

**PROFESSORES INICIANTE: ALTERIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Pamela Aparecida Cassão, Laura Noemi Chaluh

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente artigo traz alguns resultados produzidos a partir da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo os professores iniciantes. O problema de pesquisa questionou de que forma os acontecimentos vividos pelos professores iniciantes, ao estarem em contato com os pares, alunos, gestores, pais, funcionários contribuem para a sua formação. Buscando compreender essa problemática, estabelecemos como objetivo geral analisar as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como essas afetam a constituição do professor, estabelecendo assim uma estreita relação entre a profissionalidade docente e alteridade. Para o desenvolvimento da referida pesquisa, foi constituído o Grupo de Trocas de Experiências Docentes (GTED), formado por dez professores que, na época, encontravam-se em início de docência. De natureza qualitativa, a pesquisa se orientou pela perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2002). Como instrumento de produção dos dados, utilizamos as entrevistas coletivas (KRAMER; SOUZA, 2003). Para a análise dos dados pautamo-nos no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). A partir das análise, pudemos identificar onze marcas de alteridade, das quais duas serão explicitadas neste artigo, pois traremos o relato de uma professora participante do GTED, realizado no segundo encontro do grupo e que evidenciou a possibilidade de constituição da profissionalidade docente a partir do encontro com outro, ou seja, em uma relação de alteridade. Consideramos que a pesquisa realizada poderá contribuir para se pensar no início da carreira do professor e no processo de inserção e estabilidade na docência. Palavras- chave: Profissionalidade – professor iniciante – marcas de alteridade.

PROFESSORES INICIANTES: ALTERIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

Pamela Aparecida Cassão; Laura Noemi Chalu. UNESP, Rio Claro. CAPES.

Introdução.

Os estudos sobre o início da carreira do professor desempenham importante papel na compreensão do processo de inserção e estabilidade na profissão possibilitando aos formadores de professores pensarem novas propostas de formação docente. Neste trabalho observamos de que forma as situações e acontecimentos vividos entre os professores iniciantes com os diferentes sujeitos da escola vão delineando a constituição do professor.

O presente artigo traz alguns resultados produzidos a partir da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo os professores iniciantes. O problema de pesquisa questionou de que forma as situações e os acontecimentos vividos pelos professores iniciantes, ao estarem inseridos em instituições educativas (formais ou não formais) em contato com os pares, alunos, gestores, pais, funcionários contribuem para a sua formação. Buscando compreender essa problemática, estabelecemos como objetivo geral analisar as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como essas afetam a constituição do professor.

As marcas de alteridade foram concebidas no estudo como aquilo que fica após o encontro com o outro no contexto escolar (formal e não-formal) e que, ao ser enunciado pelo docente, indicia de que forma esse outro contribuiu com seu sentir, pensar e agir em sua constituição de professor, o que nos permitiu estabelecer uma relação entre os conceitos de profissionalidade docente e alteridade. Neste estudo buscamos identificar, no discurso dos professores participantes do GTED (Grupo de Trocas de Experiências Docentes), quais marcas surgiram e como as mesmas poderiam contribuir para a constituição do sujeito professor, do seu eu profissional.

Os objetivos específicos foram: a) problematizar as experiências narradas por professores iniciantes e refletir sobre o seu significado para a carreira docente; b) definir os aspectos que influenciam na constituição profissional do professor iniciante a partir da relação com o outro, ou seja, com os diversos sujeitos que atuam na instituição educativa.

Para o desenvolvimento da referida pesquisa, foi constituído o Grupo de Trocas de Experiências Docentes (GTED), formado por dez professores que, na época, encontravam-se em início de docência. A constituição desse grupo possibilitou que os professores iniciantes narrassem as experiências vivenciadas no contato com esses outros sujeitos das instituições educativas.

Ao todo foram realizados com o grupo sete encontros durante o ano de 2011, cada encontro foi norteado por uma questão: 1. Como lidar com os adultos do ambiente escolar? 2. Como vejo a escola onde trabalho? 3. Sala de aula: minha, sua, deles ou nossa? 4. Alunos: meus, seus, deles ou nossos? 5. Quando ensino, o que estou deixando de ensinar? 6. O afeto, o apego e o suicídio pedagógico; 7. Que professor eu fui em meu primeiro ano de prática docente? Quais as marcas que ficaram em mim desse processo?

