

Da solidão do trabalho docente à
necessidade do trabalho coletivo
na escola: relatos de professores
iniciantes¹

*From solitude of teaching to
collective work at schools: Reports
of beginning teachers*

Pamela Aparecida Cassão²  0000-0001-6630-3360

Laura Noemi Chaluh²  0000-0003-0014-7232

Resumo

O presente texto apresenta parte de uma pesquisa de mestrado de Pamela Aparecida Cassão que analisou quais as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como afetam a constituição do ser professor. Dentro do foco de investigação, estavam os acontecimentos vividos pelos professores iniciantes e suas contribuições para a constituição docente

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado de P.A. CASSÃO, intitulada "Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente". Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, Departamento de Educação. Av. 24A, 1515, Bela Vista, 13506-900, Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.N. CHALUH. E-mail: <lchaluh@rc.unesp.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Cassão, P.A.; Chaluh, L.N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.2, p.191-207, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3863>



dos mesmos, levando em consideração as relações estabelecidas com os outros sujeitos ao estarem inseridos na escola. O *locus* da pesquisa centrou-se em um grupo de troca de experiências docentes, composto por dez professores iniciantes. Foram realizados sete encontros com sete temas ligados à profissão. De caráter qualitativo, a pesquisa se orientou pela perspectiva sociohistórica de Maria Teresa de Assunção Freitas. Além disso, as entrevistas coletivas de Sonia Kramer foram utilizadas como instrumento de produção dos dados e a análise foi realizada a partir do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. Como resultado, foi possível indicar onze marcas de alteridade presentes na constituição docente dos participantes e, a partir delas, refletir sobre novas propostas de formação dos professores, pensando na relação estreita entre alteridade e profissionalidade. Este trabalho tratará de uma marca de alteridade recorrente nos dizeres dos participantes da pesquisa: a solidão do trabalho docente e, a partir dela, revelará a necessidade da realização de um trabalho efetivamente coletivo na escola.

Palavras-chave: Alteridade. Diálogo. Escola. Experiência pedagógica. Formação docente.

Abstract

This paper presents part of the master's degree research of Pamela Aparecida Cassão that analyzed which signs of distinctness are present at the beginning of the teaching profession to identify how they affect the future teacher. The events experienced by the beginning teachers and their contributions to the teachers', considering the relationships established with others while at school, were part of the research focus. The locus of the research consisted of a group of ten beginning teachers to exchange teaching experiences. Seven meetings were held addressing seven themes related to the teaching profession. This qualitative research was based on the socio-historical perspective of Maria Teresa de Assunção Freitas. The collective interviews of Sonia Kramer were used as a tool to produce data and the analysis was based on the indicial paradigm of Carlo Ginzburg. As a result, it was possible to indicate eleven signs of distinctness present in the teaching's constitution of the participants and, from them, reflect on new proposals for teacher training, considering the close relationship between distinctness and professionalism. In this study, we will treat a recurrent sign of distinctness in the discourse of the research participants: the solitude of teaching and from it, reveal the need to perform work in school effectively collective.

Keywords: *Distinctness. Dialogue. School. Pedagogical experience. Teacher training.*

Introdução

O presente artigo expõe parte de uma pesquisa de mestrado (Cassão, 2013) que analisou as marcas de alteridade presentes no início do exercício da profissão docente, com a finalidade de identificar como afetam a constituição do ser professor. A pesquisa teve como foco de investigação a forma como as situações e os acontecimentos vividos pelos professores iniciantes contribuíram para a sua constituição docente, levando em consideração as relações que estabeleciam com colegas, alunos, gestores,

pais e funcionários ao estarem inseridos na escola.

Como um conceito original, de base bakhtiniana, marcas de alteridade (Cassão; Chaluh, 2012) tem por definição ser uma marca que permanece em cada sujeito após o encontro com o outro e, no contexto educativo, ao ser enunciado pelo professor, indicia de que forma esse outro contribuiu com seu sentir, pensar e agir na prática docente. Com o intuito de atingir os objetivos propostos pela pesquisa, foi criado o Grupo de Trocas de Experiências Docentes (GTED),

constituído por 10 professores iniciantes. Foram realizados sete encontros temáticos, sendo que cada um deles continha um eixo de discussão definido anteriormente pela pesquisadora. Foi por meio desses encontros que os participantes expressaram suas angústias, seus dilemas e os obstáculos relacionados ao início da carreira.

A ideia de pesquisar a constituição dos professores iniciantes através da relação com os outros sujeitos presentes cotidianamente no contexto escolar surgiu a partir de um grupo virtual, do qual participavam cerca de vinte professores recém-formados, incluindo a primeira autora deste trabalho. Nesse grupo, compartilhavam narrativas de suas primeiras experiências docentes através de *e-mails*. Nas escritas, era possível perceber indícios do impacto sofrido por eles ao se inserirem nas escolas como professores iniciantes, sendo que o mais evidente era a dificuldade em se relacionar com as pessoas já presentes no cotidiano escolar. Os primeiros meses de contato com os sujeitos da escola os impulsionavam a constituírem outro olhar para aquele espaço, para a profissão docente e especialmente para o lugar que ocupavam dentro daquele contexto.

A pesquisa referenciada neste trabalho desenvolveu-se sob um caráter qualitativo, a partir de uma perspectiva sociohistórica (Freitas, M.T.A., 2002) que, por sua característica dialógica, implicou contribuições não só para os participantes do grupo como também para o processo de constituição profissional da pesquisadora. Como instrumento de produção dos dados, optou-se pela entrevista coletiva (Kramer, 2003) por sua natureza interativa, o que contribuiu muito para a relação entre pesquisadora e pesquisados, bem como na dos sujeitos entre si. Compõem o conjunto de

dados analisados: a transcrição dos áudios dos encontros; os registros contidos no caderno de campo da pesquisadora; e reescritas de tirinhas da personagem Mafalda³ (Quino, 2010) criadas pelos participantes do grupo. O paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) ancorou as análises dos dados, uma vez que o foco da pesquisa era justamente buscar indícios (contidos nas narrativas das práticas cotidianas docentes) que revelassem quais marcas de alteridade estavam presentes no início da profissionalização docente.

