

CHEGANDO À ESCOLA: UM MOMENTO DO FAZER-SE PROFESSOR

Elison Antonio Paim¹

RESUMO: Esse artigo expressa elementos da tese de doutorado, "Memórias e Experiências do Fazer-se Professor de História". Intencionava buscar respostas para o seguinte problema: Como os alunos egressos do Curso de História da UNOESC – Chapecó, nos anos de 1998 e 1999, avaliam as experiências vivenciadas na passagem de acadêmicos para profissionais? Como objetivo central, defini: Perceber como é o fazer-se profissional dos professores de História em início de carreira. O principal instrumento de coleta de informações foi através de depoimentos orais, gravados, onde apresentei algumas questões chaves, para que pudessem dar início às falas. A partir das falas dos professores, foi possível captar elementos que vão além da idéia de formar professores, que há um fazer-se professor.

PALAVRAS-CHAVE: memória – experiência – fazer-se professor – início de carreira

ABSTRACT: This article is constituted by the doctorate thesis: "Memories and Experiences to Making of the History Teacher". With the research I intend to find answers to this problem: how the graduated students of the History Course of UNOESC – Chapecó in 1998 and 1999, asses their experiences in the passages from academics to professionals? The objective was see how is the making of the professionals of the History teachers in the beginning of their careers. The main instrument to collect the information was oral statements, recorded. That by teachers speeches was possible to grasp elements that goes besides the idea of graduate teachers that exists one making of the teacher.

KEY-WORDS: Memory – Experience – Making of the teacher – Arrive in the school

Como ocorre a chegada dos novos professores às Escolas? Esta pergunta acompanha-me há bom tempo de minha vida como formador de professores. Procurando respondê-la, trago reflexões desenvolvidas durante a elaboração da tese de doutoramen-

¹ Graduado em História, mestre em História Social pela PUC-SP e doutor em Educação pela Unicamp. Docente da Universidade Comunitária Regional de Chapecó-Unochapeco e Coordenador Do Centro De Memória Do Oeste De Santa Catarina-Ceom. Email: elisompaim@hotmail.com

to. As considerações ora apresentadas pautam-se no quinto capítulo “Chegando na Escola: o Professor(a) de História e seu outro”.

Para construir a tese “Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História” parti do pressuposto que é possível e necessário o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de fazer-se professor, quer esses sujeitos estejam na escola ou na academia. Desta forma, procurei evitar falar *sobre* ou *para* professoras (CONTRERAS, 2002). Procurei dialogar com as professoras do Ensino Fundamental e Médio, entendendo que estas não precisam que alguém lhes dê voz e, sim, de alguém que ouça o que há muito tempo vêm gritando e nós, da academia, dificilmente queremos escutar.

As preocupações que desencadearam a produção dessa tese relacionam-se com minha trajetória, enquanto professor de História, em diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio- durante dez anos- e, também como professor de Prática de Ensino de História, num curso de licenciatura em História.

Como professor de Prática de Ensino, freqüentemente, tinha alguns retornos avaliativos da parte dos ex-alunos e alunas, quanto ao que e como estavam trabalhando; a sobrecarga de atividades e turmas; a falta de material e de tempo para preparar aulas; a necessidade de recorrer aos livros didáticos... Eram informações pontuais e esparsas. Cada vez que tinha alguma informação sentia-me incomodado. O incomodo foi crescendo e senti necessidade de buscar, de forma sistemática, maiores informações junto aos ex-alunos. Pensava que, assim, conseguiria aprimorar a construção das experiências de Prática de Ensino, que vinha desenvolvendo. Para tanto, percebi que seria necessário ouvir esses ex-alunos e alunas, para que, de fora da universidade, realizassem uma avaliação minuciosa das experiências vividas, em sua formação inicial.

Elaborei, então, um projeto de pesquisa e o apresentei á Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina do campus de Chapecó², concorrendo a financiamento, na modalidade Balcão de Projetos.

