

Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários

Impact of teaching environment in the career training of university teachers

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL*

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA**

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN***



RESUMO – A pesquisa relatada tem como tema central analisar as repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional dos professores de licenciatura atuantes em uma universidade comunitária, considerando o tempo de experiência e etapas da adultez. O processo da pesquisa foi orientado pela autorreconstrução biográfica mediante narrativa oral e análise textual discursiva. Decorrem três eixos interpretativos: experiências significativas como pessoa e profissional em formação permanente; meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior; experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos. Estes remetem ao constructo da ambiência docente como unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas sobre a docência e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave – ambiência docente; desenvolvimento profissional docente; docência na educação superior; reconstrução autobiográfica

ABSTRACT – The related research has as its main theme the teaching environment in the training career of university teachers within a community's university, selected considering the experience time and the stages of adulthood. We used the self biographical reconstruction through oral narrative and through textual discourse analysis. The highlights are the three main interpretative teaching environments and their relation with the career of a teacher's training: significant experiences as a person and as a professional while continuing his or her own education, resources and strategies that allowed the entry and accredit the teacher to work in higher education, and significant experiences in the academic environment. These refer to the construct of the teacher's environment as a dialectical unity that reflects the impact of objective conditions, subjective and intersubjective on teaching and, consequently, related to the professional development of teachers.

Keywords – teaching environment; teacher's professional development; teaching in higher education; self biographical reconstruction

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP, Brasil) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS, Brasil). *E-mail*: <adriana.macielm@gmail.com>.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e do Mestrado Profissionalizante em Física e Matemática do Centro Universitário Franciscano (Santa Maria, RS, Brasil). *E-mail*: <sisiaia@terra.com.br>.

***Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, RS, Brasil). *E-mail*: <dbolzan19@gmail.com>.

Artigo recebido em junho de 2011 e aprovado em setembro de 2011.

APRESENTAÇÃO

Este texto descreve e interpreta os achados de pesquisa sobre as trajetórias formativas de docentes de uma universidade comunitária brasileira que se caracteriza como uma instituição de natureza privada, criada pela sociedade civil e pelo poder público local, constituindo-se como instituição pública não estatal.

A nossa atenção focou-se nos *formadores de professores*, por enfrentarem a crise da profissão docente e da formação para este campo. Esses sujeitos atuam em um campo de ação profissional exposto diretamente ao impacto das mudanças sociais, enfrentando as mesmas circunstâncias de instabilidade e desvalorização da profissão para a qual deveriam, em tese, preparar os estudantes.

Como em nosso país não existem cursos de graduação que formem docentes para a educação superior, e que tratem especificamente de como preparar formadores de professores para a educação básica, perguntamos: *como se formam os formadores de professores?* Evidenciamos que há um despreparo tácito no início da carreira que tem sido trazido à tona em nossos estudos, contudo acreditamos que esse possa ser superado na própria trajetória docente, desde que se *conte com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva* (MACIEL, 2000, 2009a, 2009b; ISAIA, 2003, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2006).

O exercício autorreflexivo 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 docente ao longo da carreira. Assim, quando a docência torna-se uma prática rotineira, reduzindo-se meramente a práticas profissionais para os estudantes em formação, enfrentamos 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 sua atuação como profissional na educação.

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 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 autorrealização profissional (MACIEL, 2009a, 2009b, 2009c).

No atual estudo, ajustamos o aporte teórico e os procedimentos metodológicos à realidade abordada, centrando-nos 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, compreendemos a ambiência docente como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões *no processo de desenvolvimento da profissão permitem ou restringem a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa*.

Assim, o objetivo central deste estudo é reconhecer nas 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 achados nos oferecem *subsídios à descrição e interpretação da ambiência e suas repercussões para os movimentos construtivos da docência*.