A partir da análise dos dados, revelaram-se onze marcas de alteridade: o silêncio; o isolamento; a invisibilidade; a solidão do trabalho docente; as práticas perversas; o educar os ouvidos; a responsabilidade docente; a amizade; as armas; as escolhas; e a saudade. Todas indicadas a partir das narrativas dos professores participantes do GTED, as quais contribuíram para a constituição de uma espécie de “mapa de formação” de cada um dos participantes, pensando na indissociabilidade entre alteridade e profissionalidade docente.

No presente artigo, será abordada uma das onze marcas de alteridade presentes nas narrativas dos participantes, “a solidão do trabalho docente”. Sendo uma das mais recorrentes marcas apontadas pela pesquisa, serão trazidas para essa discussão as falas de cinco dos dez professores participantes do grupo. Também será exibida a reescrita de uma tirinha de Mafalda, atividade proposta durante um dos encontros do GTED e que versou sobre o tema: “Sala de aula: minha, sua, deles ou nossa?”

A intenção é trazer algumas contribuições para a formação docente pensando a “solidão do trabalho docente” como uma marca de alteridade. Serão compartilhadas as discussões possíveis sobre o tema contidas nas análises realizadas para

³ Mafalda é a personagem principal de uma tirinha que surgiu na década de 1960. Criada pelo argentino Quino, ela ganhou popularidade por suas inquietações sobre o mundo, as relações humanas, políticas, econômicas e sociais.

a pesquisa, buscando aprofundar um pouco mais, dialogando com os estudos desenvolvidos pelas autoras deste estudo acerca da importância do trabalho coletivo para a formação do professor.

A pesquisa aqui referenciada apontou para a necessidade da realização de um projeto que contemple o trabalho coletivo na escola como um importante elemento dentro da formação docente. Possibilitou elementos para se refletir a respeito do início da carreira do professor e no processo de inserção e estabilidade na docência. Contribui também para que formadores de futuros professores reconheçam novas propostas de formação a partir do outro – os sujeitos inseridos no contexto educativo –, podendo considerar esse outro como formador, percebendo, assim, a relação estreita entre a alteridade e a profissionalidade docente.

Marcas de Alteridade: um conceito que indicia a formação a partir do outro

Ao pensar no outro como personagem ativo na constituição do ser docente de cada professor, a pesquisa pautou-se em dois conceitos centrais: profissionalidade e alteridade. Com relação à primeira questão, Cunha (2007) afirma que, até meados do século XX, a ideia do trabalho do professor estava ancorada em uma visão sacerdótica da profissão. Esse olhar deriva 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.

Caminhando na história da profissionalização docente, com a ascensão do positivismo e da ciência moderna, o trabalho do professor passou a firmar-se no desenvolvimento cognitivo dos alunos. 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 submetidas a avaliações externas.

Nos dias atuais, a profissão retoma o foco das investigações em busca de uma valorização social, política e salarial. Para a autora, encontrar alternativas que olhem para o professor a partir de outra perspectiva é um desafio que tem sido assumido por professores, formadores e pesquisadores os quais embasam suas produções em uma:

[...] 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 mesma autora ainda 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. Com esse novo olhar, Cunha (2007, p.14) explicita o conceito de profissionalidade como sendo “profissão em ação, em processo, em movimento”. Para ela, o professor, enquanto profissional, estaria mais bem situado no conceito de profissionalidade do que no de profissão, pois ao fazer docente cabe sempre o movimento de continuidade, dinamismo, processo. O conceito de profissionalidade vem se opor à visão histórica do professor tradicional como um transmissor de conhecimentos social e historicamente constituídos.

Assim, o ensino não pode se prender ao tempo/espaço do local onde acontece, sendo 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), passando a assumir “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” (Cunha, 2007, p.16).

Adotou-se aqui o conceito de profissionalidade, pois foi considerado que os participantes do GTED eram professores iniciantes os quais buscavam, através da reflexão de sua prática, a compreensão e a resignificação para os problemas enfrentados por eles nessa fase inicial da docência. Por investigar a forma como as relações com outros sujeitos da escola contribuíram para a constituição profissional dos participantes, relaciona-se, neste estudo, os conceitos de profissionalidade e alteridade.

Chaluh (2008), a partir de uma perspectiva bakhtiniana, afirma que a alteridade deve ser vista como aspecto fundamental da formação. Esse conceito está articulado ao de exotopia. Assim, o exotópico se fundamenta 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” (Chaluh, 2008, p.192).

Segundo a mesma autora, pensar na alteridade implica pensar que o ser humano se constitui na relação com o outro, sendo o diálogo uma dimensão central para pensar essa constituição. Isso é possível no contexto escolar quando existem “*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, grifo da autora).

A existência da alteridade está vinculada a um lugar exterior e a uma posição exotópica que permite ao sujeito compreender o outro de uma forma que ele próprio não seria capaz (Chaluh, 2008). A autora explicita também que, após o encontro com o outro, há um retorno a si próprio, sendo que “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). É nesse retorno que o ser humano é formado.

Fontana (2011) também estuda a formação de professores e, em especial, o processo de como nos tornamos professores. A autora afirma que os sentidos das práticas escolares estão fundamentados nas condições imediatas de produção e estão organizados de modos distintos dos conhecimentos disciplinares de que a atividade da educação formal é constituída. Esses sentidos não são sistematizados, não estão escritos, seu modo de organização não é linear e se caracterizam pela dificuldade de se traduzir, em palavras, as experiências das quais derivam. Nas palavras da autora:

Dessa perspectiva, os sentidos sobre a escola, sobre suas práticas, sua organização e sobre a legislação que a ordena, de que *os sujeitos se apropriam e singularizam como próprios, são construídos continuamente nas relações sociais ali produzidas e naquelas em que a escola é tematizada, seja nas conversas cotidianas, na ‘media’, nas teorizações estudadas na formação inicial na Universidade etc.* (Fontana, 2011, p.17, grifo nosso).