Com a pesquisa intencionava indagar o seguinte: Como os alunos egressos, do Curso de História da UNOESC-Chapecó nos anos de 1998 e 1999, avaliam as experiências vivenciadas na passagem de acadêmicos para profissionais?

² A Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, era constituída por cinco campi, um deles localizado em Chapecó. Em 2002 houve uma cisão e o campus de Chapecó criou uma outra Universidade, a UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó.

Ao delimitar que trabalharia com os formados nessas duas turmas pressupunha que estas professoras teriam trabalhado um ou dois anos após a conclusão do curso.

O projeto iniciou em 2001, fui realizando algumas entrevistas e produzindo algumas reflexões e escritos, os quais foram sendo apresentados em diferentes momentos.

Como o volume de informações trazidas em cada entrevista aumentava, comecei a perceber que não era uma pesquisa para ser realizada em apenas um ano, como previa o projeto inicial. Assim, decidi transformá-lo em projeto de doutorado.

A viabilidade da realização da pesquisa deveu-se, em grande parte, pelo contato freqüente do pesquisador com as escolas da rede estadual e municipal dos municípios da Região Oeste de Santa Catarina, principalmente, através do acompanhamento de novos estagiários, facilitando a localização dos egressos do curso de História da UNOESC/ UNOCHAPECÓ.

Para nortear a pesquisa, utilizei-me de questões calçadas nos aspectos:

- 1- Da subjetividade do novo professor: Quais as necessidades, angústias enfrentadas pelos alunos, egressos do curso de História, no processo de passagem de acadêmico para professor?
- 2- Das atividades docentes: Como os professores de História, em início de carreira, desenvolvem suas atividades docentes? Conseguem os materiais necessários para o preparo das aulas? Como preparam suas aulas? Como selecionam os conteúdos? Que materiais utilizam? Conseguem realizar pesquisas? Quais metodologias utilizam? Conseguem trabalhar a História de maneira temática? Como e o que avaliam?
- 3- Do relacionamento profissional: Como se relacionam com alunos, demais professores, diretores, pais...?
- 4- Da avaliação da formação inicial: Como percebem a sua formação inicial, foi satisfatória? Conseguem perceber a existência de falhas na formação inicial, quais, são de conteúdo, de metodologia? Como a pesquisa contribuiu para sua formação?
- 5- Da participação: Têm se envolvido nas lutas da categoria?
- 6- Da formação continuada: Continuam estudando? Tem feito cursos de capacitação? O que tem lido? Realizam pesquisas? Em que a universidade poderia ajudar para que continuassem seus processos formativos?

As questões pontuadas acima foram efetuadas para as professoras depoentes durante as entrevistas. Não foi obedecida

uma seqüência rígida em todas as entrevistas, até porque muitas outras perguntas surgiram no decorrer de cada uma delas.

A identificação das professoras em início de carreira ocorreu através de contatos prévios com as escolas, procurando identificar os professores de História formados na UNOESC - Chapecó em 1998 e 1999. Uma segunda forma foi através de contatos durante o curso de pós-graduação *latu sensu*, “História: Cidade, Cultura e Poder”, no qual vários matriculados eram egressos da UNOESC e das turmas escolhidas como foco da pesquisa. Uma terceira forma de contato foi através do curso de extensão “História, Historiografia e Ensino de História”. Ao todo foram entrevistadas 18 professoras e 2 professores de história que trabalhavam em escolas das redes pública municipal e estadual e da rede privada nos municípios de Chapecó, Xaxim, Serra Alta, São Lourenço D’ Oeste, Coronel Freitas, Caxambu do Sul e Guatambu.

Como fontes de pesquisa, utilizei relatórios de estágio e de pesquisa produzidos pelos professores e professoras depoentes, materiais técnicos da universidade, anotações sobre as aulas dos estagiários que assisti, além de minhas próprias lembranças. A principal fonte de informações deu-se através de depoimentos orais, gravados, em que apresentei algumas questões-chave para que pudessem dar início às falas. As perguntas foram semidirigidas, os depoentes puderam expor sobre tudo o que entenderam como necessário para a pesquisa, dando ênfase às questões de pesquisa. Após a coleta gravada dos depoimentos fiz a transcrição e textualização, para posterior análise, confrontando-as com outras fontes e com referencial teórico e, finalmente, a escrita do texto.