Partimos das autorreconstruções biográficas, entendidas como um processo investigativo de cunho narrativo, que permitem a busca e o tratamento das informações em uma abordagem qualitativa, na qual é dada voz aos professores, possibilitando-lhes, assim, que se distanciem de sua cotidianidade profissional e a convertam em objeto de autorreflexão (ISAIA, 2005). Dessa forma, ao descrevermos e interpretarmos os relatos dos acontecimentos vividos ao longo da carreira docente, os elementos descritivos da ambiência demarcaram as situações mais significativas. Esse processo de descrição e interpretação envolveu, por um lado, os pesquisadores e, por outro, os sujeitos da pesquisa, levando-nos a produzir 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; CLANDININ, 1995).

NA TRAMA DAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS, AS REVELAÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS E CONCEITUAIS DA VIDA E DA PROFISSÃO

Os professores universitários entrevistados pertenciam ao quadro de uma universidade comunitária, cujo espaço de atuação abrange uma região político-administrativa do Rio Grande do Sul, Brasil, ou seja, a Região do Alto

Jacuí, dedicada ao plantio de grãos e cereais. Grande parte desses professores, à época do estudo, advinha de outras cidades maiores e da capital, deslocando-se diariamente ou semanalmente para cumprir as suas atividades docentes. Do mesmo modo, grande parte dos estudantes (cujo total aproximava-se de 4000) residia nas cidades circunvizinhas, e alguns, procedentes de cidades mais longínquas ou de outros estados, fixaram residência no município, estimulando o mercado imobiliário, comercial e de serviços à oferta de residências e produtos de consumo. Assim, a instituição encontrava-se em expansão, construindo novos prédios, salas de aula e laboratórios de boa qualidade, procurando adequar os mesmos às características dos cursos e às suas condições de ofertas, apontadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), uma vez que, em sua maioria, estavam sendo implantados ou reconhecidos.

Oito docentes e suas trajetórias de vida e formação se entrelaçaram ao atuarem nesse cenário, advindos da área de Pedagogia (4), atuando nesta e em outras licenciaturas; Educação Física (2), História (1) e Letras (1). A diversificação do grupo entrevistado também pode ser evidenciada no ciclo vital e na carreira acadêmica. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2009). Confirmando as constatações feitas em outros estudos, a maioria (sete professores) encontra-se na *adulthood inicial* (27 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 (ISAIA, 2005; ISAIA; BOLZAN, 2008), 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) (Quadro 1).

As docentes A, B, C e D encontram-se na *adulthood inicial*. As narrativas confirmam o desejo de afirmação no mundo e conciliação entre as exigências pessoais, profissionais, familiares e sociais. Buscam a consolidação dos seus objetivos, na busca constante pela felicidade 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 uma qualificação anteriormente, pois estavam absorvidos na busca da autossustentação material e organização familiar. Consideravam o investimento na carreira fundamental, sem o qual cairiam na mediocridade e não seriam reconhecidos pelos estudantes e, principalmente, pela instituição.

O professor R, por sua vez, encontra-se na *adulthood 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 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 os professores se dessem conta da realidade de sua docência. Revelaram a preocupação em fazer o estudante descobrir-se como tal, assumindo seu papel com postura, seriedade e responsabilidade como futuro profissional docente. Avaliaram que a narrativa da sua trajetória permitiu que mergulhassem no seu interior em busca de significados, crescendo assim com a experiência.

Já constatávamos 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 desenvolvvente, configurando nos processos interativos, uma ambiência [trans]formadora* (MACIEL, 1995; 2000). 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 e 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 vital,¹ pela sua rede de significados não apenas profissionais, mas existenciais (MACIEL, 2009a, 2009b, 2009c).

