

GISLENE MACHADO DE CARVALHO

**RELAÇÃO DE AUTORIDADE: BORDADOS,
AMBIVALÊNCIAS E DILEMAS DO COTIDIANO
ESCOLAR**

**CAMPINAS, SP.
2001**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

GISLENE MACHADO DE CARVALHO

**RELAÇÃO DE AUTORIDADE: BORDADOS,
AMBIVALÊNCIAS E DILEMAS DO COTIDIANO
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da UNICAMP sob a
orientação da Profª Drª Roseli Aparecida Cação

**CAMPINAS, SP
2001**

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	CRS 4 J2
V.....	EX
TOMBO:	15
PROC:	124/4003
C:	02
PREÇO:	11,00
DATA:	28.10.03
Nº CPD:	Biblioteca 31-0444

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

C254r Carvalho, Gislene Machado.
Relação da autoridade : bordados, ambivalências e dilemas do cotidiano
Gislene Machado de Carvalho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autoridade. 2. Autoritarismo. 3. Professores e alunos -- Relações.
4. Poder (Ciências sociais). 5. Ambivalência. I. Fontana, Roseli Aparecida
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

01-0183-BFE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Professor Orientador - Prof^a Dr^a Roseli Aparecida C. Fontana

2º Leitor - Prof^a Ana Lúcia Guedes Pinto

DEDICATÓRIA

Deus... é a Ele quem dedico este meu trabalho... ao único que é digno de todo louvor... toda honra e toda glória.

Ofereço este trabalho a um Deus de amor que me deu vida... Uma vida tecida pelo seu infinito amor... Deu-me pais que me ensinaram a falar... a caminhar... a sonhar ... a lutar pelos meus objetivos... a amar... a viver. Enfim me presenteou com uma família que têm como expressão maior o amor o Seu amor.

Exalto e glorifico o nome de Deus porquê em meio às provações me ensinou e ensina a buscar as brechas existentes no tapete social.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço aos meus pais, Eudaldo e Agda, a quem devo a força, a dedicação e a participação em todas as etapas da jornada acadêmica.
- Agradeço aos meus irmãos, Washington, Tânia, Eutânio e Juliana, pelo apoio que ofereceram ao longo da construção deste tapete acadêmico.
- Agradeço ao Anderson, meu namorado, pela paciência, pelos conselhos, por suas linhas, cores e bordados que me ensinaram a sentir e a viver o amor.
- Agradeço a minha tia Zenaide pela convivência durante esses quatro anos.
- Agradeço a Roseli, minha orientadora, que me ensinou a olhar as pequenas brechas do cotidiano escolar... Pela disponibilidade e pelo carinho com que me orientou.
- Agradeço as minhas amigas, Fernanda Leme e Aline Shiohara, que viveram, participaram e me ajudaram nas inúmeras tentativas de tecer o tapete da escola (estágio).
- Agradeço a todas as minhas amigas da turma de 1998 pelos momentos que passamos juntas... Pelos bordados que me ensinaram e que transformaram o meu viver.
- Agradeço a Deus por ter dado à minha pessoa o privilégio de crescer, aprender e conviver com todas essas pessoas tão especiais.

“Todo direito da gente tem avesso,
assim como toda sombra tem luz”.

Eva Furnari

SUMÁRIO

<u>I. UM TEMA EM CONSTRUÇÃO</u>	1
<u>II. TECENDO O TEMA</u>	6
<u>III. UM BORDADO SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS AMBIVALÊNCIAS: PORQUE ANALISÁ-LAS?</u>	9
<u>IV. AUTORIDADE E AUTORITARISMO: O ENCONTRO ENTRE ALGUMAS LINHAS, CORES E BORDADOS DIFERENTES</u>	14
<u>V. BORDADOS: ENTRELAÇAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO TEÓRICA</u>	20
<i><u>V.1 - DIREITO E AVESSO: PONTOS DO TAPETE</u></i>	21
Cenas das 5ª séries - Onde está a autoridade do professor?	21
Cenas da 5ª série envolvendo as estagiárias - E o nosso não lugar? Onde fica? Ou não fica?	30
Cenas das 4ª séries - entrevistando possíveis	34
Cenas 2001 - Ambivalências: Varrendo a sujeira para baixo do tapete.....	38
<u>VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	Erro! Indicador não definido.

I. UM TEMA EM CONSTRUÇÃO

Estagiárias: quem somos? Qual o nosso lugar na escola? Não temos lugar..

O que temos então? Vontades, desejos, sonhos e utopias em confronto com a escola, em seus muitos saberes e sabores, cada qual com suas respectivas cores, gostos, texturas, cheiros. Toda vivência como alunas é posta em confronto com as práticas escolares, agora observadas e vividas a partir de um outro lugar, que sendo lugar de passagem é também não-lugar - o lugar de estagiárias, que indicia o que ainda não somos (professoras) e o que estamos deixando de ser (alunas).

Entre o que fomos e o que ainda não somos, o estágio, nos transforma na medida em que entramos em contato e em conflito com as relações sociais construídas na escola, em suas ramificações. Essas relações nos provocam e desestabilizam quando nos deparamos com outras visões de mundo que rejeitam ou negam a nossa .

Assim aconteceu comigo. Foi na instituição escolar, que hoje compreendo como um espaço de lutas sociais, políticas e econômicas, que o tema deste TCC foi tomando forma.

Durante o estágio, muitos dos conhecimentos, conceitos, sociológicos, psicológicos, metodológicos, etc., foram pouco a pouco sendo desconstruídos ou resignificados nas relações observadas e vividas entre professores, alunos, diretora ...

De um lugar teórico, eu falava de questões que envolviam a realidade escolar, de conhecimentos desligados do cotidiano dos alunos, da desvalorização do professor, do descaso social frente à escola pública, enfim, dos muitos assuntos que abordamos durante o curso de Pedagogia. Porém, ao lidar com as diferenças, com os problemas e os desafios, frente a frente, semanalmente, dei-me conta do quão complexo é o cotidiano educacional.