Durante a realização das entrevistas explicitiei para cada professora e professores que os seus depoimentos serviriam como fonte para o projeto de pesquisa inicial “Da UNOESC às Salas de Aula: Experiências de Professores de História em Início de Carreira” e que, possivelmente, esse se transformaria em projeto de doutoramento e, ainda, que ao final do projeto as fitas com seus depoimentos seriam doadas para o Centro de Organização da Memória do Oeste Catarinense – CEOM, órgão da UNOCHAPECÓ. Todos e todas explicitaram verbalmente - e está gravado - que concordavam com o uso que eu pretendia fazer com as informações que estavam me fornecendo bem como com a divulgação de seus nomes.

Abordarei, nesse momento, como diferentes pesquisadores vêm tratando o que denominam “choque de realidade”, “tempo

de tensões”, “período de socialização pessoal”, “tornar-se professor”, “ritual de iniciação”, “formação de identidades”, etc; são denominações colocadas em ação para este momento crucial, em que os ex-acadêmicos fazem a passagem da Universidade para a Escola. Num segundo momento, trago, algumas vozes dos companheiros de diálogo – professores de História, para que expressem como viveram estes momentos iniciais em suas carreiras.

Para Bolívar (2002), a idéia de carreira suscita três questões: Em primeiro lugar, a carreira tem duas dimensões: a dimensão objetiva refere-se à seqüência das diferentes posições, que a pessoa vai ocupando no curso de sua vida. A dimensão subjetiva diz respeito às experiências individuais. Em segundo lugar, a carreira é um mecanismo de mudança individual. Assim, uma pessoa ocupando diversos cargos, vai mudando sua própria identidade, na maneira como se apresenta aos outros, é tratada por eles e com eles interage. Em terceiro lugar, a carreira gera uma união entre as estruturas individuais e sociais. Essas constituem um quadro que proporciona esquemas interpretativos, para dar sentido ao mundo social.

Neste estudo, não adoto a perspectiva de pensamento que compreende a carreira docente estruturada em fases (HUBERMAN, 1992; BOLIVAR, 2002). Desenvolvo considerações numa perspectiva em que os professores são sujeitos únicos, singulares, em suas experiências de vida; portanto não pactuo da perspectiva generalista e homogenizadora, partilho da perspectiva defendida por Guarnieri (1996:129), ao questionar a idéia de fases. Para essa autora, os estudos pautados em fases, “ao contrastarem as práticas de professores iniciantes e experientes, apresentam uma certa tendência evolucionista”.

O período de transição de estudantes para professores, o “choque de realidade” (ESTEVE, 1999), é considerado um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos, geralmente, desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais, para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. O período caracterizar-se-ia por um processo quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência (GARCIA, 1992; BULLOUGH JR, 2000).

Assim, o jovem professor, imbuído dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial, é seduzido pela perspectiva de transformar o mundo educacional, “sofre assim, o ‘choque da realidade’ e é introduzido num ‘rito de passagem’, a que se asso-

cia uma lógica sacrificial normalmente expressa por um sentimento de ‘solidão profissional’” (SARMENTO, 1994: 64).

Na perspectiva dos autores acima, os professores em início de carreira estariam, de forma homogênea, integrando-se ao mundo escolar, apenas neste momento de suas vidas; negam assim outras possibilidades, como as defendidas por Zeichner (1992) e Tardif (2002; 2005), para quem o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação de professores.