De natureza qualitativa, a pesquisa se orientou pela perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2002), que, pelo seu caráter dialógico, implicou que o trabalho também trouxesse contribuições para o processo de constituição da pesquisadora. Como instrumento de produção dos dados, utilizamos as entrevistas coletivas (KRAMER; SOUZA, 2003).

Compõem o conjunto de dados da pesquisa: a transcrição do áudio dos encontros, os registros no meu caderno de campo e as reescritas de tirinhas da Mafalda (QUINO, 2010) feitas pelos participantes do grupo.

Para a análise dos dados pautamo-nos no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), pois procuramos indícios, contidos nas práticas cotidianas do magistério narradas pelos participantes do GTED, que nos levaram a identificar quais marcas de alteridade estavam presentes no início da profissão docente.

Como já referido, ao buscar a identificação das marcas de alteridade, a pesquisa da qual este artigo é parte estabeleceu uma relação intrínseca entre os conceitos de profissionalidade e alteridade na constituição do ser docente. Alguns autores (CUNHA, 2007; CHALUH 2008) nos ajudaram a pensar esta relação: a constituição da profissionalidade a partir do outro, ou seja, a partir das relações que o professor iniciante tem com os outros sujeitos da escola (corpo docente, alunos, gestão escolar, funcionários, pais) e como ele se forma a partir das marcas deixadas por esses sujeitos.

Neste artigo trouxemos o relato de uma das professoras participantes do GTED que sinalizam a possibilidade de formação a partir do outro. A fala da referida professora surgiu durante o segundo encontro do GTED, no qual a

questão norteadora das discussões tratava de como os professores viam a escola onde eles trabalhavam.

Explicitando conceitos: profissionalidade docente e alteridade.

Cunha (2007) traz importantes contribuições ao se pensar a profissão docente. Ela traça um panorama histórico da profissionalização dessa classe. Segundo a autora, a ideia do trabalho do professor ancorado numa perspectiva sociopolítica é recente, pois, até meados do século XX, esteve presente a visão sacerdótica da docência. Esse olhar parte da história do fazer docente, na qual o professor era visto como um portador dos bons costumes. Sua função estava ligada à dimensão moral e disciplinadora, excedendo a tarefa da transmissão dos conhecimentos. Com a ascensão do positivismo e da ciência moderna, o trabalho do professor passou a firmar-se no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Entretanto, resquícios da antiga visão do trabalho docente foram preservados e o paradigma religioso foi substituído pelo poder da ciência.

Com a democratização dos saberes e a inserção das classes mais baixas no processo de escolarização, a profissão perdeu o seu prestígio social e intelectual e o professor começou a ser visto como um executor de tarefas condicionadas por livros didáticos e submetidos a avaliações externas. Nos dias atuais, a profissão retoma o foco das investigações em busca da valorização social, política e econômica. Segundo a autora:

Mesmo o significativo acúmulo de experiências e investigação sobre o tema parece ainda insuficiente para construir indicadores com alguma segurança sobre a base epistemológica da profissão. Volta-se hoje a procurar algo mais que, em não sendo puramente intuitivo, não descarte formas sensíveis de construção da docência (CUNHA, 2007, p. 13).

Cunha (2007) traz o conceito de profissionalidade como sendo “profissão em *ação*, em *processo*, em *movimento*” (p. 14, grifos da autora). Para ela, o professor, enquanto profissional, estaria melhor situado no conceito de profissionalidade do que no de profissão, pois ao fazer docente cabe sempre o movimento de continuidade, de dinamismo, de processo. O conceito de profissionalidade vem se opor à visão histórica do profissional professor tradicional, que se assenta em ter no professor um transmissor de conhecimentos social e historicamente constituídos. Nessa última perspectiva, a sabedoria seria uma qualidade admirada no docente. A

fundamentação reside “na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que esta deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos” (p.14).