Chaluh (2008) e Fontana (2011) explicitam que o sujeito se constitui nas relações nas quais está imerso. Quando os professores iniciantes olham para sua inserção no cotidiano escolar e para a sua atividade profissional, revelam a

forma com que os outros da escola veem e acolhem esses “novatos”, o que tem implicações na constituição de ser docente e fazer docência dos mesmos.

Em resumo, em sua prática, o professor iniciante, na relação com os outros, é provocado a formar-se e, em seu retorno a si, na composição da “palavra alheia-própria”, evidenciam-se as marcas que ficaram desse encontro com o outro. “Marcas de alteridade”. Estas são os sinais da presença do outro na enunciação do sujeito. E é no encontro e no diálogo que esse outro provoca o pensamento e a fala.

Do virtual ao presencial: a constituição do GTED

Como já explicitado, o interesse por pesquisar professores em início de exercício da docência surgiu a partir de um grupo virtual de professores que trocavam experiências por *e-mails*. Esse encontro virtual possibilitou promover encontros presenciais e, a partir deles, pesquisar a constituição docente. Desse modo, orientanda e orientadora (primeira e segunda autoras do trabalho) definiram, primeiramente, quais aportes teóricos direcionariam o – GTED –, decidindo-se por trabalhar a partir dos conceitos de alteridade e profissionalidade docente.

Acerca da estratégia metodológica utilizada para a produção de dados, as entrevistas coletivas (Kramer, 2003) foram escolhidas, pois têm por característica promover o diálogo e a troca de experiências de forma mais intensa, na medida em que os participantes podem questionar uns aos outros e complementar a fala do outro com algo que julgam ser relevante. Kramer (2003) define as entrevistas coletivas como uma metodologia de caráter interativo e que contribui no estabelecimento de relações entre o pesquisador e os pesquisados, como

também na relação destes últimos entre si. A autora sintetiza que as entrevistas coletivas têm por objetivos “identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos [...]; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e a pensarem criticamente sobre elas” (Kramer, 2003, p.66).

Retomando o caminho da constituição do GTED, após serem definidas as bases metodológicas, os encontros e respectivos temas foram esboçados. Após algumas considerações a respeito do tempo da pesquisa, decidiu-se, em função das temáticas discutidas no espaço virtual, que o GTED teria sete encontros, dispostos nos seguintes temas: (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?

Com os encontros e temas definidos, passou-se a definição dos critérios de participação no GTED. Estes se estabeleceram como: ser professor/a há menos de cinco anos ou estar na graduação, porém atuando como educador remunerado; lecionar na rede pública ou particular de ensino; trabalhar com educação formal ou não formal; ter nível superior (em andamento ou concluído); lecionar na educação básica (qualquer um dos três níveis: infantil, fundamental ou médio).

Com as definições dos encontros, temas e critérios de participação, foi feito um convite aos professores do grupo virtual. Dos vinte participantes que dialogavam através da troca de *e-mails*, dez aceitaram o convite para participar do GTED.

Dessa maneira, constituiu-se um grupo bastante heterogêneo, com nove mulheres e apenas um homem, dos quais: quatro estavam no primeiro ano da docência, cinco no segundo e apenas um no quinto; seis atuavam na Educação não Formal e quatro na Formal; oito professores atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Etapa I) e dois no Ensino Médio; seis tinham jornada única (um período) de aulas e quatro, dupla (dois períodos). Interessante observar que a heterogeneidade do grupo trouxe uma dimensão bastante representativa de cada segmento da profissão docente. Ali, várias vozes falavam de lugares diferentes, porém lidavam com o início na docência.

Os encontros do GTED aconteceram em uma sala do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Rio Claro em sete sábados, entre os meses de julho e dezembro do ano de 2011. Cada encontro teve a duração de, aproximadamente, duas horas. A coordenação do grupo ficou por conta da pesquisadora responsável pela pesquisa. Sendo também uma professora iniciante, a pesquisadora experimentou com o GTED uma duplicidade de lugares, pois, ao mesmo tempo em que atuava como coordenadora, também era uma professora iniciante trocando experiência com os demais. Sentados em círculo, os participantes dialogavam acerca do tema proposto para o encontro.

Sem deixar de lado a intencionalidade da pesquisa, o GTED foi, para as pesquisadoras, a possibilidade de instituir um espaço físico onde professores pudessem se encontrar e dialogar. Professores que iniciaram a prática docente e se depararam com situações e experiências formativas; que sentiram a necessidade de falar sobre os desafios da docência na fase inicial da profissão; que estavam se constituindo na relação com os outros sujeitos. Nesse processo, buscou-se identificar quais “marcas de alteridade” surgiram no encontro com esses outros sujeitos e de que

forma desencadearam processos formativos em cada um deles.

Após a realização dos sete encontros do GTED, o material produzido a partir das falas dos participantes foi analisado. Escolheu-se, para isso, o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) por ser um método interpretativo que busca, nos indícios marginais, a chave para a descoberta daquilo que se procura. Para o autor:

A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (Ginzburg, 1989, p.149).

Por meio do processo de análise dos dados, foi possível identificar onze “marcas de alteridade” já mencionadas. Decidiu-se por compartilhar nesta escrita apenas uma: a solidão do trabalho docente. Isso porque foi uma marca presente na narrativa de vários participantes, em diversos momentos em que estiveram reunidos.

Sobre a solidão e a necessidade do trabalho coletivo

Iniciamos com a explicitação do entendimento das pesquisadoras acerca do trabalho coletivo sustentado na concepção de coletividade (Bakhtin, 1999). Para isso, faz-se referência ao trabalho de Chaluh (2008) que, ao socializar sua experiência como pesquisadora, afirma que a construção do trabalho coletivo desenvolvido por um grupo de professoras foi possível a partir do que nomeou como dimensões do trabalho coletivo: “a contradição e ou o conflito, a conscientização, a enunciação da resposta, a concretização na ação da enunciação” (Chaluh, 2008, p.190). Isto significou que esse grupo, a

partir da conscientização do problema, tomou uma decisão coletiva acerca de uma ação a qual seria desenvolvida para poder resolver as situações conflitivas e contraditórias vivenciadas em relação à concepção do reforço escolar, implicando a efetivação de um fazer docente de reforço diferenciado. Segundo a mesma autora, essa experiência deixou em evidência que colocar em prática todas as ações analisadas e decididas coletivamente teve como pano de fundo desenvolver outro fazer docente e assim atingir a aprendizagem dos alunos, foco do trabalho pedagógico da escola.