Quadro 1 – Percurso no magistério superior

Tempo de docência		Faixa etária	Sujeitos	
Anos iniciais (PAI)	0 a 5 anos	Adulthood inicial (27-45 anos)	02	C e A
Anos intermediários (PAT)	6 a 15 anos	Adulthood inicial (27-45 anos)	04	D, Ca, B, V
Anos finais (PAF)	+ de 16 anos	Adulthood inicial (27-45 anos)	01	F
		Adulthood média (45-60 anos)	01	R

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 é que o mantém nesta trajetória. Neste processo de enfrentamento podem existir momentos de incertezas sobre a própria opção profissional.

Nesse sentido é possível evidenciar nas narrativas que seguem as oscilações decorrentes deste processo.

A docência repercutiu significativamente na minha vida, porque o momento em que eu entrei foi o momento em que eu saí de um marasmo em que me sentia péssima por estar inativa. Além de sair do “não estar fazendo algo” para “estar fazendo algo”, a profissão abriu os horizontes e me fez sentir viva (A – PAI).

Eu tive uma fase de muito desânimo, muito desgosto na Universidade. Eu gosto do que eu faço na docência. O ambiente não vinha favorecendo a minha autoestima; atualmente sim, mas vivi uma época bem violenta de decréscimos (R – PAF).

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 – PAI).

Outros estudos (MACIEL, 1995; 2000; 2009a; 2009b; 2009c) já evidenciavam que quando não há uma ambiência favorável inexistem também a possibilidade de transpor os limites impostos (objetivos e subjetivos) ao trilhar os *becos sem saída* que se antepõem à frente, impossibilitando a [trans] formação. Tomando essas referências, buscamos captar o nível diferenciado de sua representatividade para cada professor, considerando cada contexto individual na compreensão do ambiente universitário, no sentido de não terem sido previamente preparados para a docência universitária e construir um caminho singular que agora estava sendo revisitado.

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

Os professores tomaram consciência de que são protagonistas do seu próprio saber ao reconhecerem-se capazes de ações inovadoras e coletivas. Compreendemos que foi preciso buscar os fios que teciam os cenários da

ambiência na pessoa, no profissional, na profissão e na instituição. Nas vozes que seguem isto ficou evidente:

Eu percebo que tenho autonomia e posso desenvolver o meu trabalho desde que não fuja dos princípios norteadores do curso. Este é um processo de conquista como docente e do grupo como um todo (C – PAI).

Eu acho que uma grande vantagem da profissão docente é o fato de se manter atualizado. É uma profissão que exige os olhos sempre abertos para o que acontece, o que está na ponta do conhecimento com o qual a gente se envolve (A – PAI).

A universidade poderia ser muito mais universidade, de tudo um pouco, de tudo o bastante, se fosse 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 – PAT).

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* que se refere à prática profissional docente cuja ação pedagógica mobiliza saberes, significando opção consciente por parte do sujeito (GAUTHIER et al., 1998). 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 vai sendo construída/reconstruída nos diferentes contextos, adquirindo significados nos sentimentos e cognições, e expressando-se na produção dos *saberes* no/para o agir intencional, como participante na história da profissão e da instituição.

Os professores destacaram a experiência docente como significativa em suas vidas, 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 como observamos nas vozes que seguem:

A interlocução é troca de saberes com colegas, instituições, alunos, onde vemos a inteligência do próprio fazer, as demandas para mudar, ir além [...]. Sempre tem um olhar diferente contribuindo para reconstruir a prática (C – PAI).

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 – PAI).

Na docência em si eu não sinto estresse nenhum, porque já tenho uma noção das cargas horárias e atividades. 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 – PAT).

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 [...], esse é o lado otimista do meu pessimismo (B – PAT).

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 ir deliberando, julgando e decidindo as ações a serem adotadas, os gestos a serem feitos ou as palavras a serem pronunciadas *antes, durante e após o ato pedagógico*, 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 (BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2006, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b).

As narrativas a seguir evidenciam esse enfrentamento:

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 na superação dessas próprias crises (C – PAI).

[...] 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 – PAT).

As crises no fundo sempre são de crescimento. São complicadas porque passam também por crises pessoais. Tens que ter paciência (A – PAI).