Para a autora, encontrar alternativas que olhem para o professor a partir de outra perspectiva é um desafio para muitos educadores e formadores de professores. Esses professores, formadores e pesquisadores ancoram suas produções numa “epistemologia da prática que gera um processo de estudo sobre a docência e sobre o pensamento prático do professorado, que se caracteriza por ser um pensamento que interpreta, compara, analisa e diferencia parcelas da realidade social e educativa” (CUNHA, 2007, p. 15). A autora salienta que nessa perspectiva o professor deixa de ser um reproduzidor mecânico que aguarda soluções de outros profissionais e passa a buscar, na reflexão de sua prática, a resolução para os problemas profissionais cotidianos.

Cunha (2007) também alerta que não podemos cair no risco da prática pela prática, pois a teoria tem a sua importância, visto que ela é quem fundamenta a prática docente. Entretanto, a mesma não pode “ser entendida como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista. A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor” (p. 16).

A autora defende a ideia de que o ensino não pode se prender ao tempo/espço do local onde ele acontece e que é nesse movimento não estático de produção do conhecimento que reside a profissionalidade docente. O professor “não mais representa o tradicional transmissor de conhecimentos” (CUNHA, 2007, p. 16). E passa a assumir o que a autora chama de “uma nova profissionalidade”, com um caráter mais interpretativo, “sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno” (p. 16).

Chaluh (2008), a partir de uma perspectiva bakhtiniana, afirma que a alteridade deve ser vista como aspecto fundamental de nossa formação. Para a autora, antes de pensarmos na construção do conceito de alteridade devemos compreender o que significa exotopia. Para a autora, o exotópico se abriga no fato de que “o outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue

enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar” (p. 192).

Ao pensar na alteridade como *porto principal*, aponto que, como pesquisadora e professora, nós nos constituímos na relação com os *outros*, e que o diálogo e a palavra são aspectos que carregam muita força na nossa constituição. Nesse sentido, a formação guarda estreita relação com a possibilidade real do encontro com o *outro*, da possibilidade real de abrir os *espaçostempos* de reflexão coletiva na escola para que a palavra surja, para que a professora diga, para que a professora fale e, assim, assuma a sua própria formação (CHALUH, 2008, p. 42, grifos da autora).

Desse modo, consideramos importante elucidar que essa formação a partir do outro, não é algo que reside em mim de maneira pronta. Nem tampouco se encontra pronta no outro. A formação surge a partir da relação. É nesse espaço do entre (o outro e eu) que a formação acontece a partir da provocação que o outro me faz, e que eu também faço ao outro. Considera-se que para que haja a compreensão do outro, ele tem que me causar estranheza, ou seja, compreender nem sempre está relacionado com a identificação ou a empatia. A existência da alteridade está vinculada a um lugar exterior e a uma posição exotópica que me permite compreender o outro de uma forma que ele próprio não consegue se compreender (CHALUH, 2008).

Chaluh (2008) explicita que após o encontro com o outro, há um retorno a nós mesmos. Segundo ela, “retornar sobre nós mesmos implica desenvolver uma atividade que passa necessariamente pela possibilidade de explicitar uma nova enunciação a partir das palavras do outro” (p. 197). E é nesse retorno que nos formamos.

Encontramos outras importantes contribuições para explicitar a questão do conceito de alteridade pelos estudos de Miotello (2012). O autor afirma que somente o outro pode constituir o eu. Desse modo, segundo o autor, a concepção de identidade configura-se como uma armadilha. A identidade só pode ser constituída a partir da alteridade. Na alteridade há o encontro da palavra alheia com a palavra própria, e, no que Miotello (2012) chama de “faísca da mudança”, surge uma palavra alheia-própria.

A partir das contribuições de Chaluh (2008) e Miotello (2012), consideramos que não haveria como pensar a formação a partir somente de mim. Nem somente do outro. A formação é dada na relação. E é a partir dessa relação que surgem marcas, marcas de alteridade. Marcas que

implicam o que é que no encontro com o outro, no diálogo com o outro, esse outro me levou a pensar, me levou a dizer, me levou a enunciar.

O conceito de profissionalidade apresentado por Cunha (2007) estabelece uma estreita relação com o conceito de formação docente que buscamos tratar na pesquisa da qual este artigo é parte, pois consideramos que na relação com os outros há formação, e se há formação não se tem como considera-la como algo estático, acabado. Há de se pensar a formação com um vir a ser, ou seja, algo inacabado, que se forma e se transforma a cada nova experiência.