As dimensões do trabalho coletivo foram construídas por Chalu (2008) a partir de uma perspectiva bakhtiniana, considerando o conceito de coletividade. Segundo Bakhtin (1999), quando os membros de uma coletividade estão unidos por “vínculos materiais objetivos”, por exemplo, quando uma classe social já amadureceu a noção de “classe para si”, os membros dessas coletividades têm a possibilidade de desenvolver, a partir de sua atividade mental, “o protesto”, não havendo lugar para uma “mentalidade resignada e submissa”. Assim, os membros de cada coletividade, frente a uma problemática real, se unem com o objetivo de procurar uma solução às dificuldades achadas, enunciando sua contrapalavra.

Destaca-se que, neste trabalho, vinculou-se a concepção de trabalho coletivo (Chalu, 2008) ao conceito de colaboração explicitado por Fiorentini (2006). O autor realiza uma diferenciação entre dois conceitos importantes para a discussão proposta nesta pesquisa: cooperação e colaboração. Segundo ele:

Embora as denominações cooperação e colaboração tenham o mesmo prefixo *co*, que significa ação conjunta, elas diferenciam-se pelo fato da primeira ser derivada do verbo latino *operare* (ope-

rar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema) e a segunda de *laborare* (trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim). Assim, na *cooperação*, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo [...]. Na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando garantir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo (Fiorentini, 2006, p.52, grifos do autor).

Trabalho coletivo (Chalu, 2008) é interlocução e, por isso, reconhece-se a importância da linguagem, do diálogo, criando ambientes propícios para que os sujeitos se enxerguem como corresponsáveis pelo trabalho a ser realizado, buscando atingir objetivos comuns definidos. Nas palavras de Fiorentini (2006, p.52), “Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações”.

Em relação à pesquisa, logo no primeiro encontro, cujo tema era “Como lidar com os adultos do ambiente escolar?”, foi possível observar que, antes mesmo de se iniciarem as entrevistas coletivas, os professores já dialogavam sobre suas vivências na escola – como estava sendo difícil para alguns o início da profissão e o quanto sentiam falta de um espaço onde se pudesse falar sobre o que lhes acontecia no ambiente escolar e na prática docente cotidiana.

Nesse primeiro encontro, os professores contaram sobre sua chegada à escola e/ou instituições educativas, as relações estabelecidas e suas impressões dos primeiros meses de exercício da profissão. Falaram, também, sobre como os adultos (professores, funcionários, equipe de gestão e pais) da escola os provocaram

intensamente, deixando marcas em sua constituição como professores.

Serão trazidos excertos dos diálogos desse primeiro encontro, os quais indiciam a solidão como uma “marca de alteridade” presente na constituição do fazer docente dos participantes. Michele, Kátia e Jane⁴ foram professoras que, em suas falas, evidenciaram a dificuldade em estabelecer parcerias e realizar um trabalho efetivamente coletivo na escola. Segue-se um resumo da trajetória de cada uma:

Michele: uma professora de vinte e três anos. Coursou licenciatura em Pedagogia pela Unesp de Rio Claro (SP). Em 2011, vivia seu primeiro ano na profissão, atuando como professora de educação infantil em uma escola da rede municipal da cidade de Piracicaba (SP). No segundo semestre do mesmo ano, Michele foi para uma escola de Ensino Fundamental (Etapa I) da rede municipal da cidade de Limeira (SP).

Kátia: vinte e oito anos. Também formada em licenciatura em Pedagogia pela Unesp Rio Claro (SP). Na época do desenvolvimento da pesquisa e dos encontros do GTED, encontrava-se em seu segundo ano de docência. Em seu primeiro ano, atuou na Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Araras (SP). Posteriormente, ingressou no Ensino Fundamental (Etapa I) de outra escola particular da mesma cidade.

Jane: vinte e dois anos, formou-se na mesma universidade que as outras duas já citadas. Também vivia seu primeiro ano como professora em uma escola de Ensino Fundamental (Etapa I) da rede pública do município de Cordeirópolis (SP).

Segue abaixo parte dos diálogos do primeiro encontro do GTED.

Quando cheguei à escola a diretora foi muito receptiva, simpática. Tiveram professores que também foram muito simpáticos [...] A minha turma era integral, então eu entrava às onze e quarenta e oito e saía às dezessete e trinta. E a professora do período da manhã ficava até o meio dia e meia. Então nós ficávamos um tempo juntas e durante esse tempo as crianças estavam dormindo. E essa era uma hora para gente trocar, fazer uma prática conjunta. Ela me recebeu super bem [a professora/parceira que trabalhava com a mesma turma no período da manhã], se propôs a me ajudar, “então você não tem experiência, mas eu vou te ajudar, blá, blá, blá” [...] No começo ela ajudava, só que depois eu percebi que as ideias que ela propunha, a diretora vinha reclamar, ou algum pai vinha reclamar, como se eu tivesse feito e eles não tivessem gostado. [...] Isso foi uma das coisas que contribuiu para eu sair da escola, o que a minha colega de sala fez [...]. (Profa. Michele, 2011 – transcrição do áudio/primeiro encontro – GTED).

Na creche foi horrível! [...] Todas eram monitoras, independente de ser formada, de já ter dez anos de formação, todo mundo era monitor e ganhava a mesma coisa. E é uma escola que ninguém para muito tempo, as professoras não ficam muito tempo. Porque é um ambiente ruim para trabalhar, eles não te acolhem e não te recebem bem, você não tem com quem trocar. Se você precisa da coordenadora, tem uma suposta coordenadora que não te ajuda em nada. Então eu cheguei, ninguém me passou orientação, nada, rotina da sala, como é que funciona. Eu entrei na escola e falaram: “olha, sua sala é aquela ali”, então eu tive que me virar sozinha. As outras monitoras eram assim “a tá, vamos ver quanto tempo você dura”. Porque lá ninguém durava muito tempo, ninguém aguentava ficar lá muito tempo. Quando precisava de ajuda, você não tinha de ninguém (Profa. Kátia, 2011 – transcrição do áudio/primeiro encontro – GTED).