Durante o ano de 2000 e o 1º semestre de 2001 realizei o estágio na EMEF Raul Pila, em Campinas, uma escola cujos alunos são moradores das favelas próximas. Nos meados dos anos 70, quando ainda não havia favelas no bairro, ela foi construída para atender à população local. Pouco a pouco as ocupações foram ganhando força nessa região, e com elas a fisionomia dos usuários e a fisionomia da própria escola foram mudando:

"Esta escola já foi um dia "boa", pois ela era limpa, as carteiras não viviam quebradas, os alunos respeitavam os professores" (pai de aluno)

"... a escola está uma porcaria, vive sempre suja, tudo quebrado... a diretora... tá tentando fazer alguma coisa pela escola, mas não consegue... não tem dinheiro. Ninguém

liga prá gente... essa escola está abandonada... o governo não tá nem aí...antigamente a gente fazia excursão...não precisava de muito dinheiro não... a gente aprendia muito, mas nem isso fazem mais... os alunos quebram mesmo... ninguém liga... antes essa escola era a melhor da redondeza, os alunos de outras escolas queriam vir estudar aqui, mas agora... ela é a pior, quando a gente fala que estuda no Raul Pila as pessoas já olham estranho prá gente, ninguém quer a gente em outras escolas... falam que entra burro e sai ladrão". (aluno da 8º série. Registro em DC, 18/04/00)

Educação para todos diz a Constituição. Entretanto, em que condições, esse direito está sendo realizado? O aluno da oitava série, como todos aqueles que fazem parte do corpo pedagógico desta escola, percebem o descaso (e sentem-no) com que a escola pública vem sendo tratada no projeto neo-liberal vigente, a despeito das propagandas oficiais alardearem o contrário: "...*esta escola está abandonada...*", é como se ele estivesse se perguntando: Cadê a escola pública prometida, onde poderíamos ter um ensino gratuito e de qualidade?

Problemas políticos e econômicos, desistências e desencantos formam um emaranhado de fios, com os quais vem sendo tecido o espaço pedagógico da sala de aula.

A sala que escolhi para estagiar foi a 5ºB, a classe mais difícil de se trabalhar segundo os professores, pois os alunos não prestavam atenção nas aulas, viviam "bagunçando" e desrespeitavam os docentes. As brigas eram constantes dentro da sala de aula. Disciplina? Não havia. Os professores, cada qual com sua visão de educação, tentavam criar na sala de aula um espaço onde o aprendizado se desenvolvesse. Muitas atividades eram propostas, trabalho em grupo ou individual, cópias, filmes, mas os alunos continuavam "bagunçando". Em uma de minhas idas à escola, a professora de matemática, profundamente aborrecida, confessou-me que apesar de preparar suas aulas com muito cuidado, sentia que tudo não passava de uma "*loteria, as vezes dá certo e as vezes não...*" (DC, 02/05/00)

O cenário da sala de aula e a dinâmica de seus atores sociais eram desconcertantes: "*os alunos estavam agitados. O R., V. e o M entravam e saíam da sala repetidamente, até que decidiram não mais entrar.*" (DC,27/06/00). Cenas desse tipo eram uma constante. Os alunos das 5ºséries, em especial a 5ºB, enquanto os professores tentavam ensinar, ficavam jogando pedrinhas ou borrachas nos colegas de sala, alguns andavam por cima das carteiras, outros saíam e entravam na sala de aula a todo o instante. Além disso, sentados nas janelas, conversavam com estudantes de outros turnos que, todas as manhãs, permaneciam nas escadas em frente às salas de aula cantando, falando alto. Algumas vezes dançavam, chamando a atenção das adolescentes.

Elas deixavam a sala ou ficavam na porta “paquerando” os rapazes da 8ª série. Pude observar muitas brigas entre os alunos, que explodiam durante o decorrer das aulas, além destruição de murais e carteiras.

Na maioria das vezes, o professor era uma figura inexistente para os alunos, ainda que este estivesse sempre tentando chamar a atenção dos estudantes. Muitas e muitas vezes recebiam apenas insultos dos alunos e saíam da sala, chateados, bravos e desanimados “*Não sei o quanto vou agüentar... estou quase desistindo*” - comentou a professora de Matemática.

Diante disso, eu me perguntava: Por que tudo isso acontece dessa forma? Até quando os professores vão continuar neste sorteio? O que leva os alunos a desrespeitarem os docentes? O que leva os alunos a se agredirem tão intensamente?

Observava o quanto os professores, que acompanhei durante o estágio, buscavam possibilidades e alternativas que revertissem aquela situação, o quanto percebiam-se como sujeitos “incóclulos” e “inacabados” e como isso “*implica[va] necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo de busca.*” (Freire, 96:61)

Para mim, era tudo novo. Como aluna eu desconhecia aquele cenário que me era tão familiar. Eu nunca tratara professores e colegas da forma que via aqueles alunos fazerem. Eu nunca vira uma sala de aula funcionar daquela maneira. Como professora em formação, via naquilo tudo um obstáculo a ser ultrapassado.

Decidi permanecer na 5ªB, apesar dos sobressaltos, até para compreender quais eram os meus limites. De início, achava que não seria tão complicado trabalhar com esta turma. Cada aluno despertava em mim o desafio de buscar novos modos de vê-los. Eu queria muito compreendê-los. Procurei inteirar-me do que mais gostavam, que assuntos os instigavam, através das reações que neles observava. Assim acabei por entrar na teia.

A partir do observado resolvi desenvolver algumas atividades. No começo senti que os alunos estavam gostando. Nossos assuntos foram o Rap e violência. Material de revistas ou conseguidos na internet foram lidos e discutidos, mas como eles ouviam e viviam isso, acabaram se cansando. Fizemos o trabalho em conjunto, um livro contendo as poesias dos alunos. Rasgaram uma página! De tentativa em tentativa, sentia-me esvaziar...

Além disso, ao organizar o trabalho, assumi um papel que não era meu, o de “professora”, (quando eu era estagiária) ... A professora de Português ficava em outras salas, enquanto eu permanecia na 5ªB... Os papéis de professora, aluno, diretora, já estão socialmente estabelecidos, os estudantes sabem disso, por isso cobravam tal posição “... *isso que você vai dar é prá nota...*”; “*vou chamar a diretora, por que você aqui na sala não adianta...*” (DC, 01/08/00). Por mais que os alunos desrespeitassem a professora de

Português, era ela quem dava nota, quem aplicava prova, quem podia cobrar alguma coisa dos estudantes, os quais através de suas falas me avisavam sempre do meu “não lugar”. No entanto, eu não consegui ouvir este “aviso”, porque, mesmo com todas as dificuldades e a negação por parte dos alunos ao trabalho proposto, eu gostava de estar no lugar de professora... Querendo ser professora, eu experimentava-me naquele lugar, a despeito das condições reais que o configuravam.