No glossário de conceitos bakhtinianos, construído pelo GEGe (2009) a definição de alteridade é dada da seguinte forma: “é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. [...] Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro” (p. 13). Desde uma perspectiva bakhtiniana, nossos pensamentos, opiniões, se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, ou seja, é na relação com o outro que me constituo enquanto sujeito.

Chaluh (2009) também desde uma perspectiva bakhtiniana, considerou em seu estudo que “na relação com os *outros*, tanto eu como os *outros* nos modificamos mutuamente, constituindo-nos no encontro” (p. 227, grifos da autora). Desse modo, na referida pesquisa, ao buscar as marcas de alteridade, dialogamos com os conceitos de profissionalidade docente e alteridade, pois pensar a formação a partir do outro é compreender a profissão docente como algo que se forma e se transforma continuamente, a cada nova experiência.

Em busca das marcas de alteridade: o relato da professora Michele¹.

Para a escrita deste artigo, escolhemos um dos relatos mais impactantes realizados no GTED. Quem narrou esta experiência foi a professora Michele. A referida docente formou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP de Rio Claro no ano de 2009. Em 2010 atuou como professora de Educação Infantil da rede municipal de Piracicaba (caráter efetivo); no mesmo ano exonerou desse cargo e ingressou no Ensino Fundamental I na rede municipal de Limeira (caráter efetivo). Em 2011 trabalhou nessa mesma rede até segundo trimestre, quando exonerou ao cargo para dedicar-se ao mestrado em Educação pela UFSCar. Atualmente é professora de Ensino Fundamental I no SESI de Rio Claro (caráter efetivo).

O relato que pretendemos compartilhar neste trabalho foi narrado por Michele durante o segundo encontro do GTED, onde a questão norteadora era “Como vejo a escola onde trabalho?”. Nesse encontro, os professores contam o que veem na escola e como isso os afeta. A falta de apoio de pais, da equipe de gestão e colegas de profissão foi um dos assuntos que estiveram em evidência durante esse encontro. Os professores dialogaram também sobre as responsabilidades do professor. Abaixo explico a fala da professora Michele, onde é possível notar como o professor iniciante se forma a partir dos outros sujeitos da escola.

2º encontro do GTED: relato da professora Michele.