Diferentes autores foram produzindo considerações sobre o primeiro ano de trabalho dos professores, considerando a transição como “dramática e traumática” (ESTEVE, 1999), pois o contato inicial com o mundo do trabalho escolar levaria ao desmoronamento das idéias idealizadoras sobre o mundo escolar, recebidas durante a formação inicial. Assim: “El profesor en su primer año de ejercicio de esta profesión se enfrenta al desalentador desafío de asumir dos papeles: el de profesor y el de aprendiz” (BULLOUGH JR, 2000: 105).

Para a adaptação ao status de profissional, o professor, em início de carreira, passa por um “confronto entre seus desejos e o reconhecimento pelos outros”. Portanto, “o processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada”, implica “um duplo sub-processo, biográfico e relacional” (CARROLO, 1997: 29).

A experiência em sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar. A sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule esses conhecimentos. Porém, a relação entre formação e prática dificulta a identificação de quais os acontecimentos pertencem à formação e quais conhecimentos são provenientes da prática (GUARNIERI, 1996).

Ao “tornar-se professor”, o sujeito vai adotando comportamentos de ensino em sala de aula, legitimados pela “realidade” social, que implicam na interpretação dos “padrões de comportamento dos alunos”, bem como em “conhecer as suas legítimas expectativas e ajustar a elas os comportamentos de professor”. Este movimento traduz-se “numa progressiva evolução, de uma concepção inicialmente ingênua e liberal para uma concepção mais pragmática e conservadora do desempenho da profissão” (CARROLO, 1997: 42).

As mudanças que vão acontecendo na vida dos professores iniciantes caminham no sentido de formação de identida-

des. Na formação dessas identidades é que os professores iniciantes se firmam como profissionais; ao desenvolverem experiências e trocas, vão percebendo que há necessidades de ceder em determinados pontos, na relação com os alunos e, assim, vão se consolidando como profissionais.

A estrutura da Escola, a sua organização político-administrativa, interfere muito nas experiências que serão vividas pelos professores iniciantes. Assim, a organização dos tempos e espaços é fundamental para uma maior ou menor facilidade do novo professor inserir-se no mundo escolar.

Para Sarmiento (1994) e Alves (1997), o fato de os professores trabalharem, em parte das vezes, isolados na sala de aula com os seus alunos, vai constituindo uma cultura do individualismo, em que os professores se recusam a partilhar experiências, problemas, dificuldades, e abrir as portas da sua sala de aula ao controle e à colaboração de outros colegas.

Ao chegarem às Escolas, os professores iniciantes encontram-se, muitas vezes, desarmados e pouco preparados com relação aos problemas de organização do trabalho em um grupo social complexo, com uma intrincada dinâmica de forças. Assim, “aos professores iniciantes são designados os piores alunos, aulas e matérias, que seus companheiros mais experientes tenham descartado” (ESTEVE, 1999: 131).

Considerando que os professores constituem-se profissionalmente de forma relacional, ou seja, no convívio com outros sujeitos, Fontana (2003: 53), defende a necessidade de entendermos “como vai se produzindo, no processo de constituição da professora, o ‘silenciamento docente’, tanto na fala professoral, que se espera estejamos sempre prontas a proferir, quanto nas relações escolares que se produzem para além das quatro paredes da sala de aula?”.

Na trama das relações, para converter-se em professor, ocorre a necessidade de negociar com os estudantes e com os colegas. Porém, essa negociação não corre de maneira previsível, pois o processo é “altamente interactivo, lleno de contradicciones, con una interacción constante entre la elección y las restricciones, un proceso en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran” (BULLOUGH JR, 2000: 101).

Ao chegar às instituições escolares, os professores iniciantes deparam-se com uma “realidade” que não corresponde à uma concepção idílica da relação educativa. Para muitos, é a primeira vez que enfrentam a responsabilidade de uma classe,

assumindo as conseqüências de seus próprios atos. Desde os primeiros dias inicia-se, portanto, uma crise em seus conceitos idealizados, até conseguir a articulação de alguns conceitos do magistério, compatíveis com sua prática cotidiana.

