minha sala de aula é um ambiente que não é só meu, é um ambiente construído coletivamente. Procuro sempre primar por esses princípios na minha proposta, com valores, interlocuções, discussões a respeito da diferença e do saber discutir. (C)

Compreendemos que as experiências mais significativas e com potencial, tanto de ruptura de condições adversas ao desenvolvimento, quanto de mediação, têm lugar na *ecologia da sala de aula*. Esta ocorre a partir de um ambiente interativo, no qual os papéis de educador e educando são alternados na *vivência dialética* (FREIRE, 1987). Isso se evidencia na voz do professor.

A única autoridade que eu posso exercer com relação aos alunos, é oferecendo condições para que possam construir novos conhecimentos. Numa relação que não é de autoritarismo, que é de autoridade, conseguimos uma relação de cumplicidade. Isso não deixa de ser um envolvimento. Não significa que o contrato possa ser quebrado, até porque isso faz parte das regras desse contrato. A gente sempre procura discutir qualquer problema que exista com respeito, buscando alternativa para superá-lo. (C).

A *sala de aula* como ambiente pedagógico oferece suporte para que os sujeitos se reúnam para o aprendizado, um locus privilegiado de aprendizagem significativa e continuidade das interações, das atividades e da vivência de papéis, constituindo um microssistema auto-organizativo. Existe possibilidade de o ambiente pedagógico ser estruturado como um contexto intencional de desenvolvimento e, conseqüentemente, de aprendizagem, onde a geratividade é característica do docente e dos discentes, pois, como afirma Freire (1998), “não há docência sem discência”. Nas vozes que seguem isso é evidente.

Eu acho que a sala de aula é simplesmente um primeiro espaço em que a gente deve praticar. É um ponto de partida. É a possibilidade de estar com seus alunos, construindo alguma coisa importante para a vida deles e a sua. (Ca)

Os aspectos significativos do cotidiano de sala de aula também estão na reação do momento em que tu abres a sala de aula e vês que aquele ambiente é bom. O principal do cotidiano com o teu aluno é o momento em que tu estás com ele em uma energia positiva, boa para que o conhecer aconteça. (D)

Então isto eu levo para dentro da sala de aula como uma bandeira: fazer com que as minhas alunas tenham essa capacidade de perceber quem é esse aluno com o qual estamos trabalhando como docentes. (F)

A possibilidade de dialogar, de debater, a possibilidade de mostrar para eles que nem tudo está perdido, que o mundo não está preocupado, mas que tu estás tentando fazer algo diferente. (B)

As narrativas dos professores na *auto-reconstrução biográfica* permitiram a escuta de suas histórias, como sujeitos de suas próprias vidas e do seu processo educativo. Tal perspectiva não implicou em desinteresse pelas condições conjunturais que os cercavam, pelo contrário, essas precisam ser pensadas a partir da forma como são vividas e apreendidas pelos protagonistas. A narrativa que segue representa o jeito próprio dos sujeitos irem tecendo os fios de sua memória em busca dos elementos de sentido em sua trajetória.

Eu tinha um ano de formada e comecei na Universidade. Fui gostando e me encontrando, sempre interessada em fazer cursos, em estudar. Quando já atuava há

dez anos eu senti que o trabalho com meus alunos era muito pouco e eu não tinha com quem conversar sobre isso. Por mais que tivesse um reconhecimento das outras pessoas e dos alunos, como boa professora e como pessoa bem relacionada, estava insatisfeita como pessoa e como profissional! Entrei numa crise profissional e numa crise pessoal. (F).

As memórias e reflexões explicitadas anteriormente apresentam elementos descritivos explícitos e implícitos, bem como os saberes específicos da bagagem de cada docente, considerando que os saberes da docência são fortemente personalizados, apropriados, incorporados, subjetivados. São difíceis de dissociar das pessoas, da experiência docente e do contexto de trabalho, ao qual devem atender. Os docentes trabalham com seres humanos e, por conseguinte, “os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 1999, p. 16).

Continuamos a evidenciar que a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências afetivas, valorativas e éticas, o que tem sido comumente observado em nossos achados como segue.

Como é que vai ser “ser professor”? Na verdade quando comecei eu não pensei em ser professor. E aí eu me vi numa sala de aula para dar conta de um conteúdo: como é que eu vou administrar tudo isso, dar tudo até o fim e cumprir o conteúdo? Será que eu vou conseguir passar o que eu acho importante? Mas fui fazendo e aprendendo! (A)

Às vezes, eu vejo pesquisas isoladas que são publicadas e o grupo não fica sabendo dos resultados e não tem transformação; eu acho que a pesquisa serviria para transformar o meio, para contribuir, para somar. (D)

Eu acho que falta muito ainda, mas eu não sinto que não possa trocar idéias profissionais, que eu tenha de esconder alguma coisa dos colegas. (F)

A coisa do isolamento é meio visível. Eu tive uma experiência muito traumática ao trabalhar no reconhecimento do curso e isso me fez, além de conhecer a estrutura da Universidade, conhecer os professores. Eu prefiro dar 60 horas/aulas àquela experiência. Vi um lado muito negativo dos professores, não só individualista, mas descomprometido com qualquer mudança social e de um modo geral, com a própria formação do aluno. (B)

As marcas da vida e da profissão revelam-se na interpretação dos significados das trajetórias individuais, evidenciando uma macrovisão do conjunto social em que se insere o contexto universitário. A configuração da ambiência externa é marcada por uma visão realista do espaço acadêmico, mas também da realidade em que se assentam as licenciaturas.

O caminho da auto-realização profissional continua a exigir *implicação*, significando que, como professores precisamos nos envolver com a causa educacional e com a realidade na qual atuamos. Tendemos a comprometer-nos, assumindo o cuidado com àqueles ou com aquilo com o que estamos envolvidos.