A negação e recusa aberta dos trabalhos propostos me atingiu de tal forma que

“meus pensamentos passaram não mais a falar comigo, mas me traziam ondas de cheiros, de cores de indizíveis tons e sons, muitos sons em uma rede de tal maneira intrincada que as palavras da minha querida língua veneziana pareciam ter sucumbido e pouco a pouco afogaram-se a ponto de eu imaginar não conseguir jamais voltar, a estar enlouquecendo se é que alguém num momento como este consegue sabê-lo.” (Almeida, 90:20)

“Em meio à bagunça e à recusa...fiquei paralisada. Não conseguia ...fazer, falar nada. Olhava para aqueles alunos e me perguntava: O que fazem aqui? Como diminuir a indisciplina? Como conseguir chegar até eles? E a visão da pedagogia Freinet que defende a organização do trabalho tendo como consequência a disciplina, o compromisso etc. , seria verdade, seria factível?” Assim registrei minhas angústias no Diário de campo (DC, 04/07/00).

A busca de novas explicações para entender como os fios, grossos e finos, compridos e curtos, se entrelaçavam e formavam essa grande teia, que me prendia, que prendia, não só a nós estagiárias, mas aos próprios professores e alunos, tornava-se cada vez mais intensa.

Precisava sair da 5ªB. Enredada, não conseguia ver possibilidades de trabalho com os alunos... Fui para a 4ªA, uma sala diferente. Os alunos respeitavam a professora, faziam os exercícios propostos, estavam envolvidos e faziam parte do trabalho na sala de aula. Entravam e saíam de sala, movimentavam-se por entre as carteiras, mas não havia “bagunça”. *“...mesmo nesse entra e sai, não há bagunça. Claro conversas sempre existem, a professora vive chamando atenção. Mas a bagunça a que estou me referindo é aquela que presenciava na 5ªB (indisciplina, briga , palavrões, falta de respeito para com o professor...) Nesta sala existe o respeito não só com a professora, mas uns com os outros(entre os alunos) e acredito que esse respeito foi construído na relação professor - aluno” (DC,24/10/2000)*

Nesta sala realizamos algumas atividades juntos e com a participação da professora. Experimentei o *trabalhar com* e foi muito gratificante, pois consegui observar a “ *organização do trabalho, como os alunos participam , não porque a estagiária está à frente da classe, mas porque “eles” sabem e reconhecem que a professora abriu espaço para que isso ocorra.*” (DC,21/11/00)

O confronto entre as duas turmas surpreendeu-me profunda e positivamente. Como estagiária descobri-me aprendendo, entendi a questão do meu não lugar, tomei consciência dos diferentes papéis atribuídos histórica e socialmente para todos aqueles que fazem parte do corpo pedagógico da escola. Dentro deste complexo jogo de relações uma questão destacou-se: como, numa mesma escola, dois modos tão distintos, de viver e ocupar o lugar de alunos, eram produzidos? O meu tema foi se construindo.

Indisciplina, briga, desrespeito, respeito, todas essas palavras “... tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos...” (Bakhtin,86:41) levaram-me a questionar sobre como as relações de autoridade vão sendo produzidas no cotidiano da sala de aula. Como os papéis sociais estabelecidos historicamente na instituição escolar e os limites entre os sujeitos que os vivenciam são instaurados e negociados? Como é significada e vivida a relação ordem/caos, no interior da sala de aula?

II. TECENDO O TEMA

Como pesquisar essas relações? Onde buscar sua materialidade? Como falar delas e com elas?

Estágio... lugar onde a teoria aprendida no curso de Pedagogia confrontou-se com a prática. Lacunas foram abertas... perguntas, dúvidas, indagações foram sendo produzidas nas relações com os outros.

Comecei observando as relações. Observei a construção de um grande tapete, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte da escola. Tapete de várias cores, tecido com tipos de linhas diferentes, bordados distintos e desejos de tecer também variados. Todas essas linhas despertavam em mim o desejo de participação. Peguei uma agulha e uma linha da cor que mais gostava. Assim com um bordado que acreditava ser o “mais bonito” comecei a tecer.

Olhando o tapete de fora e de longe tudo parecia estar em equilíbrio, havia algumas falhas nos bordados, na combinação das cores, mas nada que não pudesse ser resolvidos por outras técnicas de bordados mais eficientes (pensava eu). Senti desejo de participar.. E este foi meu segundo modo de realizar a pesquisa: inseri-me nas relações.

Tomei das agulhas e das linhas e teci pontos, dei nós, perdi-me no emaranhado dos fios em movimento. Participando do ato de tecer comecei a perceber que no avesso deste tapete ao invés de equilíbrio havia um desequilíbrio, marcado pelos muitos *nós*, que quando desatados ou quando as linhas entrelaçadas se afrouxavam, abriam pequenos espaços, orifícios que pouco a pouco se alargavam, deixando muitos dos construtores do tapete desanimados, tristes, inquietos, magoados .

Como estagiária tentei largar a agulha... não sabia mais qual era a minha cor preferida... desaprendi bordados que imaginava dominar. Foi impossível. Mesmo que a construção do tapete continuasse (como de fato continuou) com outras mãos, outras cores , outras agulhas, as dúvidas, as indagações se faziam presentes em cada nó, em cada ramificação das teias que davam ou não forma ao tapete...

A participação, os desencantos, as dúvidas tudo foi registrado em um Diário de Campo. – um quase manual de tapeçaria. Manual de aprendiz, nos meandros da aprendizagem crivada de inquietações que despertavam em mim o desejo de compreender, de refletir e de escrever sobre um dos motivos do tapete, a indisciplina. Motivo que estava se alargando e dominava a tecitura sem que nossas mãos de bordadeiras desse conta de circunscreve-lo.

Viver o embate com um bordado que vai se fazendo à revelia das mãos que bordam e escrever sobre esse vivido exigia um olhar não só de estagiária a experimentar-se, mas de pesquisadora, de estagiária-pesquisadora. Pela observação e participação na produção do tapete, o olhar de estagiária-pesquisadora foi se construindo. No registro, o olhar foi-se apurando e produzindo possibilidades de reflexão e de construção de dados.

Ao largar a agulha minha vontade era de, afastada da construção do tapete, olhá-lo atentamente com os olhos de quem viveu toda a trama no decorrer de um ano e meio, buscando entender, dentre todos os seus orifícios um ponto, um espaço apenas. Difícil? Bastante, pois percebi que este orifício continha muitas ramificações. Impossível uma só pessoa pesquisá-las. Outras agulhas, linhas de muitas cores e outros tantos bordados juntaram-se ao meu.

Aproximei-me de autores que também buscaram explicar suas indagações, segundo suas visões de mundo transformadas constantemente por suas vivências. Lendo, relendo e refletindo sobre os bordados de Bakhtin, Paulo Freire, Nilma Gonçalves Lacerda, entre outros, o meu olhar de pesquisadora foi se produzindo na busca de entender como os bordados destes autores se entrelaçavam com os meus (eu + outros) bordados, ou o como a teoria em interação com a prática me possibilitava compreender o que ainda não conhecia.