Conforme avançam nas práticas docentes, os professores têm de enfrentar as dificuldades “reais” do magistério; assim, entram em choque aquelas imagens idealizadas de sua profissão, as quais foram construídas durante seu período de formação inicial.

Por outro lado, nem só de problemas, dificuldades e renúncias vivem os professores em início de carreira. Existe uma série de conquistas, descobrimentos, possibilidades, que vão se descortinando, a medida em que os professores colocam-se disponíveis para as diferentes aprendizagens, que ocorrem ao assumir os trabalhos na Escola. Este momento do fazer-se professor vem sempre como complemento das experiências vividas na formação inicial.

Os professores, em início de carreira, vão adquirindo autonomia profissional quando passam a sentir-se independentes no trabalho, capazes de tomar decisões próprias. Vão sendo “consolidadas as habilidades necessárias, chega-se a uma certa proficiência pedagógica, o que modela um estilo pessoal no comando da classe” (BOLÍVAR, 2002: 53-54). Mas, como efetivamente acontece esta construção? Quais as relações que os professores recém chegados na escola constroem com os que lá já estão? Com os alunos? Com os pais de alunos? Com a direção das escolas? Entendendo que esta construção é social e historicamente datada, procuro, a seguir, aproximar-me dos processos de construção da autonomia, pelo grupo de professores de História em início de carreira, com os quais venho dialogando.

Na pesquisa que desenvolvi, procurei olhar as questões com os professores, numa perspectiva de diálogo; como disse Bakhtin, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (2002: 123). Assim, ao dialogar com os professores, não basta entender o que eles querem dizer e, sim, compreendê-los; e, mais do que isso, nessa relação, preciso colocar-me no lugar do outro – professor – para, então, poder dialogar numa perspectiva de igualdade e não de alguém que está acima e apenas ouve o outro. Portanto, é na relação que acontece o diálogo.

Além das contribuições de Walter Benjamin (1994), ao trabalhar com experiências vividas, Eduard Palmer Thompson (1981), nos propõe pensarmos a sociedade através das experiências. Considerar estas questões é fundamental para que possamos discutir

a formação de professores, junto com professores, levando em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências têm para contar, que metodologias desenvolve, quais as relações que faz entre teorias e práticas cotidianas, de que forma constróem a autonomia como profissionais do ensino.

³ Idéia defendida por Vigotski no Manuscrito de 1929, texto trabalhado por SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In: **VIGOTSKI - O MANUSCRITO DE 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Educação & Sociedade** – 71. Campinas: CEDES, 2000, p.45-78. No mesmo número da revista está publicado o Manuscrito de Vigotski e uma série de artigos que tratam dos temas desenvolvidos por tal psicopedagogo.

Busco romper com as práticas prevaletentes, relativas à formação professores, pensando que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 2000).³ Assim, os professores, como seres humanos, constróem-se em sociedade, ou seja, em lugares sociais, tais como em família, na Escola, na Universidade e, posteriormente, na Escola, como profissionais. É uma construção permanente e acontece nas mais diversas relações sociais. Particularmente, no aspecto profissional, este fazer-se é inteiramente social. Para que

o fazer-se ocorra de maneira relacional, é fundamental o diálogo; este “apresenta-se como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço, no qual os valores sociais contraditórios se confrontam” (BOLZAN, 2002: 50).

Neste momento, o diálogo com os professores depoentes foi realizado, procurando captar quais são as tendências prevaletentes e ou dissonantes em seus discursos sobre o fazer-se professor; assim, torna-se central a questão do outro, trabalhado por Mikhail Bakhtin. Quem são o “outro” dos professores: os pais, os alunos, a direção e funcionários da escola, os demais professores? Os interlocutores – o outro – do professor são muitos. Neste momento, abordo como os professores de História, nas experiências cotidianas, no seu fazer-se, dialogam ou não com os demais sujeitos, presentes na Escola.