Eu estava com uma primeira série e eles são muito falantes, até pela idade, eles são muito falantes. Então eu estava tendo dificuldades no começo, em conseguir atrair a atenção deles. [...] Um dia conversando com as outras professoras, elas me falaram “porque você não tenta trazer bala? A gente traz todo dia bala para as crianças. A criança ficou quieta, a gente dá bala no final da aula!”. Então eu pensei assim: “bom eu não sei o que vai dar isso, mas como todas as professoras me recomendaram e falaram “Filha”! Olha o bairro que você está! Para essa molecada você tem que dar bala, porque eles não têm dinheiro para comprar!” E era verdade, eles eram malucos por bala lá. Então eu combinei com eles no começo da semana que na sexta-feira eu iria levar uma surpresa para quem se comportasse. Quem bagunçasse não iria ganhar! E a gente tinha feito um combinado que quem gritasse iria pedir desculpa para o outro. Bom eu tive que sair da sala [...] foi quando eu falei “olhem, vocês fiquem só um minutinho aqui, que eu tenho que ir à biblioteca. Quando eu voltei, uma menina estava bagunçando muito. Ela estava em pé, gritando, enquanto os outros estavam quietinhos. Chamei a atenção dela, mas demorou só um pouco e ela começou a bagunçar de novo, dessa vez eram ela e mais uma. Foi quando eu falei “o que foi que a gente combinou”? Que amanhã iria ter surpresa para quem ficasse quietinho. E vocês duas estão bagunçando. Então vocês não vão mais ganhar a surpresa!” Como eu havia prometido que a surpresa era só para quem ficasse quieto, chegou no dia eu fiquei pensando “poxa vida e agora?” Eu comecei a distribuir na hora da saída e falei “Vocês duas não vão ganhar, porque vocês lembram que o combinado era ficar quietinho e todo mundo se comportou, menos vocês.” E as crianças foram embora. E meio minuto depois uma das meninas que não ganhou bala voltou com a mãe que me abordou “Quero falar com você! O que você fez com a minha filha?!” E eu disse “Mas o que foi que ela te disse?”. E a mãe “O que você deu para os outros alunos e não deu para a minha filha?! A menina está com vontade aqui! A menina quer! Escuta! Não mexe com a cabeça da minha filha! Se você mexer com a minha filha você vai se acertar comigo!”. Eu falei “Como assim mãe? Mexer com a cabeça da sua filha? Eu combinei com eles...”. A mãe “Eu sei que você combinou, ela já tinha me falado. Agora você não pode combinar uma coisa e depois não fazer!” E eu falei “Mas eu fiz o que eu combinei! Eu combinei que não daria para quem bagunçasse e sua filha bagunçou”. E a mãe “Você não pode fazer isso, você está mexendo com a cabeça da minha filha! A professora do Pré também mexeu com a cabeça da minha filha e seu encontrar com ela eu arrebento ela! Eu não respondo por mim! E com você é a mesma coisa! Se você mexer com ela, você vai se ver comigo!” [...] Eu fui saindo da sala e falei “Bom eu tenho que ir, mas eu combinei com a sua filha, e eu estou fazendo isso porque aqui na escola a gente tem a função de ensinar as crianças, mas eu quero também que eles aprendam a respeitar os outros, ter educação com os coleguinhas...” Mas eu não falei que a menina era sem educação. “Você não fala que minha filha não tem educação!”. Quem cuida da educação da minha filha sou eu! Você não queira educar a minha filha! Aqui na escola você só tem que ensinar minha filha e mais nada! Se a minha filha começar a

bagunçar, você vai me ligar e eu vou levar ela embora! Ela não vai ficar na escola com você chamando a atenção dela. Porque quem cuida dela sou eu. Você não chame a atenção da minha filha! Foi quando eu falei “Mãe como que eu posso estar na escola e não chamar a atenção da sua filha? Se eu chamo de todos os outros? Você quer que eu faça diferença?” [...] No dia seguinte, a diretora me chamou, junto com mais duas professoras, e foi registrando em ata tudo o que eu falava, e por isso eles tiveram que rasurar a ata várias vezes, porque eu falava uma coisa e eles anotavam outra na ata. Enfim, a diretora falou para mim que não era mais para eu fazer isso, porque isso não acontecia naquela escola. Que eu como uma pessoa formada, estudada, inteligente, deveria saber que isso era errado e que isso não deveria acontecer jamais! [...] Ela ainda falou para mim que era para eu tomar cuidado porque ali dentro da escola ela poderia me ajudar não deixando a mãe entrar. Mas que fora da escola ela não se responsabiliza pelo que poderia acontecer e que naquele bairro eles resolviam as coisas na rua. As outras professoras começaram a me defender: “A gente falou para ela fazer isso! A gente faz isso! Você sabe! Sempre deu certo”. Enfim a diretora me falou “Michele não faça mais isso! Peça desculpa a essa mãe. Se você quer um conselho: faça o que ela mandou! E saiba que se essa mãe abrir um processo contra você na Secretaria de Educação, eu vou ficar a favor dela. Porque você não poderia não ter dado essa bala para a menina. “Então eu já estou te dizendo desde aqui, que se isso for levado para frente, eu não vou te apoiar”. Eu pensei: legal agora eu tenho uma mãe me ameaçando e uma diretora que não me apoia. A diretora disse que iria conversar também com a mãe, e eu fui embora da reunião. No dia seguinte, fiquei sabendo que a tarde a diretora chamou a mãe, disse à ela que eu tinha me arrependido e que não iria mais fazer isso, e que eu estava pedindo desculpas, mas que ela não iria entrar dentro da sala de aula para fiscalizar o meu trabalho, como a mãe havia prometido fazer. Das ameaças que a mãe me fez, uma delas era que todos os dias a mãe colocaria um pacote de balas na bolsa da menina e ela poderia chupar bala na hora que ela quisesse dentro da sala de aula, porque quem manda na filha dela é ela e não eu. E no dia seguinte, na hora que eu cheguei na classe, a menina estava com um pacote de balas dentro da bolsa. Eu falei “Bom dia!”, a menina virou, pegou a bala e começou a abrir “Professora, a minha mãe mandou bala e falou que eu posso chupar!”.