⁴ Nomes dos professores participantes da pesquisa são fictícios.

Com o meu coordenador, eu falo que a gente não se bate muito, porque a gente pensa completamente diferente, então a gente tem uns conflitos. E ele às vezes gosta de me cobrar algumas coisas, ele me cobra coisas que ele ainda não me passou. Ele já consultou todas as outras professoras, e não me entregou nada, e vem bater na minha porta me cobrando. Então ele sempre vai me cobrar uma coisa que ele ainda não me passou. Eu planejava as minhas aulas, certinho, ele me falou que eu não estava acompanhando, que era para eu pegar as atividades com a outra professora do terceiro ano e seguir igual. E agora é assim: ela [outra professora] vai me passando e eu vou tentando me organizar. Com a diretora, ela me recebeu bem, mas quando apareceu um problema ela disse que eu tenho que me virar, 'problema é seu, resolve' 'Os alunos são seus' (Profa. Jane, 2011 – transcrição do áudio/primeiro encontro – GTED).

Michele, Kátia e Jane. Três professoras que experimentaram o gosto amargo das relações humanas muitas vezes estabelecidas no contexto escolar. Através dessas narrativas, percebe-se que reside, na relação inicial com os sujeitos adultos do ambiente escolar, um sentimento de solidão, de isolamento, de desamparo. “*Eu tive que me virar sozinha*”, disse Kátia. Michele afirma que o comportamento de sua colega contribuiu para a saída dela da escola. Jane, em um desabafo, trouxe a fala da diretora: “*problema é seu, resolve*”.

Retomam-se, assim, as contribuições de Fiorentini (2006), pois as falas das professoras iniciantes indiciam que, nas escolas onde estavam inseridas, poderia ter existido cooperação, no sentido de desenvolver atividades, entre elas e professores, monitores, coordenadores e diretores. Entretanto, acredita-se que seria impossível avançar na dimensão da colaboração nos contextos narrados pelas professoras iniciantes.

Foi possível observar que, uma vez que o professor percebe o fracasso ao tentar estabelecer

uma relação de parceria em seu fazer, encontrando colegas de trabalho que o isolam e uma equipe gestora a qual não o apoia, esse sujeito acaba por se isolar em suas práticas. 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 pelos sujeitos da escola aos novos professores: a eles são dados os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem fazendo com que haja uma sobrecarga; a falta de apoio administrativo e pedagógico (Jane e a equipe gestora da escola onde lecionava, por exemplo) e essas razões fazem com que se sintam isolados de seus pares.

A marca da solidão do trabalho docente apareceu novamente durante o segundo encontro do GTED, no qual o tema era “Como vejo a escola onde trabalho”. Nesse encontro, os professores contaram de que forma observam o dia a dia da escola e como isso os afetava. A falta de apoio de pais, equipe de gestão e colegas de profissão foi um dos assuntos que estiveram em evidência. Serão trazidos trechos dessas narrativas como forma de, mais uma vez, indicar a solidão como uma marca de alteridade na constituição docente.

Novamente, um trecho da fala da professora Michele. Uma narrativa densa, que aponta possíveis caminhos para se pensar a inserção dos novos professores dentro da profissão.

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. Se a criança ficou quieta, a gente dá bala no final da aula!' [...]

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! [...] (depois de uma mãe reclamar que a filha não havia recebido a bala na sexta-feira). 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 [...]. 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. [...] 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. [...] Bom, mas o que eu aprendi com isso: primeiro nunca mais vou levar balinha. Segundo, a sua autoridade é totalmente desconstruída de uma hora para a outra. [...] E daí o que ficou para mim: a sua equipe escolar não te apoia, ainda que alguns professores tenham me apoiado, a diretora, que seria a responsável maior se o caso tivesse ido para frente, já me avisou desde o começo que estaria contra mim. Então você não tem uma equipe formada na escola. Assim eu vi que tudo o que você for fazer em sala de aula, você tem que pensar em você primeiro. Porque se acontecer algum problema, só você vai se comprometer e ninguém mais. Só você! (Profa. Michele, 2011 – transcrição do áudio/segundo encontro – GTED).

Destaca-se a fala de Michele, pois a mesma evidencia uma solidão relacionada à falta de

apoio experimentada ao se equivocar com uma prática em sala de aula. É como se a condição humana do professor, nesse momento, lhe fosse negada. Após não encontrar um espaço aberto ao apoio e à coletividade, Michele foi provocada a uma transformação de postura em relação à sua prática. Ela passou a fazer tudo sozinha, pensar somente em si. De ouvidos atentos e coração fechado, ela se isolou. Michele, ao buscar alguém para dividir, apoiar e dialogar, decepcionou-se. Isolou-se no fazer docente solitário.

No terceiro encontro do GTED, dialogou-se acerca da questão "Sala de aula: minha, sua, deles ou nossa?" e esse encontro foi um disparador de vários sentidos e ressignificações. Agora aparecem as narrativas de três outros professores participantes do grupo: Karla, Abner e Brenda.

Karla, vinte e quatro anos, formou-se no curso de licenciatura em Letras, pela Unesp Assis (SP). Estava em seu segundo ano de docência e atuava como professora de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental (Etapa II) e Médio em uma escola da rede estadual em Rio Claro (SP). Já Abner, era um professor de trinta e um anos, formado em licenciatura em Pedagogia pela Unesp de Rio Claro (SP). Lecionava desde 2010 como professor de Ensino Fundamental (Etapa I) em uma escola da rede municipal da mesma cidade. Brenda tinha vinte e um anos e estava cursando a licenciatura em Pedagogia pela Unesp de Rio Claro (SP) na época em que a pesquisa se desenvolveu. Por ter o curso de Magistério, já atuava na área desde 2010. Trabalhava como professora de reforço escolar em uma Organização Não Governamental (ONG) em Araras (SP).