Inicialmente, destaco a narração da professora Neiva, trabalhadora em uma escola considerada grande, para a “realidade” dos pequenos municípios da Região Oeste de Santa Catarina, onde boa parte das Escolas tem um ou dois professores para cada disciplina. Sua narração, aqui, está calcada na experiência de organização de uma feira escolar, onde teria organizado, juntamente com seus alunos, uma série de trabalhos expostos na feira, o que lhe proporcionou elogios da diretora da Escola; evidenci-

am-se, nesse episódio, elementos significativos das relações entre estes professores. Vejamos como ela narra essa experiência:

Bom, tinha agora. Quando eu cheguei, que eu me efetivei, tinha dois professores de História, no início assim... No início não, no final de carreira e eu procurei, pedi para eles ajuda, para que me dessem idéia, para que a gente montasse essa feira, assim, juntos, aí no início, beleza, disseram que sim, que iam participar e tal. Mas quando era hora de participar, de fazer essa ajuda, de dar idéias, que eu montei também a... Montei toda uma sala dos 500 anos, mostrando, assim, as partes principais dos 500 anos, e depois fazendo uma crítica dos dias de hoje. Me disseram que sim, que iam me ajudar, mas depois, quando chegou na hora de ajudar, eu não vi ninguém me ajudando. Esses professores, geralmente, eles não estão mais dispostos a ajudar a gente, quem ajuda mesmo são os outros. Mesmo essa professora de Geografia, a professora Marilene, ela é uma professora excelente, que, meu Deus do céu, ela ajuda sempre, ela está sempre envolvida comigo. Mais com ela do que com os professores de História. Parece, assim, que eles têm uma certa inveja da gente, fazer essas criatividadedes, fazer essas aulas diferentes, porque a diretora chega na sala de aula e ela fala. Ela diz assim: - Vocês viram o trabalho que a professora Neiva fez com os alunos? Vocês viram que coisa bonita, que coisa, assim que os alunos estão aprendendo, estão fazendo coisas diferentes. E aí eu sei lá, me parece que elas se sentem, assim, desvalorizadas porque elas não fizeram esse tipo de coisa. Então, elas procuram não ajudar, elas procuram criticar. E daí, de vez em quando, elas dizem: mas isso aqui, você poderia ter feito melhor. Mas não ajudam a gente, assim, na hora, dizer: - Olha, Neiva, aqui, vou te dar uma idéia disso e daquilo. Depois que aconteceu se percebem alguma falha, daí dizem: - Na próxima vez, você pode fazer assim. Mas elas não ajudam. Então é isso, que a gente sente dificuldade com esses professores de História, porque param no tempo, ficam só em cima do livro, não criticam nem o livro didático, nada e não ajudam.

A professora Marilita, embora, trabalhando em outro município, em outra Escola, narrou que as relações entre ela e a colega de História foram semelhantes às descritas pela professora Neiva e, em alguns aspectos, até mais difíceis. Isto porque, segundo nossa narradora, ao solicitar ajuda para seu início de trabalho, esta lhe foi negada. Por outro lado, percebemos em sua narração, sinais de alteridade, tanto de quem estava chegando, como de quem já estava na Escola. Podemos trazer aqui as reflexões de Norbert Elias (2000), quando aponta as relações entre "Os Estabelecidos e Os Outsiders", ou seja, aqueles que já estão na escola sentem-se ameaçados e recebem os novos de forma, muitas vezes, agressiva e passam a desqualificar o trabalho dos que chegam, os de fora. Mas, vejamos como ela nos narrou as suas experiências vividas, ao chegar para trabalhar na escola:

Você se depara com professores mais velhos... E muitas vezes, você se sente uma formiga. Porque, ao invés de se unir a esse formigueiro, você se sente uma formiga excluída. Por quê? Pelo fato de você iniciar, muitas delas acham que você tem que estar sempre submissa, porque elas sabem mais, elas estão se aposentando. Então, nós não temos direito nenhum de saber sobre um assunto a mais, ou ter uma forma diferente de trabalhar, você é sempre contestada, você é sempre... Pondo em dúvida o teu trabalho. Até se você precisar de um material, uma coisa assim no meu caso, eu não peço, eu vou atrás ou procuro outros professores. Única professora que me acerto, mas, acho que é porque é minha geração, se formou um ano antes que eu, é a professora Juscemara. As demais têm um muro de Berlim, um muro americano entre nós e que não é fácil ultrapassar, não porque eu não queira, desde que eu comecei a Universidade eu procurei ajuda, eu senti dificuldade, mas eu vi que não tinha retorno nenhum, por exemplo, uma época eu fui pedir um material sobre o município, uma determinada professora me disse assim: - Vai lá na prefeitura que eles têm! Em momento nenhum ela disse assim: - Eu tenho, se você quer, eu te empresto. Se por acaso você não quiser pegar o meu, vai lá na prefeitura. Não, aquela coisa bem direta. - Vai lá na prefeitura que têm! Eu sabia que ela tem. Então, a partir daquele momento, foi no primeiro ano em 1996, quando comecei a minha Graduação, a partir daquele momento eu disse: - Não, vou ter que fazer tudo sozinha! Então, eu não procurei mais ir atrás. Tem até um caso de ter uma professora que passa raspando em mim, ela não me cumprimenta, então a gente se ignora, finge que não existe. Então, além de você ter todo esse problema de material didático, de problema financeiro dos alunos, ainda você se depara com colegas achando que você está competindo e não achando que você vai trabalhar junto, que você vai contribuir um ao outro, ela com a experiência dela e, eu, digamos, com a minha forma nova de trabalhar, que seria diferente, não existe isso, aqui não existe.

Evidenciam-se, nas narrativas das professoras, elementos constituintes da racionalidade técnica, instrumental, que historicamente foi sendo implementada nas Escolas, em que cada um realiza o seu trabalho, sem se vincular aos demais. Explicita-se, exatamente, o modelo de Escola concebido pela modernidade capitalista, predominando as relações verticalizadas, hierarquizadas entre os sujeitos, que nela convivem de maneira distanciada.

Nesta falta de relação de troca com o outro se revelam alguns elementos constitutivos do ser professor, que não encontra no outro a si próprio e, neste sentido, repudia o outro. Ao mesmo tempo, vai se fazendo nessa relação com o outro ao disputar espaços, tempos, saberes, atenções. Ao tentar colocar-se como diferente, como superior, como mais capacitado, escondem-se, muitas vezes, as fraquezas e as dificuldades.

As narrativas remeteram-me para o diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, onde a chave está na “palavra do outro, de um outro que não se opõe, como categoria fechada, ao ‘eu’”, onde se evidencia a nossa constituição, como sujeitos possuidores de linguagem, pois: “Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam” (TEZZA, 1988: 55).

A professora Vanda, que efetivou-se na maior Escola da rede estadual de Santa Catarina, no município de Chapecó, encontrou todo o tipo de dificuldades na relação com os demais professores de História, da falta de abertura ao individualismo e à pretensa superioridade de alguns.

Olha, na minha escola foi difícil. A gente... Eles não te dão abertura, não te dão diálogo, não querem saber... Não querem saber. Então, tem professores que se acham que estão na escola há mais tempo, que eles sabem tudo, né? E, também não repassam conhecimento, não passam experiência nenhuma. Então, isso eu senti muito. Até, inclusive, eu falei com a direção essa questão, que estava sentindo falta de a gente ter uma... De estar precisando trocar experiências, trocar idéias, né? Porque a gente está trabalhando, mas você... Eu acho que você precisa dialogar mais, buscar e ver se realmente é esse o caminho. Se né... Isso faltou bastante, até hoje é por aí mesmo. (...) E algum, um que outro professor, assim, mas ninguém comenta nada, não existe, sabe? É uma coisa muito individual que eu sinto muito, sinto né? Por isso que eu me senti angustiada. Uma coisa muito grande. Um individualismo muito grande.