Foi no confronto entre os dados, as informações coletadas durante a construção do tapete e o conhecimento teórico que a pesquisa foi tomando forma.

O registro do tamanho do tapete ainda em construção, de algumas cores de linhas que se entrelaçavam com os meus (eu + outros) bordados já formados ou aqueles ainda em formação, algumas ramificações e nós, que desencadearam a desconstrução de conceitos científicos, tidos por mim como verdadeiros, os confrontos das diversas cores e bordados, a desilusão ou não de saber que no avesso do tapete o equilíbrio era tomado pelo desequilíbrio, o choro, a dor, a alegria, enfim, as ambivalências, as observações e a minha participação estão contidos no Diário de Campo.

As observações e o tecer foram realizados em duas turmas, no primeiro semestre de 2000 com a 5ªB e no segundo com a 4ªA. Nas manhãs de terças-feiras pegava uma agulha e tentava tecer, ao término do horário de aula pegava uma caneta para narrar, para descrever o vivido. O Diário de Campo foi fruto das ramificações, da trama, dos conflitos, dos confrontos entre os construtores do tapete.

Agora “Eu me entrego sobre o que fabrico, pois o ‘sentido’ ali está escondido no... ato de escrever.” (Certeau, 1994:298)

Outra fonte para minhas análises foi a entrevista, em que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e

quem responde.” (Ludke e André, 1986:33) Realizei duas entrevistas, uma com o porteiro da escola, que há 19 anos vem trabalhando nesta instituição, e com alguns alunos das 5ª e 8ª séries.

Para realizar as entrevistas fizemos, eu e outras estagiárias, um roteiro de perguntas ou tópicos principais, que ao nosso ver eram importantes para a compreensão das causas da indisciplina. Este roteiro não era rígido, não tínhamos que segui-lo a risca, ao contrário, era flexível, possibilitando uma melhor interação entre entrevistador e entrevistado.

O Diário de Campo, as entrevistas e os conhecimentos teóricos foram os fios que deram forma a este tapete prático-teórico que foi sendo estruturado e marcado pelo tecer de muitos outros. Este tapete tem forma e estrutura, mas não tem um fim... o ato de tecer continua.

Tomei consciência de que o ato de pesquisar envolve um desejo intenso em conhecer “... *o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*” (Freire, 1996:32) Talvez nem anuncie alguma novidade, mas deixo registrado o início da minha trajetória enquanto pesquisadora.

III. UM BORDADO SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS AMBIVALÊNCIAS: PORQUE ANALISÁ-LAS?

Para analisar as relações de autoridade no espaço da “sala de aula”, utilizei, como bordado principal, o tecer de Mikhail Bakhtin. Este autor é um teórico russo do campo da semiótica e, apoiado numa abordagem marxista teoriza sobre os processos de constituição social da individualidade. Em um dos seus livros, “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin destaca que não existe uma dicotomia entre o indivíduo e o social, pois o primeiro “... enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico.” (Bakhtin, 1986:58) As palavras, os pensamentos, as ações, os desejos são signos, que se materializam nas interações entre os sujeitos, e como tal são tudo aquilo que é ideológico.

De acordo com Bakhtin as interações entre os sujeitos não acontecem de forma linear. Somos e nos constituímos em sociedades hierarquizadas, em que a disputa entre interesses econômicos, políticos se faz presente. A sociedade é uma arena de lutas, onde os grupos sociais são afetados reciprocamente e ela se dá a ver, materializa-se nas micros e múltiplas relações, que são estabelecidas entre os sujeitos que dela fazem parte. Assim, nas conversas e encontros informais, na escola, na família, no trabalho, nas múltiplas instituições nas quais vivemos, vamos experimentando os diversos papéis e lugares sociais e vamos nos experimentando nos confrontos e disputas de interesses. Nessas experiências somos constituídos socialmente e constituímos a vida social.

Embora este autor não escreva, especificamente, sobre o tema das relações de autoridade, nem sobre a escola, nele encontrei subsídios teóricos para a compreensão e reflexão das indagações que havia formulado, bem como importantes indicadores de como lidar com a linguagem enquanto dado de pesquisa.

Com Bakhtin aprendi o quanto as falas dos alunos e dos professores são fundamentais e imprescindíveis para a compreensão da dinâmica do cotidiano escolar, sem resvalar na descrição estática dos seus elementos e de como eles se combinam, meio à moda de um quebra-cabeças que, desvendados os encaixes, nos mostra sempre o mesmo desenho. Em seus bordados, aprendi a prestar atenção às falas e aos gestos que as acompanham na dinâmica interativa da sala de aula. Encontrei, também, apoio e base teórica para analisar as ambivalências das falas, gestos e ações registrados no Diário de Campo e nas entrevistas que foram realizadas durante o estágio.

A fala, as ações, os gestos na sala de aula são micros eventos ideológicos... Eles denunciam os sentidos e sentimentos em elaboração pelos sujeitos que produzem as relações de ensino:

“Não há apoio pedagógico...” (Fala de uma professora. DC, 9/05/00)

“Eu não sou besta de deixar meu pai vir na reunião... que tem todos os professores, eu enrolei meu pai e fiz ele ir para igreja...” (Fala de um aluno. DC, 27/06/00)

“Fui para o estágio imaginando a rotina da sala e o quanto elas nos machuca (eu + professores)... os alunos não param de bagunçar, desrespeitam os professores.. me pergunto: Qual o limite desses alunos? Grito: Será que existe?... Estava com medo de chegar na escola e ninguém (alunos) perceber a minha presença... estava com medo de “sofrer” , de sentir que todas as aulas que preparava eram inúteis, pois ninguém as ouvia ou mesmo as vivia... Mas não vou me conformar com tudo isso que está acontecendo, estou disposta a buscar saídas...” (DC, 01/08/00).

A fala, as conversas são dotadas de ambivalências porque são proferidas a partir de lugares sociais distintos. Carregadas desse lugar social, as palavras têm duas faces – uma face voltada para quem a enuncia e outra face voltada para o interlocutor. Segundo Bakhtin, é ilusório supor a univocidade de sentidos. A enunciação é sempre a palavra de alguém dirigida a outro alguém... Nesse sentido, pode-se dizer que as palavras, os enunciados são fios entretecidos por mãos diversas e compõem a um só tempo duas condições distintas – o avesso e o direito. Um não existe sem o outro, mas não se equivalem.

Professor: “Vocês poderiam ficar sempre assim, conversando baixo e prestando atenção na explicação”.