Na hora eu pensei “O que eu vou fazer?”. Se eu falar para a menina: “tá bom agora você vai dividir com os colegas” a mãe viria me espancar, se eu falasse para ela não chupar, aconteceria a mesma coisa. Foi quando eu falei “Que legal! Pode chupar!”

A professora Michele conta, com detalhes, uma experiência que teve e que envolveu muitos dos outros sujeitos da escola, a partir da qual é possível observá-la se relacionando com seus alunos, com o corpo docente, pais e gestão escolar. Trouxemos seu relato neste trabalho porque vemos presente nesse muitos elementos que nos ajudaram a pensar sobre as marcas de alteridade.

A fala inicial já evidencia a força que o outro exerce sobre nós. Michele, ao sentir que estava com dificuldades em lidar com o comportamento de seus alunos, recorreu a suas colegas de trabalho em busca de apoio. E o conselho não poderia ser mais desastroso: “Filha! Olha o bairro que você está! Para essa molecada você tem que dar bala, porque eles não têm dinheiro para comprar!”. E mesmo desconfiando de que aquela era uma prática inadequada, ela decidiu fazer o que as professoras disseram.

A mãe, ao ouvir da filha que a professora não lhe deu bala, foi direto tirar satisfações com Michele. A maneira como ela fala com a professora evidencia o total desrespeito com a pessoa que passa quatro horas diárias ao lado da filha dela. Com ofensas e ameaças, a mãe provoca a professora Michele e enfatiza: “quem cuida da educação da minha filha sou eu! Você não queira educar a minha filha! Aqui na escola você só tem que ensinar minha filha e mais nada! Me pergunto: que visão essa mãe tem da escola e do trabalho do professor?

Buscamos nas contribuições de Nóvoa (2011) alguns elementos que nos ajudam a compreender o olhar dessa mãe para o trabalho da professora Michele. Para o referido autor, essa desvalorização social do trabalho docente é decorrente de uma série de mudanças históricas e sociais pelas quais a profissão foi submetida ao longo dos anos. Segundo ele, outros problemas tomaram a atenção das políticas públicas e se tornaram foco de estudos e pesquisas, e o professor, no seu fazer cotidiano, foi deixado à margem desses enfoques. Nas palavras do autor:

A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão (NÓVOA, 2011, p. 13).

É forte demais a narrativa da professora Michele, principalmente no final, quando ela acaba permitindo que a menina chupasse bala dentro da sala, na frente dos outros alunos. Voltar atrás nesse momento traria problemas para a professora, os quais ela temia e por isso não queria descumprir o combinado com as crianças. Ela perdeu a credibilidade. E não foi somente com os alunos, mas também com seus pais.

Identificamos aqui duas marcas de alteridade: *solidão do trabalho docente* e o *educar os ouvidos*. Michele evidencia uma solidão não só relacionada ao fazer docente, mas também em relação ao apoio que o professor recebe quando comete algum erro. É como se a condição humana do professor, nesse momento, lhe fosse negada. Uma vez que o professor se depara com práticas de trabalho que o prejudicam, uma relação difícil com os pais e uma equipe gestora que não o apoia, é natural que ele se isole em

suas práticas, se isole em si mesmo. García (1991), em seus estudos sobre o início da profissionalização docente afirma que são cinco as principais razões para o fenômeno do abandono logo nos primeiros anos de carreira. Dentre as cinco razões, encontra-se a responsabilidade atribuída aos novos professores pelos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; a sobrecarga com atividades extracurriculares e a falta de apoio administrativo e pedagógico. Como consequência, o professor acaba por desistir da carreira docente. Quando não ela acaba por se isolar, como sinaliza a professora Michele.