Novamente, por meio das análises com o material de pesquisa, percebeu-se indícios que levam à enunciação de um fazer docente solitário. Abaixo, excertos dos diálogos estabelecidos durante o encontro do grupo.

Como eu que sou PEBII⁵, na escola tem cinco professores de língua portuguesa e estamos juntos todos os dias. Dava para fazer um trabalho super legal, mas o pessoal não conversa, não está a fim, estão acomodados. Você ter um grupo onde se tenha amizade, que se possa realizar um trabalho coletivo, eu acho isso fundamental (Profa. Karla, 2011 – transcrição do áudio/terceiro encontro – GTED).

Eu senti isso quando trabalhei na [nome da escola] que atuava lá em um projeto sobre sexualidade. Como era uma escola de PEBII, eu sentia que, apesar de existirem vários professores ali, nós professores de projeto ficávamos isolados, eles falavam que professores de projeto serviam somente para preencher lacuna das crianças que precisam ficar na escola à tarde. Eu até queria fazer alguma coisa, propor algum trabalho em conjunto, mas era muito difícil (Prof. Abner, 2011 – transcrição do áudio/terceiro encontro – GTED).

No começo a gente está tão empolgada, mas parece que somente a gente que tem essa vontade de fazer as coisas (Profa. Brenda, 2011 – transcrição do áudio/terceiro encontro – GTED).

As professoras iniciantes explicitaram as dificuldades que encontraram na escola para que o trabalho coletivo, na configuração pensada até aqui, pudesse ser efetivado. Esta concepção dialoga com Silva (2008, p.6) que, ao pesquisar sobre as relações entre a docência, o projeto pedagógico e a formação de professores, aponta que “[...] É preciso enfrentar o individualismo e apostar no trabalho coletivo a partir da realidade em que o grupo está”. A autora também afirma que:

Na observação do tempo escolar, bem como na estrutura atual da escola, o trabalho coletivo encontra entraves para

se realizar, porque, como já dissemos, exige outras aprendizagens, a da cidadania, do diálogo e da democracia, por exemplo. Como estas aprendizagens são incompatíveis com os tempos e os espaços escolares, os sujeitos educativos vão seguindo, ora guiados pelo desejo de uma escola que promova a emancipação do ser humano e superação da realidade, implícitos teoricamente nos Projetos Pedagógicos, ora pelo desânimo causado pela constatação dos limites do real, que os impedem de materializar este desejo na prática, de ousar no enfrentamento desta realidade (Silva, 2008, p.6).

A partir disso, tornam-se perceptíveis algumas dificuldades presentes no cotidiano da escola para a constituição e promoção do coletivo escolar e que foram enfatizadas pelas participantes. Ibiapina (2010) também afirma que, para que a prática do coletivo aconteça, é necessário estar aberto ao outro, participar de espaços que oportunizem a reflexão entre os pares em clima de colaboração, já que isto possibilita um aprendizado mútuo.

Na visão de Mendes (2003), a prática reflexiva que vai dar conta das demandas sociais contemporâneas de educação é a colaborativa, pois, por um lado, diminui o isolamento implícito na vivência da docência e, por outro, instala a cultura do diálogo e da troca de conhecimentos e experiências com outros professores. Dessa maneira, promove condições de transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente, de atendimento às demandas sociais contemporâneas de educação (Ibiapina, 2010, p.20).

Das considerações acima explicitadas, destaca-se a importância do diálogo e da troca de conhecimentos e experiências com professores parceiros na escola para, assim, pro-

⁵ Professor de Educação Básica – Etapa II.

mover mudanças nas práticas pedagógicas e melhor atingir a aprendizagem dos alunos. São destacadas as falas de Karla, Abner e Brenda pois todos sinalizam a vontade de realizar um trabalho coletivo envolvendo outros professores. Em um ambiente onde existem parceiros, um possível sentimento de insegurança com relação ao outro tende a desaparecer, uma vez que todos compartilham o sucesso como se também fosse seu. É o sentido de pertencimento.

Sentir-se parte do todo e sentir que o todo faz parte daquilo que você produz como profissional é importante em toda trajetória docente e fundamental nos primeiros anos de profissão. Esse movimento possibilita a constituição de um olhar mais voltado para a pluralidade das coisas que acontecem dentro do ambiente escolar. Traz segurança até mesmo para ofertar ajuda e não se omitir, tampouco se isolar. Quando se trabalha coletivamente, se assume uma postura de um profissional que deseja o melhor para o grupo ao qual pertence, ainda que muitas vezes seja necessário abrir mão de desejos individuais. Esses são princípios básicos da constituição de um trabalho verdadeiramente coletivo.

Chaluh (2008), em seu estudo, procurou colocar indícios que mostrassem a importância do trabalho coletivo com e na escola. Segundo ela, o ser humano como sujeito coletivo é algo que merece reflexão, sendo que isso acontece “no momento em que deixamos de olhar para nós mesmos, sujeitos individuais, e conseguimos nos enxergar na relação com os outros sujeitos [...]” (p.120).

Já no quarto encontro do GTED, os professores insistem em trazer à luz a solidão que sentiam no fazer profissional cotidiano. O tema abordado foi: “Alunos: meus, seus, deles ou nossos?”. Considera-se este um dos mais significativos dos sete encontros para o desenvolvimento da

pesquisa da qual este texto é oriundo. A seguir, trechos das narrativas dos professores Abner e Michele, nos quais refletem sobre situações em que, enquanto professores ingressantes, foram considerados parte do todo-escola e outros nos quais se percebem sozinhos.

Eu fico pensando no medo de falar que o aluno é ‘meu’ e ser culpado. Pois penso que não é porque é ‘minha sala’ que eu tenho que dizer que está tudo bem. Ao contrário, é minha, mas não está tudo bem. E mostrar que eu preciso de ajuda, porque talvez nessa hora que o problema passa a ser ‘nosso’. Esse problema não é só meu, é nosso e é isso que quero gritar para a escola. E um aluno nunca é só meu até mesmo porque ele já passou por vários anos na escola. Mas nessa hora, com medo de que o problema vire um problema só seu, muita gente não fala (Prof. Abner, 2011 – transcrição do áudio/quarto encontro – GTED).