Como percebemos até o momento, os professores em início de carreira, ora enfocados, apresentaram dificuldades em seus relacionamentos com os colegas de História que já estavam nas Escolas. Nesse sentido, permaneceram as vivências e não as experiências vividas na forma relacional.

Apesar das tendências de não relação em seus trabalhos, os depoentes vêm demonstrando tentativas em privilegiar a relação mais dialogal, de respeito com os outros. As relações expressam-se nas tentativas de fazer os alunos produtores de conhecimentos a partir da associação com outros saberes.

Percebemos que esses professores estão se construindo em dinâmicas relacionais. Evidentemente, que são relações, muitas vezes, conflituosas, em despeito de algumas parcerias. Para ultrapassarem as relações conflituosas, faz-se necessário que as relações

aconteçam com os diferentes sujeitos e nos diferentes espaços das Escolas. Assim, aqueles professores iniciantes, que estimulam os professores, os alunos e direção para que entendam porque estão fazendo determinadas atividades, têm conseguido maior aceitação ao seu trabalho. Conseguem produzir conhecimentos, mesmo dentro das relações, muitas vezes, tensas com o outro.

Ao tentar produzir conhecimentos numa perspectiva dialógica, procurei fazer como Bakhtin nos ensinou, o que necessário é fazer a recomposição dos sujeitos nas suas totalidades; procurei ver os fragmentos, os estilhaços das experiências nas narrativas das professoras, mas também a totalidade das relações, ao pensar a Escola marcada pela racionalidade. Possibilitou-me perceber, nessa relação com o outro dos depoentes, o quanto é necessário para nós pesquisadores, respeitarmos e valorizarmos nosso outro na relação de pesquisa, fazendo com que o outro - o depoente - se torne sujeito, que tenha também autoria. Assim: "O objeto de estudo torna-se então sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que o estuda" (AMORIM, 2004:188). Nesse caso, os outros, em suas falas, deixaram explícitas as tensões havidas na produção de seus saberes e práticas histórico-educacionais; deixaram marcas, pegadas da busca de suas resistências em prol de outras concepções de diálogo pautadas no respeito mútuo, nas trocas dos saberes, das experiências – ousaram, muitas vezes, questionar o fundamentalmente marcado pela racionalidade instrumental, buscar pequenas brechas de relações com os outros – a despeito da rigidez da cristalização das práticas, das culturas escolares relativas aos tempos, aos espaços e às relações com iniciantes na carreira docente.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin e as Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2ª reimpressão, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (Volovhinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª Ed., São Paulo: HUCITEC/Anablume, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1).
- BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLZAN, Dóris. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BULLOUGH JR, Robert V. **Convertirse En Profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado.** In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). *La Enseñanza y los Profesores I.* Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p.99-165.

CARROLO, Carlos. **Formação e Identidade Profissional dos Professores.** In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente.* Porto - Portugal: Editora Porto, 1997, p.21-50.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os Professores e a Sua Formação.* Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p. 51- 76.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se Professor: o início na carreira docente e a consolidação da Profissão.** São Carlos: UFSCar, (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação), 1996.

HUBERMAN, Michaël. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.** In NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores.* Porto - Portugal: Porto, 1992, p.31-61.

PINO, Angel Sirgado. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski.** In: *Educação & Sociedad. No 71-Vigotski – O manuscrito de 1929.* Campinas: CEDES, 2000, p. 45- 78.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez E A Voz Dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária.** Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEZZA, Cristóvão. **Discurso Poético e Discurso Romanesco na Teoria de Bakhtin.** In: FARACO, Carlos et alli. *Uma Introdução a Bakhtin.* Curitiba: Hatier, 1988.

THOMPSON, E.P. **A Miséria Da Teoria** – ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZEICHNER, Kenneth M. **Novos Caminhos Para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os Professores e a Sua Formação.* Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p.115-138.

Artigo Recebido em: 11/07/06

Artigo aprovado: 23/10/06