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 – PAT).

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 um tônus 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.

A nossa preocupação com a ambiência é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, dos que ensinam com a responsabilidade ímpar de educar os educadores, responsáveis pela Educação Básica. Em um momento de crise econômica, social e educacional, a Educação necessita da autoestima 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, como é possível observar 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 vêm 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 – PAT).

Tudo isso que a gente vem questionando interfere diretamente na formação do professor, que faz parte de uma categoria que está completamente marginalizada porque precisa manter-se através de outras atividades que dificultam o aprimoramento. [...] Eu acredito que o professor está começando uma caminhada e as novas gerações poderão ter um espaço mais *status* profissional (Ca – PAT).

Devemos considerar nessa linha reflexiva o impacto da crise do profissionalismo sobre a profissão docente e sobre a formação de professores. A crise contemporânea na profissão docente é essencialmente uma crise de identidade profissional e está relacionada à *crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões de grande status*, em meio a qual *desenvolveu-se a profissionalização da área educacional*. Esta crise pode assim ser resumida: *crise da perícia profissional* (dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais para solucionar situações problemáticas concretas); *crise na formação profissional* (grande insatisfação e críticas à formação universitária); *crise de confiabilidade no poder* (tanto político, das categorias profissionais, quanto de capacidade ou competência); *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). A

narrativa que segue deixa evidentes elementos das crises mencionadas.

Eu acho que hoje sofremos uma realidade de contrastes e indefinição de valores [...], nos dificulta 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. [...] Mas não os condeno porque nós, professores, somos desarticulados, não temos estímulos para agirmos, não temos consciência das limitações, não temos liberdade para agirmos com espontaneidade e humildade, de forma democrática (Ca – PAT).

Nesta mesma direção, Abraham (1987) afirma que o professor é vítima de uma *engrenagem oxidada*, na qual personifica todas as virtudes e deméritos atribuídos ao 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 ele sente a necessidade de um verdadeiro apoio para produzir frente às novas exigências, principalmente da mediação de interlocutores com os quais se identifica profissionalmente.

A ambiência constitui-se em uma unidade complexa de síntese, dificultando delinear quantitativamente se o maior impacto na ação docente vem dos aspectos formativos e afetivos (cognitivo-emocionais) ou dos aspectos institucionais que pelo menos deveriam apoiar e estimular o desenvolvimento docente. Podemos também analisar *quais as condições existentes na base de seus movimentos construtivos, configurando uma ambiência [trans]formativa*. Estas condições estão explicitadas nas narrativas que seguem:

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 tem que saber o que é bom para 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 – PAT).

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 – PAT).

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), como observamos na narrativa que segue:

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... Mas quebrado de uma maneira honesta e justa. A gente sempre procura discutir qualquer problema que exista com respeito, buscando alternativa para superá-lo (C – PAT).

A *sala* 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 das vivências de papéis, constituindo um microsistema auto-organizativo. Existe a possibilidade de o ambiente pedagógico ser estruturado como um contexto intencional de desenvolvimento e, conseqüentemente, de aprendizagem, no qual a geratividade é característica do docente e dos discentes, pois, como afirma Freire (1998), “não há docência sem discência”.

Nesta mesma direção, os docentes narram suas ideias:

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 sua (Ca – PAT).

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 – PAT).

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 – PAF).

É esse o lado otimista do meu pessimismo: a convivência com eles (os alunos), a possibilidade de dialogar, de debate, da discussão... 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. A sala de aula é muito legal! (B – PAT).

As vozes dos professores, destacadas a partir das *autorreconstruções biográficas*, permitiram a escuta de suas histórias, como sujeitos de suas próprias vidas e de seus processos educativos. 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 aprendidas 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 – PAF).

As memórias e as reflexões 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 precisam atender. Os docentes trabalham com seres humanos e, por conseguinte, “os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 1999, p. 16).

A narrativa a seguir reforça essas ideias:

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 – PAI).