Então em Piracicaba que foi mais no começo assim, eu cheguei perdida, e no primeiro dia pareceu que todo mundo iria me ajudar. [...] As professoras foram na minha sala, começaram a me ajudar trocar (as crianças), limpar o xixi do chão, da parede. E trocando as crianças (elas falaram) “olha você vai pegar o jeito, porque é rápido mesmo”. [...] Chegaram então os pais para buscar [as crianças] daí uma [professora] virou [para um pai] e falou: “liga não!” Essa daqui é professora nova, ela vai fazer “cagada” e você não repara. Mas a gente já está ensinando para ela, porque vai se fazer o quê? “A coitada está perdida, não sabe o que fazer”. [...] Aí nessa hora eu comecei a perceber que não era uma coisa coletiva, porque na hora em que ela estava comigo ela falou: “eu vou te ajudar com as crianças” e depois chegaram os pais e ela já me difamou [...] (Profa. Michele, 2011 – transcrição do áudio/quarto encontro – GTED).

Interessante a questão que o professor Abner suscita. Ao mesmo tempo em que o cole-

tivo se nega a compartilhar os problemas, por vezes alguns professores também se negam a compartilhar os seus problemas com os outros. Como aponta Abner, o medo de ser apontado como culpado faz com que o professor opte por esconder os conflitos enfrentados em sua sala com seus alunos.

A fala da Professora Michele indica a ausência de uma coletividade por parte de algumas colegas de trabalho. O desmerecimento de sua capacidade perante os pais e a desqualificação da profissionalização de Michele apontam para um contexto de embates onde fica em evidência o individual. Analisando a fala da professora, observa-se a sensação de que ter uma nova profissional na escola, para alguns, é ter que supervisionar o trabalho do principiante e isso parece ser um fardo para quem já está cansado de tantas responsabilidades.

A acolhida do professor iniciante parece um ponto crítico dentro do início da carreira e merece atenção. Segundo Freitas, M.N.C. (2002), existe, na cultura escolar, a concepção de delegar ao professor inexperiente as turmas mais difíceis, tanto na questão da aprendizagem quanto de disciplina. A autora também aponta que essa lógica de iniciação faz com que o profissional tente, de todas as maneiras, provar que é capaz de dar conta de seu trabalho, buscando nesse ato o reconhecimento de seus pares.

Anjos (2006) afirma que o professor não está sozinho, que existem os sujeitos visíveis (colegas de trabalho, direção, coordenação, alunos, pais) e os não visíveis (leis, políticas educacionais, teorias pedagógicas, imagens, expectativas, coletivo de trabalho). Acredita-se que um dos caminhos para o professor iniciante não se sentir sozinho é o reconhecimento dos outros e o estabelecimento do diálogo com eles. Quando há diálogo, há resignificação e a escola passa a ser o lugar do pensar e sentir coletivamente.

Chaluh (2008), que desenvolveu uma pesquisa com docentes na escola, deixou em evidência que o movimento coletivo gerado por um grupo de professoras possibilitou que todas assumissem a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. A autora também relata a sensação de solidão e traz como possibilidade a ideia de coletividade:

Da solidão: de estar sozinha na sala de aula, enfrentando os problemas, conflitos, dificuldades. Da coletividade: encontro-me, como professora, com um grupo de professoras e com elas compartilho o que agora passam a ser 'os nossos problemas, conflitos, dificuldades', que se tornam 'nossos' quando, no *espaçotempo* do grupo, temos a suficiente liberdade para nos colocarmos e nos expormos, porque vinculadas por um laço social. E ao ser 'nossos' eles ganham uma força que nos leva em busca de uma saída em forma conjunta. E em definitivo, qual o objetivo de abandonar a solidão para nos envolvermos na coletividade? Talvez a resposta seja a busca da autonomia profissional coletiva para tomar consciência dos problemas, conflitos e dificuldades e assumir a co-responsabilidade na busca de possíveis soluções, arriscando-se, assim, a uma produção (Chaluh, 2008, p.122, grifo da autora).

Nos encontros do GTED que se sucederam, a marca da solidão do trabalho docente apareceu nos diálogos estabelecidos entre os participantes, porém em menor grau. Mas o material aqui compartilhado sinaliza que os professores iniciantes participantes do GTED sentiram-se marcados pela ausência das parcerias, pela falta da constituição de um trabalho efetivamente coletivo na escola. Quando tentaram, na maioria das vezes, retornaram a si mesmos, solitariamente.

Alguns se isolaram, outros seguiram com seu "olhar feliz", embora não encontrando

espaço-sujeitos para dividir, compartilhar e/ou multiplicar esse olhar. Porém, a questão é fundamental, pois sabe-se que, historicamente, “é comum que os professores se voltem para o isolamento em suas salas de aula, sendo poucas as ações construídas com os demais colegas/turmas e em outros espaços da escola ou fora dela” (Rocha, 2012, p.6335).

É importante lembrar das considerações de Freire (1987), quando explicita que a busca de ser mais não pode ser realizada no isolamento, no individualismo. Essa busca se faz na comunhão e na solidariedade dos seres humanos e, por isso, o movimento de melhor compreender processos que valorizem a comunhão e a solidariedade para a transformação.

Considerações Finais

No presente artigo, foram compartilhadas narrativas de professores iniciantes que refletiram aspectos vinculados à sua inserção no contexto educativo. Dentre as marcas de alteridade deixadas em evidência por esse grupo de professores, foi trazida para discussão a solidão do trabalho docente. A partir de outros estudos desenvolvidos na área, sob diferentes perspectivas teóricas, foi possível ampliar o entendimento acerca do grupo e do trabalho coletivo. Avançando, entretanto, nas questões levantadas, questiona-se: de que forma esses espaços coletivos também contribuem para o empoderamento e a autoria desses professores?

Pontes (2008) explicita que a constituição do coletivo contribui para esse movimento. Segundo a autora:

O trabalho coletivo e participativo representou uma forma de atuação autônoma e, conseqüentemente, de ‘empoderamento’ dos sujeitos. Portanto, empoderar-se

significou buscar a coletividade. No grupo, esses sujeitos atuaram politicamente criando modos e meios de transformar uma realidade opressora, desenvolvendo um processo de construção de co-autoria pedagógica (Pontes, 2008, p.5).