Aluno: Aproveita, é só hoje!” (Fragmento de um diálogo produzido em sala de aula. DC,18/04/00).

“Fiquei muito contente neste dia, pois estava com a produção dos alunos... a maioria dos alunos estava fazendo as poesias. Foi muito bom. Estava precisando me sentir assim, útil.” (DC,27/06/00).

“Estou triste, os alunos rasgaram uma folha do livro de poesias escritas por eles mesmos...” (DC,04/07/00)

As ambivalências das falas, dos gestos e das ações produzidas entre os sujeitos, nos permitem, olhando-as e analisando-as atentamente, compreender como as relações de autoridade vão sendo produzidas e burladas na “sala de aula.”

As ambivalências, de acordo com Bakhtin, permitem-nos perceber que, nas relações sociais multideterminadas, os sentidos e significados são produzidos,

reproduzidos, “burlados” e resignificados. A análise desta tese foi por ele aprofundada em seu livro *“A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”*. Ali Bakhtin nos mostra como os possíveis são produzidos a cada instante. Para tanto, nos descreve a existência de duas concepções de mundo que “... se entrecruzam no realismo renascentista: a primeira deriva da cultura cômico popular; a outra, tipicamente burguesa, expressa um modo de existência preestabelecido e fragmentário.” (Bakhtin, 1996:21)... duas concepções: a cultura não-oficial e a oficial, cada qual com uma visão de mundo, sociedade, mas, existindo em complementaridade. No entrecruzamento destas duas culturas as mudanças, as transformações e os possíveis são construídos.

A cultura não-oficial vai burlando as ordens, as regras oficiais, na própria dinâmica das relações sociais, através de expressões, sejam estas produzidas pela fala ou mesmo pelos gestos entre os sujeitos. Um exemplo claro desta expressão é o riso, que para nós é um ato “natural” do ser humano, mas ao lermos os escritos de Bakhtin, percebemos o quanto estes detalhes tornam-se grande denúncias sociais.

Ao tratar da linguagem carnavalesca, Bakhtin reflete sobre a natureza do riso... Riso? Um riso festivo e popular, não isolado, mas vivenciado entre sujeitos e por isso dotado de ambivalências... Um riso que denuncia ou não o instituído, que burla e zomba das regras... Um riso ideológico, que tem uma concepção de mundo ... Um riso que circula, caminha entre as escadas hierárquicas de poder político, religioso e econômico...

Na festa popular, o riso vai encontrando brechas para destituir o instituído, ao mesmo tempo em que o afirma. O riso produzido nas interações entre os sujeitos, reconhece e se forma nas relações de hierarquia, na medida em que burla com elas. No entanto, o reconhecimento do poder não é um reconhecimento que o afirma e confirma. Pela burla, o poder é “deslegitimado”. Usando os próprios discursos dominantes na forma de zombarias, a cultura popular burla e põe sob suspeita as figuras de burgueses e religiosos. Todos os valores e hierarquias da séria cultura dominante sofrem uma inversão brincalhona, materializada no riso popular. Nesse sentido, o riso é ambivalente. Ele é “... alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente” (Bakhtin, 1987:10).

Nas relações cotidianas, Bakhtin nos possibilita entender o movimento de circularidade cultural, ou seja, entre a cultura subalterna e a cultura hegemônica não há apenas uma relação unilinear de submissão/dominação, mas influxos recíprocos, que se dão a ver através das nuances do cotidiano. A cultura não-oficial se entrelaça nos bordados oficiais e com suas agulhas, linhas e cores afeta seus motivos (modificando-os, mudando-lhes a tonalidade) e o próprio modo de tecer, oferecendo possíveis.

Para Bakhtin, essa circularidade também se materializa nas relações entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos. *“Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano: alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem...”* (Bakhtin, 1986:119).

Neste trabalho, o cotidiano de que me aproximei foi o da sala de aula. Um espaço de encontro e confronto entre a cultura oficial ou hegemônica e a cultura não-oficial ou subalterna. Um espaço, onde muitas visões de mundo encontram-se, confrontam-se e afetam-se, invertendo relações, transformando-se, modificando-se ou resignificando aspectos e/ou nuances que as compõem. Nesse espaço, a relação professor-aluno vai sendo construída. Nesta trama de encontros e desencontros encontramos a construção das relações de autoridade e de autoritarismo.

Autoridade e autoritarismo são palavras carregadas de caráter ideológico, são signos construídos na interação entre sujeitos socialmente determinados. Essas palavras e as relações, a que elas remetem, refletem e refratam a realidade social, política e econômica de uma dada sociedade em determinada época. Refletem e refratam as relações hierarquizadas entre os papéis (professor-aluno, patrão-empregado) nelas envolvidos.

Na dinâmica interativa produzida entre os sujeitos, a autoridade vai sendo significada de diferentes formas, e os usos sociais destas palavras serão praticados de diversas maneiras, refletindo e refratando a própria realidade que as constituem.

Para Bakhtin *“... a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas reações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”* (Bakhtin,1986:41) Desta forma, olhar e entender a autoridade somente através do “mandar, controlar, obedecer” é perder de vista a complexidade da interação entre os indivíduos. É preciso buscar entender de que forma o sujeito mandado vai encontrando brechas neste “controle” para resignificar a ordem, a lei e a si mesmo nessa relação social.

Para olhar a construção das relações de autoridade e autoritarismo retorno ao espaço sala de aula... volto-me para o cotidiano escolar, pois é lá que encontro ou

encontrei o tecer da trama e o entrelaçamento das linhas, cores e bordados dos alunos, dos professores e também de nós estagiárias.

IV. AUTORIDADE E AUTORITARISMO: O ENCONTRO ENTRE ALGUMAS LINHAS, CORES E BORDADOS DIFERENTES

Olhando o avesso do tapete apercebi-me e dei-me conta do nó que pouco a pouco se afrouxava. A indisciplina era este nó. Linhas entrelaçadas... mas, onde estavam os bordados? Contornos diluídos, motivos em confusão...

Sala de aula... um espaço de conflito, de confronto entre os inúmeros bordados tecidos a cada gesto, fala, atitude... Lugar de encontro das linhas de diferentes espessuras, tamanhos, cores e tons variados, dando forma, a cada ponto tecido, aos mais variados tipos de bordados. Os bordados são construídos nas relações entre os tecelões, agulhas, panos, decalques.