Continuamos a evidenciar que a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo permeada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências afetivas, valorativas e éticas, o que tem emergido em nossos achados, como observamos nas narrativas que seguem:

A gente já teve épocas que a pesquisa era trabalhada em um conjunto. 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 – PAT).

E nessa segunda etapa de docência na Universidade, depois que voltei, tenho um trabalho mais integrado. Eu acho que falta muito ainda, mas eu não sinto que não possa trocar ideias profissionais, que eu tenha de esconder alguma coisa dos colegas (F – PAF).

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 – PAT).

As marcas da vida e da profissão revelam-se na interpretação dos significados das trajetórias individuais, mas evidenciam uma macrovisão do conjunto social no qual 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 Cursos voltados para a formação de professores para a Educação Básica, nominados de licenciaturas em nosso País.

O caminho da autorrealização 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 comprometermos, assumindo o cuidado com aqueles ou com aquilo com o que estamos envolvidos. O nosso compromisso profissional é com a própria essência da profissão: o ensinar a aprender. Isto também se evidencia nas narrativas que seguem:

Alguns professores estão comprometidos, mas a Universidade tem comprometimento com outra linha. Então, tu trabalhas com uma liberdade semivigiada; ninguém diz “tu não fazes isso”, mas é uma coisa que tu sabes que pode ir só até ali. Isso é complicado porque tu acabas caindo numa contradição e se estiver cumprindo o teu papel mesmo, tem que ser demitido, por conhecer a estrutura (B – PAT).

Eu tenho bastante envolvimento, mas deixo a desejar porque não tenho um trabalho muito organizado e acho que organização é imprescindível. Assim como saber por que eu dou tanta importância para esse envolvimento, se é apenas por contribuição com relação ao curso, à formação dos acadêmicos, pela minha própria formação, ou ainda com relação à melhoria da própria sociedade (C – PAT).

A atitude autorreflexiva vai moldando um modo de pensar a si mesmo, ao outro e ao mundo, percebendo-se como um ser inacabado que se autoconstrói na experiência.

Com relação à percepção de mim mesma neste contexto, 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. Angustuada... 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 e em outros momentos podem servir como um estímulo (C – PAT).

Estas narrativas revelaram as trajetórias formativas destes docentes, bem como o seu percurso vital imbricado no *continuum* de suas experiências pessoais e profissionais. De fato, existe uma ambiência que define as possibilidades de agir, condições subjetivas e objetivas 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]FORMADORA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES INICIAIS

As narrativas apresentadas evidenciaram que os sujeitos transitam bem no contexto da docência, minimizando o impacto das condições limitadoras, sobretudo nos ambientes pedagógicos (sala de aula) sob sua orientação. Reconhecemos sentimentos de segurança, satisfação e tranquilidade no continuum experiencial, o que não significa que rechassem os momentos de crise.

No ambiente privilegiado da aula universitária, demonstraram estar implicados de forma realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmos 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 esses sujeitos constituírem biossistemas formativos, organizados a partir de uma interatividade comprometida consigo mesmo, com os estudantes e com os colegas, com foco na formação de professores.

No intuito de oferecermos subsídios à descrição e interpretação da ambiência e suas repercussões para os

movimentos construtivos no desenvolvimento profissional docente, salientamos três eixos orientadores:

- ✓ *Experiências significativas como pessoa e profissional em formação permanente*, evidenciando atributos que auxiliam professores a vencerem as autolimitações e adversidades do ambiente externo. Essas envolveram interações bem sucedidas com o grupo de pares e de estudantes 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 evidenciaram as singularidades na trajetória desde a fase de opção profissional, passando pela formação inicial e continuada, destacando experiências mais decisivas e que repercutiram na carreira e formação docente.
- ✓ *Experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos*, evidenciando de que forma estimulam/restringem a docência e o aprimoramento contínuo, destacando as interações, as atividades envolvidas e os papéis desempenhados. Observar a presença de elementos dinamizadores de potencialidades em devir, à espera de um contexto desenvolvente.