Guarnieri (2005) constatou em seu estudo que a cultura da escola apresenta-se como individualista e negativista. Entretanto, segundo a autora, “a avaliação de tal cultura também foi feita pelas professoras a partir dos conhecimentos adquiridos na formação básica (...), possibilitando discernir o que podiam ou não aproveitar para o próprio trabalho” (p. 20). Aqui está a marca do educar os ouvidos e estar atento ao que se ouve.

As marcas de alteridade: possibilidades de se pensar a formação inicial e continuada de professores.

Além das duas marcas de alteridade identificadas a partir do relato da professora Michele (solidão do trabalho docente e educar os ouvidos), foi possível, através das análises dos materiais produzidos com o GTED, encontrar outras nove marcas: o silêncio; o isolamento; a invisibilidade; as práticas perversas; a responsabilidade docente; a amizade; as armas; as escolhas; a saudade.

Das onze marcas, algumas apareceram com maior frequência, outras com menor frequência. Mas é importante pensar que em algum momento essas marcas promoveram nos professores possibilidades de formação. Através delas lhes foi possível refletir sobre a própria constituição profissional, e ao anunciarem seu pensar e sentir através da experiência vivida eles nos apontaram caminhos para se pensar a constituição da profissionalidade docente a partir do outro.

Vale lembrar que a pesquisa da qual esse artigo é parte teve como objetivo central analisar as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente com a finalidade de identificar de que forma esse outro contribuiu com seu sentir, pensar e agir em sua constituição de professor.

Sobre as marcas de alteridade, que afirmamos ao decorrer do trabalho que vão constituindo o professor, surge a seguinte inquietação: para que elas formam? O que se aprende na relação com os outros?

Das narrativas dos professores participantes do GTED ficaram marcas “negativas” como o *silêncio*; o *isolamento*; a *invisibilidade*; a *solidão do trabalho docente*; as *práticas perversas* e as *armas*. Pensando nas questões que foram suscitadas vemos estas como desencadeadoras de uma formação que empobrece a constituição do ser professor. Marcas que, ao serem narradas pelos professores, vieram com uma carga densa de mágoas, lágrimas, decepção. Marcas que fizeram os professores repensarem a sua escolha profissional e por vezes duvidar de sua capacidade como professor.

Em contrapartida, as marcas do *educar os ouvidos*; da *responsabilidade docente*; da *amizade*; das *escolhas* e da *saudade* vislumbram possibilidades de formação para autonomia uma vez que contribuíram para o trabalho coletivo na escola e também para levar o professor à tomada de consciência do seu lugar dentro do contexto escolar (formal e não-formal).

Consideramos que a pesquisa realizada, ao estabelecer uma afinidade entre profissionalidade docente e alteridade e ainda perceber a formação do professor dada na relação com os outros sujeitos do contexto educacional (formal e não-formal) pode contribuir para repensar os cursos de formação de professores. Desse estudo poderão se depreender ações e propostas que considerem a importância do encontro com os sujeitos do contexto escolar (formal e não-formal) e as experiências formativas que surgem a partir destas relações.

Tão importante quanto o investimento na inserção de graduandos no cotidiano escolar (formal e não-formal), é a criação de programas de acolhimento do professor iniciante junto às escolas e instituições educativas. Talvez seja interessante que o professor iniciante possa ser acompanhado pela universidade, uma vez que ele está inserido no cenário educativo, garantindo tanto a sua formação continuada quanto o preparo dos profissionais que já estão nesse contexto para o seu acolhimento. Pensar em práticas de acolhimento nos espaços educativos também pode vir a ser uma possibilidade de promover mudanças nas relações sociais instituídas e nos valores subjacentes em cada instituição.

Referências Bibliográficas

CHALUH, L. N. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 20, p. no.1, 2009.

CHALUH, L. N. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. 2008. 290 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CUNHA, M. I. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GARCÍA, C. M. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes** / Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1991.

GEGE, **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão.. 1996. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: [s.n.], 1996.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. E. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: KRAMER, S.; (ORG.), F. M. T. **Ciências Humanas e Pesquisa Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, v. 107, 2003. p. 57-76.

MIOTELLO, V. Empoderamento e Linguagem. In: CHALUH (org.). **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. 164p.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

ⁱ Os professores participantes do GTED tiveram o nome preservado, desse modo os nomes divulgados nesse artigo são fictícios.