Professores e alunos... todos com suas agulhas e linhas para continuar a construção do tapete e para tecer novos bordados. Os alunos junto com o professor começavam a tecer alguns pontos. Mas, passado algum tempo, os estudantes, em sua maioria, largavam as agulhas, deixando para trás um emaranhado de linhas. Na busca por trazê-los novamente para a construção do tapete, tentamos (professores e estagiárias) recorrer a outros bordados mais atrativos... tentamos decifrar os que os alunos queriam, procurando, em nós, as falhas: será que eles não estão interessados nestes bordados que aprendemos e queremos lhes ensinar? Nosso objetivo de que aprendam conosco o que sabemos para que possam aprimorar e resignificar nossos saberes não os atrai?

Tentamos adentrar este emaranhado de linhas a tal ponto que nos sentimos presos... o orifício (a indisciplina) que estava se alargando foi se tornando a cada momento o centro de todas as preocupações dos construtores do tapete.

Este emaranhado de linhas machucou... abriu sentimentos de incapacidade profissional, não só por parte dos professores, mas também entre nós estagiárias (será que conseguiremos bordar, ou aprender a bordar, nos perguntávamos ?) “Não sei até quando vou aguentar”, disse uma professora, que acabou pedindo afastamento. A tentativa do ato de bordar envolve não um ato mecânico, mas a ambivalência de muitos sentimentos, sentidos, valores, ideais...

Vivendo em todo este emaranhado me perguntava onde estava a autoridade do professor? Os bordados não estavam sendo construídos. Será que os alunos não eram autoritários frente aos professores?

Para tentar entender esta questão de autoridade e autoritarismo busquei os conceitos e origem destas palavras. São bordados tecidos por outros teóricos, por isso são outras linhas com outras cores, mas que se entrelaçam com o vivido, com o estágio.

Bordados que precisam ser destacados para entender ou tentar entender o vivido. Para tanto, é preciso destacar primeiramente que autoridade e autoritarismo são duas palavras próximas, portadoras do mesmo radical, mas sutilmente distintas. Como nos descreve Bakhtin “... *as palavras penetram literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, na de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.*” (Bakhtin,1986:41) Assim também, autoridade e autoritarismo são dois conceitos que remetem a relações, práticas, sentidos, historicamente produzidos e, nesse sentido, os seus significados mudam de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos em jogo.

No dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (1986) um breve histórico da palavra “autoridade” (*auctoritas*), situa sua origem em Roma, durante a República. A palavra abrangia então vários tipos de relações primárias, sendo estas não “exclusivamente legais”. Neste período seu significado se aproximava muito mais de uma atitude do que de um conceito genérico. Tal atitude dizia respeito à capacidade manifestada por um indivíduo ou grupo de exercer ascendência sobre outros indivíduos ou grupos que a aceitam voluntariamente. A igreja católica utilizou esta palavra introduzindo-a em novos contextos.

Inicialmente, num contexto essencialmente religioso, a palavra autoridade vinculada à noção de “verdade revelada” não só se tornou independente da “autoridade temporal” como passou a subordiná-la. A própria organização da igreja enquanto instância de poder resignificou o sentido da palavra autoridade.

Os novos significados banhados por uma ideologia religiosa e de legitimação do poder desenvolveram-se, conforme o verbete consultado, em três fases: “*a elaboração da Revelação numa autoridade cristã sui generis; a combinação da religião com uma política eclesiástica na constituição da igreja católica; e a combinação da religião, da igreja e do governo temporal na organização da comunidade cristã universal.*” (Op.cit., 1986:105)

Devido à expansão marítima européia, do final do século XV e início do século XVI, que desenvolveu o comércio e o mercado mundial, a burguesia se fortaleceu, começando a lutar contra a moral econômica da Igreja católica, a qual limitava a obtenção de lucro entre os burgueses e o povo em geral, questionando e não aceitando o luxo e o custo do clero, financiado em grande parte por essa classe econômica. Além da pressão burguesa sobre a igreja Católica, os Estado Nacionais para se fortalecerem economicamente começaram a exigir o pagamento de impostos referentes às vastas terras em posse da Igreja, buscando também reaver a autoridade real.

Diante dessas pressões políticas e econômicas sobre a igreja católica e na medida em que se desenvolveu uma cultura antropocêntrica que valorizava o homem, incentivando o individualismo e apoiando o livre exame da Bíblia criou-se o espaço propício para a Reforma Protestante iniciado na Alemanha por Martin Lutero, o qual negava a venda de indulgências e a hierarquia da igreja católica, e na França por João Calvino.

A doutrina protestante, de acordo com Calvino, considera o cristão livre de todas as proibições não explicitadas nas Escrituras, o que torna as práticas do capitalismo lícitas, em especial a usura, condenada pela Igreja católica. De acordo com a teoria da predestinação, a idéia de que Deus concede a salvação a poucos eleitos, o homem deve buscar o lucro por meio do trabalho e da vida regrada. Surge a identificação da ética protestante com o capitalismo, que se torna atraente para a burguesia. Os movimentos reformistas do século XVI representaram uma tentativa de restauração, no âmbito da igreja, da noção de autoridade de caráter puramente religioso.

Acompanhando o nascimento dos Estados modernos o conceito de autoridade sofre um processo de desvinculação dos princípios religiosos fortalecendo a variante política. O conceito de autoridade vai sendo enquadrado pela necessidade de justificação doutrinária do exercício puramente secular do poder. Essa elaboração ocorre do fim do século XVI ao fim do século XIX, período em que princípios do liberalismo vão sendo formulados e consolidados.

A origem da autoridade passou a ser buscada *“na comunidade política como única forma de conciliar racionalmente os conflitos entre as instituições da época, e como modo de assentar em termos racionais a unidade social visada pelos Estados.”* (Op. Cit.,1986:105) Ela passou a ser concebida como a criação voluntária de indivíduos, visando à função expressamente política de proporcionar ao poder coercitivo dos governos uma origem em intenção que transcendesse esse poder, mas ao mesmo tempo fosse para ele de imediata relevância.

Nesse processo, a vinculação da autoridade ao exercício do poder está relacionada à razão e à liberdade. O conceito vai sendo plasmado na tensão entre a idéia da necessidade de submissão da sociedade a uma minoria e da manutenção de mecanismos de controle sobre essa minoria, de forma que os indivíduos não fiquem sujeitos a um governo arbitrários e em sua vida privada sejam protegidos pela lei.

Entre os ideólogos desse período destacam-se Maquiavel que desvinculou a política de qualquer intervenção de moral cristã, Hobbes que fundamentou a necessidade de submissão da sociedade à minoria e Rousseau que formula a teoria do contrato social e da vontade geral.