Os eixos orientadores remetem ao constructo da ambiência como unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas e subjetivas sobre a docência. A caracterização das experiências que remetem a uma percepção do ambiente/espço acadêmico como favorável ou como limitador possibilita a identificação dessas forças ambientais de natureza objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

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 autossuperação, enfrentando as condições adversas e as formas peculiares de resistência que repercutiriam no seu desenvolvimento profissional.

A temática abordada não está esgotada, por isto observamos a importância da ambiência na configuração do contexto de desenvolvimento e na mediação aos processos proximais envolvidos, principalmente nas interações com os grupos, sejam de estudantes, de professores ou de ambos. Também parece não existir um padrão linear de atributos que credenciem a pessoa para o exercício da docência. Existem, sim, características pessoais que, conjugadas às condições situacionais, revelarão potenciais para que se estabeleça uma ambiência favorável ou [trans]formativa.

Neste sentido, a ambiência docente é entendida por nós como um fator decisivo para o sucesso das ações educativas. Temos observado que as instituições que reconhecem a importância das condições objetivas e subjetivas em que se exerce a docência preocupam-se em criar dispositivos favoráveis à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus educadores.

A *ambiência* potencializa-se quando as condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas configuram fluxos formativos favoráveis. Isto ocorre em um grupo docente operativo – definido como um contexto em que as práticas pedagógicas universitárias podem ser concebidas como células que vão se auto-organizando e que, amadurecidas, constituem-se em elos motivadores para que os docentes se reúnam em redes interativas, presenciais e virtuais. Esses fluxos referidos são processos decorrentes de necessidades conscientemente constatadas pelos sujeitos, individual e coletivamente, isto é, os modos de ser profissional que são encorajados pela instituição.

Sublinhamos a ideia de que a ambiência institucional é, para os formadores, um dos elementos chave para a construção da docência. Portanto, as dinâmicas organizativas das instituições universitárias precisam encorajar as iniciativas individuais e coletivas, a fim de proporcionar aos professores o compartilhamento de interesses e preocupações decorrentes dos processos formativos nos quais estão envolvidos.

Acreditamos que a cultura colaborativa tem força [trans]formadora e rompe com os modelos formativos iniciais da profissão de origem do professor que, de modo consciente, [trans]forma-se no exercício da docência. O desafio é que se reverta o fato de que as culturas colaborativas constituem-se exceção, quando deveriam ser a regra nos ambientes acadêmicos, encorajando experiências significativas para a trajetória docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

_____. **El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona: Gedisa, 2000.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, n. 3(60), set./dez. 2006, p. 489-501.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

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

_____. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____ et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Comp.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

ISAIA, S. M. A. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 263-277.

_____. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005. p. 35-44.

_____. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 65-86. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

_____. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. v. 1, p. 95-106.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: RAYS, O. (Org.). **Educação matemática e física: subsídios para a prática pedagógica**. Santa Maria: UNIFRA, 2006. p. 69-86.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007a. p. 161-177.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b. p. 107-118.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, 2008, p. 43-58.

_____. A construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009a. v. 1, p. 163-176.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. v. 4, p. 121-143.

MACIEL, A. M. R. **O professor-cidadão em [trans]formação no exercício da docência: um modelo conceitual unificador**. Santa Maria: UFSM. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

_____. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MACIEL, A. M. R. [Diversos verbetes]. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p. 367.

_____. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Org.). **Pedagogia universitária**: desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a. v. 4, p. 281-298.

_____. Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009b. p. 149-162.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans]formativa. In: ISAIA, S. M. A.;

BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009c. p. 63-77.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

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

NOTA

¹ É o *continuum* experiência-expressão, em que vamos tomando consciência como pessoa e 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 (MACIEL, 2006, p. 367).