A narrativa que segue explicita o compromisso profissional com a formação que é concretizada através do envolvimento com os alunos e com a própria essência da profissão: ensinar a aprender.

Percebo-me como professora universitária, pessoa e profissional em formação, em uma sociedade de mudanças (...) um ser humano que tem um papel fundamental nessas mudanças. Angustiada (...) solitária, não! Percebo que todos têm várias angústias comuns, com relação à educação, ao papel de formador e ao papel que a gente vem desenvolvendo! Será que estamos no caminho certo ou não? O trabalho conjunto está indo bem? Em alguns momentos, as preocupações podem ser um entrave ou servir como um estímulo. (C).

A atitude auto-reflexiva assumida vai moldando um modo de pensar a si mesmo, ao outro e ao mundo, permitindo que os sujeitos se percebam como seres inacabados que se constroem na experiência, explicitando a trajetória formativa e também o percurso vital. De fato, existe uma ambiência que define as possibilidades de agir, condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a profissão, envolvendo, conseqüentemente, a qualidade da ação pedagógica, das relações interpessoais e da vida em geral.

Sobre a ambiência [trans] formativa no desenvolvimento profissional docente: Reflexões iniciais

As narrativas explicitadas ao longo do texto demonstraram que os sujeitos transitam no contexto da docência, minimizando o impacto das condições limitadoras, sobretudo nos ambientes pedagógicos sob sua orientação. Observamos sentimentos de segurança, satisfação e tranquilidade no continuum experiencial, o que não significa que rechaçassem os momentos de crise.

No ambiente da aula universitária, demonstraram estar implicados de forma realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmo todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional. Acreditamos que isso permitiu a busca de ações estratégicas, demarcando horizontes de possibilidades no contexto mais amplo da instituição.

Sublinhamos uma perspectiva biossistêmica, ao percebermos o ambiente pedagógico como um contexto privilegiado na Educação Superior, significativo para a aprendizagem da profissão e cujas condições parecem ter favorecido a docência. Portanto, uma *ambiência construtiva* permitiu a alguns desses sujeitos produzirem *biossistemas formativos* que se organizaram como *cenários de mediação* que foram sendo articulados, permitindo, na sua complexidade e evolução, uma construção colaborativa.

Esta dinâmica biossistêmica, principalmente no ambiente pedagógico, foi tecendo uma malha interativa que poderia ser acionada a qualquer momento, por qualquer sujeito interagente. Emergiu dessa ambiência docente um novo conhecimento pedagógico compartilhado, construído na interconexão de experiências e idéias. Tal perspectiva organizou-se a partir da interatividade comprometida entre os sujeitos, sendo foco a sua formação enquanto formadores.

No intuito de oferecermos *subsídios à descrição e interpretação da ambiência docente e suas repercussões para os movimentos construtivos no desenvolvimento profissional docente, salientamos três eixos orientadores:*

Experiências significativas do professor como pessoa e profissional em formação permanente, evidenciando atributos que o auxiliam a vencer as auto-limitações e adversidades do ambiente externo. Essas envolvem interações bem sucedidas com o grupo de pares e de alunos no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior. Referências do percurso vital e da construção profissional que evidenciam a singularidade de sua trajetória, desde a fase de opção profissional, passando pela formação inicial e continuada, destacando experiências mais decisivas que repercutiram na carreira e formação docente.

Experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos evidenciando de que forma estimulam ou restringem a docência e o aprimoramento contínuo, destacando as interações, as atividades envolvidas e os papéis desempenhados. Observar a presença de potencialidades em devir, à espera de um contexto desenvolvente e de elementos mediadores às zonas proximais.

Os eixos orientadores remetem ao constructo da ambiência como unidade dialética que traduz o impacto das condições em que se exerce a docência sobre a qualidade da docência. A caracterização das experiências que remetem a uma percepção do ambiente acadêmico como favorável ou como limitador possibilitam a

identificação dessas forças ambientais de natureza objetiva, subjetiva e intersubjetiva que atuam sobre o sentir, pensar e agir docente.

A identificação de elementos descritivos da ambiência evidencia também os níveis de implicação na profissão docente, desde o ingresso na Educação Superior à prospecção dos próximos anos, ou seja, a importância da docência no projeto de vida. Acreditamos que o sujeito/professor, reconhecendo tais forças atuantes em si mesmo, tende à auto-superação, enfrentando as condições adversas e as formas peculiares de resistência que repercutiriam negativamente no seu processo de desenvolvimento profissional.

Por fim, a temática abordada não está esgotada, uma vez que observamos a importância da ambiência [trans] formativa como contexto de desenvolvimento dos processos proximais ali configurados, principalmente, nas interações com os grupos, seja de alunos ou de professores. Parece não existir um padrão emergente de atributos que credenciem a pessoa para a profissão docente. Existem sim, características pessoais que, conjugadas às condições situacionais, revelarão potenciais para que se estabeleça uma ambiência [trans] formativa. A ambiência docente precisa ser entendida como um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo assim, as instituições, exigindo que estas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. **El mundo interior de los ensiñantes**. Barcelona:Gedisa, 1987.

CONNELLY y CLANDININ. **Relatos de experiência e investigación narrativa**. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: SP, EDUSC, 1999. (Coleção Educar).

ESTEVE, J.M; FRANCO, S; VERA, **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. et al. **Por um teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, M. **Trabajando con narrativas biográficas**. In: McEWAN y EGAN comps. *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

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

L'ABATE, L. **A theory of personality development**. New York: John Wiley & Sons, 1994.

LEVINSON, D. A Conception of adult Development. **American Psychologist**. V. 41, n. 1, p. 3-13, 1986.

NOVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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