A partir dessa produção, os sociólogos, cada qual com sua visão de mundo e pontos de vistas muitas vezes distintos, começaram a escrever sobre a autoridade. Na tradição positivista, Durkheim, assinalando a coerção como um dos elementos das relações sociais, considera que “...a autoridade estaria associada a um tipo de sociedade repressiva em declínio e a igualdade a um tipo orgânico e progressivo. Essa autoridade de consciência coletiva seria a autoridade dos antigos, dos velhos, da tradição, que iria desaparecendo à medida que a sociedade arcaica fosse cedendo lugar à sociedade moderna”. (Op. Cit, 1986:105)

Predominante nas sociedades pré - capitalista, em que os indivíduos se identificavam através da família, da religião e dos costumes, permanecendo em geral independentes e autônomos em relação à divisão do trabalho social, a autoridade familiar iria se desgastando na sociedade capitalista, através da divisão social do trabalho, que torna-os interdependentes, garantindo a união social em lugar dos costumes , das tradições. Nas sociedades capitalistas, a consciência coletiva se afrouxa. Ao mesmo tempo que os indivíduos são mutuamente dependentes, cada qual se especializa numa atividade e tende a desenvolver maior autonomia pessoal, ou seja, cada indivíduo desempenha uma função necessária para o melhor desenvolvimento do “organismo social”.

Na sociedade mecânica, em que a autoridade está associada à consciência coletiva, que segundo Durkheim é, em certo sentido, a forma moral vigente na sociedade que através de regras fortes e estabelecidas delimitam os atos individuais, definindo o que é considerado "imoral", "reprovável" ou "criminoso", o poder coercitivo, exercido, por exemplo, através da educação e das leis, apresenta-se com força total. Diante disso, percebemos nesta visão que a autoridade está ligada ao poder coercitivo da sociedade.

Outra concepção importante a ser destacada é a de M. Weber, o qual distingue poder de autoridade. Para ele poder seria “qualquer probabilidade de impor a vontade do agente dentro de uma relação social mesmo contra qualquer resistência, ao passo que a autoridade seria a probabilidade de obter obediência a ordens precisas emanadas de um grupo importante de pessoas”. Este autor classificou a autoridade legítima em três tipos: racional “crença da legalidade das ordens estatuídas e no direito ao mando daqueles que são chamados por essas ordenações a exercer autoridade, por isso chamada legal; tradicional que decorre da crença na santidade das tradições em vigor desde tempos remotos e na legitimidade daquele que é designado por essa tradição para exercer a autoridade e carismático, que repousa na confiança na santidade, no heroísmo ou na exemplaridade de uma pessoa e nas ordenações por ela criadas ou reveladas”.

Assim, os três tipos de autoridade estão baseados em uma aceitação, por parte dos sujeitos envolvidos nas relações. A aceitação se apoia em aspectos afetivos ou emocionais, no caso do tipo carismático. Os indivíduos acreditam e legitimam a autoridade do profeta. Ela se liga à crença racional na validade da liderança, seja esta devido ao que sempre existiu, e neste caso a tradição é válida, seja pela confiança na competência profissional e nas leis aceitas pelos sujeitos. Ao contrário, da aceitação, o poder é imposto aos sujeitos, devendo ser obedecido.

Diante disso, podemos entender que se a autoridade fizer uso de meios violentos para se impor, acaba cedendo, ou melhor, sendo tomada pelas relações autoritárias, pelo autoritarismo. A obediência que antes, nas relações de “autoridade”, era de aceitação, envolvendo o ato de “concordar” entre os sujeitos, no autoritarismo torna-se “servil” ligada ao ato de “suportar”.

Já no século XX, o tema da autoridade vai ser abordado no quadro de dois grandes conflitos mundiais, em que a condição humana foi degradada grandemente.

Sob o impacto dessas experiências Horkheimer e os sociólogos da Escola de Frankfurt escreviam sobre a autoridade, destacando-a como uma dependência da grande maioria da população em relação a uma pequena minoria detentora do poder, seja este político ou econômico. Destaca-se ainda que mesmo construindo um discurso aparentemente anti-autoritário, a burguesia exercia um poder autoritário sobre a minoria, “Isto decorria da ênfase dada pelos liberais à submissão voluntária de indivíduos nominalmente livres e a coações de tipo natural, metafísico ou psíquico, que nada mais seriam do que manifestações do controle autoritário de um grupo social dominante.”(Op. Cit, 1986:106). Além disso, entendiam que a instituição da família era a matriz principal da manifestação de relações autoritárias, caracterizada através da obediência à autoridade (o pai, por exemplo) constituída socialmente e marcada, segundo Adorno, pela rigidez, convencionalismo e intolerância à fraqueza.

Nesse sentido, a nuance que colore a enunciação da autoridade no século XX, vai ser a da transgressão de seus limites, inclinando-se em autoritarismo.

De acordo com algumas definições retiradas do Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (1986:107), o autoritarismo pode ser usado pelo menos de três maneiras distintas: a) No sentido psicológico, quando se fala, por exemplo, de caráter autoritário - denota uma disposição que combina obediência fervorosa a um superior hierárquico, servilismo e bajulação para com os mais fortes em geral, com atitude despótica e desdenhosa para com os que se acham sob seu poder; b) Na descrição da maneira de conduzir administração denota em ameaças de punição, e aversão a empregar consulta ou persuasão; c) finalmente, denota uma ideologia que preconiza a propagação

ou aplaude a prevalência de procedimentos administrativos autoritários, e exalta o modelo de caráter autoritário.”

Podemos perceber que no primeiro significado atribuído a palavra autoritarismo o seu sentido está relacionado não só com o déspota, o indivíduo que é autoritário, que têm o poder de mandar, de impor a ordem, mas também com o sujeito que obedece, serve e ainda bajula àqueles que detém o poder, seja este econômico ou político. No segundo item a palavra em questão está associada à punição, em caso de desobediência, e “aversão a empregar consulta ou persuasão”, ou seja, o indivíduo autoritário somente impõe as regras, as leis, não há conversa ou diálogo com aqueles que devem obedecer, e ainda não precisa convencer ninguém sobre a veracidade, a importância do que é imposto, a opinião dos outros e as certezas dos mesmos não são levados em consideração.