Chaluh (2011; 2012a; 2012b) tem tratado da formação a partir de uma trilogia na qual o empoderamento também é levado em consideração. A partir de uma pesquisa pautada em sua própria experiência como coordenadora de um projeto de extensão do qual participavam alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo, a autora afirma uma perspectiva de formação atrelada à trilogia linguagem-coletividade-empoderamento. Essa trilogia está sustentada na centralidade da linguagem (oral e/ou escrita) e da interlocução, no reconhecimento dos outros e da coletividade e no empoderamento através da palavra. Assim sendo, sustenta-se a importância da produção do conhecimento no coletivo, ao promover espaços de diálogo e escuta nos quais se valorize a autoria dos sujeitos.

Segundo Pontes (2008), o trabalho coletivo teve como implicação o empoderamento dos sujeitos e, para Chaluh (2011, p.173), uma das ações para potencializar esse empoderamento “passa necessariamente por oferecer contextos nos quais seja permitido que o outro fale”. Assim, para esta última, a linguagem aparece como um dos aspectos centrais quando se pensa em formação, seja inicial ou continuada. Por isso a importância de criar âmbitos onde a palavra possa circular; onde a linguagem, tanto oral quanto escrita, seja percebida como espaço no qual o sujeito se apossa da palavra e, nesse movimento, se perceba como sujeito de enunciação.

Pontes (2008) tem afirmado a importância do trabalho coletivo para desenvolver processos de construção de co-autoria pedagógica. Enfatiza-

-se a questão da autoria vinculada à constituição de grupos na perspectiva de Chaluh (2008), que argumenta que o grupo é um “[...] *enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação*” (Chaluh, 2008, p.112, grifos da autora).

Assim, as duas autoras afirmam a necessária relação entre o trabalho coletivo de um grupo e sua contribuição no empoderamento dos sujeitos e na questão da autoria. Mais uma vez se faz necessária a proposição de espaços onde a palavra possa circular. O presente estudo corrobora Miotello (2012, p.143) o qual, de uma perspectiva bakhtiniana, afirma que enunciar a palavra é uma forma de estar no mundo e dele participar, uma vez que “Essa é a única estrada que leva homens e palavras ao mundo novo, da metamorfose”.

Considera-se, assim, que sujeitos empoderados reconhecem que têm coisas para dizer. Autoria é saber se reconhecer como sujeito de enunciação. Ambas as questões precisam de um contexto propício para sua realização.

Ao olhar para esse processo, reflète-se acerca da necessidade de se repensar os espaços de formação no contexto escolar, o qual foi apresentado por esses professores iniciantes, na maioria das vezes, como ausentes de possibilidades de constituição de trabalho coletivo e, como consequência, de possibilidades de vivenciarem a autoria e o empoderamento (pela palavra falada e escrita) como sujeitos de enunciação. Assim, o trabalho coletivo, banhado pelas linguagens, poderá potencializar sujeitos outros, transformados, e que juntos possam viabilizar escolas outras, uma educação outra, porque estão juntos na busca de um objetivo comum. Trabalho coletivo não implica apagamento das diferenças; trabalho coletivo é o reconhecimento da singularidade de cada um,

porém sabendo que todos, ainda na diferença, coincidem nos objetivos pelos quais lutam (Freire, 2005).

Colaboradores

Ambas as autoras contribuíram em todas as etapas do artigo. Sendo P.A. CASSÃO, autora da pesquisa a que o artigo faz referência, responsável pela concepção e projeto e pela análise e interpretação dos dados e L.N. CHALUH, na qualidade de orientadora da referida pesquisa, responsabilizou-se pela revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. No tocante à redação do artigo, ambas as autoras se empenharam na composição da escrita, trazendo suas contribuições e estudos desempenhados ao longo do processo de elaboração do manuscrito.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº – proveniente de Demanda Social).

Referências

- Anjos, D.D. *Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente*. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- Cassão, P.A., *Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
- Cassão, P.A.; Chaluh, L.N. A arte de Julian Beever e as crianças de Cordeirópolis-SP: leitura e autoria. *Leitura: Teoria e Prática*, v.58, p.594-603, 2012.
- Chaluh, L.N. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- Chaluh, L.N. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGE]. *Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

- Chaluh, L.N. Cartas na formação inicial de professores. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012a. 1 CD-ROM.
- Chaluh, L.N. Percursos na formação inicial de professores. In: Chaluh, L. N. *Escola-universidade: olhares e encontros na formação de professores*. São Carlos: Pedro & João, 2012b. p.11-25.
- Cunha, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- Florentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M.C.; Araújo, J.L. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.49-78.
- Fontana, R.A.C. Afinal de contas, o que é esse tal de projeto pedagógico? Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores. In: Padilha, A.M.L.; Ometto, C.B.C.N. (Org.). *Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas*. São Carlos: Pedro & João, 2011. p.13-27.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, P. *À sombra de mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2005.
- Freitas, M.N.C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.155-172, 2002.
- Freitas, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, v.1, n.116, p.21-40, 2002.
- 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, 1991.
- Ginzburg, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.
- Ibiapina, I.M.L.M. Práticas pedagógicas e colaboração: como agir no processo ensino-aprendizagem? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.
- Kramer, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas, M.T.; Souza, S.J. (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p.57-76.
- Miotello, V. Empoderamento e linguagem. In: Chaluh, L.N. *Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores*. São Carlos: Pedro & João, 2012. p.11-25.
- Pontes, R.A.F. Pesquisa-ação e autoria docente: criando espaço de reflexão coletiva e protagonismo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008.1 CD-ROM.
- Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Rocha, M.S.P.M.L. Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans)formação docente. In: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Araraquara: Junqueira & Marim, 2012. v.2. p.6334-6345.
- Silva, M.M. Pedagogia universitária: trabalho coletivo e aprendizagens possíveis. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

Recebido em 30/1/2017, reapresentado em 20/7/2017 e aprovado em 10/8/2017.