Bakhtin no livro *“Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance”*, mais especificamente no capítulo IV (A pessoa que fala no romance), escreve, em um dos momentos do texto, sobre o discurso autoritário. Para este autor o discurso autoritário é aquele que se impõe pela autoridade de quem o emite, na condição de representante de uma instituição. Assim, no caso deste trabalho, o discurso do professor, carregado da autoridade do lugar por ele ocupado na instituição escolar, seria um discurso autoritário, ou seja, antecipadamente vinculado à autoridade do emissor. Nesse sentido, diz Bakhtin que *“a palavra autoritária não requer de nós nenhum reconhecimento ou mesmo assimilação, mas ela nos é imposta. É um discurso isolado de outros discursos, exigindo assim nosso reconhecimento incondicional ...é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra.”* (1988:144)

No entanto, na ótica de Bakhtin, mesmo fazendo uso da autoridade de seu lugar, o professor não pode fugir à realidade de que a relação de ensino é um pequeno acontecimento social imediato e de que as enunciações dos alunos refletem e refratam a dinâmica social da relação entre ambos – os dois falantes. Como produto da relação social entre falantes, o discurso autoritário completa-se em um outro falante. Ou seja, as condições de produção da dinâmica interlocutiva e os dois locutores e mais o enunciado proferido produzem o efeito autoritário do discurso como reprodução, mais ou menos fiel, ou como negociação de sentidos.

Bakhtin, nesse mesmo texto já referido, relata sobre a palavra interiormente persuasiva, que ao contrário da palavra autoritária, não só é assimilada, mas também é transformada pelos sujeitos. O discurso do outro, ou melhor, dos outros se faz presente, sendo de extrema importância para o processo de “transformação ideológica da consciência individual”. No discurso persuasivo, os diálogos vivos entre sujeitos

desenvolvendo novas formas de olhar, de entender e refletir sobre as questões sociais, por exemplo, se dá a ver explicitamente.

V. BORDADOS: ENTRELAÇAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Tecer... tecer o tapete... um tapete social produzido por mãos e linhas diferentes, que se encontram e confrontam, transformando-se e entrelaçando-se no ato de tecer.

Um ato que nos (professores, alunos, estagiárias etc.) envolveu desde a escolha dos tamanhos das agulhas, das cores das linhas, dos bordados preferidos, foram as tentativas sucessivas e frustradas de ganhar a adesão de muitos dos tecelões, alunos, que se negavam participar da construção do tapete. Estas negações eram enunciadas através de palavras, ações e gestos, como pegar e largar a agulha antes mesmo de bordar um ponto, ou dar alguns pontos e abandonar o gesto de bordar, antes que os rumos e traçados dos pontos começassem a se mostrar. Agulhas abandonadas, pontos afrouxados, pequenos orifícios na formação do tapete.

No ato de tecer busquei a compreensão do que se produziu e do que não se produziu. Nos registros feitos no Diário de Campo e obtidos através das entrevistas, com um olhar de pesquisadora, utilizando-me de bordados teóricos, pude perceber os indícios das ambivalências presentes nos episódios – pequenos acontecimentos sociais imediatos – produzidos no cotidiano da sala de aula.

Ambivalências presentes tanto no direito como no avesso do tapete. Direito e avesso feitos do choro, das mágoas, do desespero dos professores ao tentarem trazer os alunos para a construção do tapete, da negação dos alunos em pegar na agulha, das brigas entre si e das zombarias frente aos bordados que lhes eram propostos.

Direito e avesso... Foi no virar e desvirar constante do tapete, olhando e experimentando os espaços entreabertos, da presença de vários tipos de nós, que compreendi a riqueza dos sentidos em jogo nas ambivalências do cotidiano da escola, da sala de aula e também sua dramaticidade.

No entrelaçamento entre os episódios registrados no diário de Campo e os bordados de Bakhtin, procurei analisar e refletir sobre as ambivalências presentes na construção das relações de autoridade produzidas nas interações. Como essas interações foram vividas em momentos e condições de produção distintas, procurei agrupá-las de

acordo com esses dois critérios. Assim, um primeiro grupo de episódios diz respeito a interações vividas na 5ª série B, no ano de 2000, em duas condições distintas – como observadora e como estagiária em atuação. O segundo grupo de episódios diz respeito à dinâmica interativa observada e vivenciada na 4ª série, ao longo do segundo semestre de 2000. O último grupo de episódios envolve observações e intervenções realizadas em meu retorno à escola no primeiro semestre de 2001.

A presença prolongada em campo, permitiu-me apreender, sem que eu o tivesse planejado, mudanças acontecidas na escola, trazendo para o trabalho de análise uma perspectiva longitudinal.

Apresento, a seguir, as cenas vividas e as análises em que me aventurei.

V.1 - DIREITO E AVESSO: PONTOS DO TAPETE

Cenas das 5ª séries - Onde está a autoridade do professor?

CENA 1

DIREITO

"Logo em seguida a professora Mariana chegou. A sala estava uma bagunça, os alunos estavam super agitados. Talvez tenha sido por causa da presença do Rodrigo. A professora não conseguia falar. Parada na frente da sala, esperava os alunos se "tocarem" e prestarem atenção nela. Porém de nada adiantava. Então a professora começou a dar um sermão, dizendo: "basta um dia de um trabalho bem feito, através do qual vocês demonstram sua inteligência e tudo desmorona, parece que vocês têm medo de mostrar que são inteligentes, acham que isso não é bonito. Feia é essa bagunça que fazem, isso é coisa de retardado e vocês não são!!! Um dos alunos respondia: tá bom, Dona! Tá bom." (DC,04/04/00)

As relações de ensino são relações institucionais que têm uma finalidade imediata – ensinar e aprender – explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados – professor e aluno. Nessas condições, a mediação do professor junto aos alunos é deliberada e esperada, tanto no sentido do que se ensina, quanto no sentido de adequar os comportamentos individuais dos alunos à

atividade coletiva da aula. O aluno também tem uma imagem socialmente estabelecida, do papel que é esperado dele nesse contexto: realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo as indicações e explicações dadas por ele, e regular/adequar seu comportamento às solicitações do professor. Nesse sentido, podemos afirmar que professores e alunos têm uma imagem do papel que lhes compete desempenhar na aula e da “autoridade” que o lugar social de professor confere ao primeiro. Seu discurso é um discurso que se apresenta aos alunos vinculado à autoridade do lugar institucional por ele ocupado. Assim, cabe a ele instaurar e iniciar a aula, conter os comportamentos que desviam do comportamento esperado dos alunos, direcionar o grupo à realização de uma atividade coletiva, cuidando para que os comportamentos individuais caminhem numa direção favorável ao que se mostra necessário à atividade conjunta.

O exercício dessa autoridade é o que vemos a professora tentando estabelecer no início do episódio. Diante da bagunça, ela espera em silêncio, na frente da sala, que os alunos percebam sua presença e ajustem seu comportamento a ela. Silêncio e gesto de espera têm um significado no ritual de instaurar a aula, tanto assim que, em meu registro, eu escrevo que ela espera que os alunos “se toquem”.

A resposta dos alunos – a continuidade da bagunça ignorando sua presença – levam a professora a buscar uma outra alternativa para iniciar a aula e manter a autoridade de que seu papel é revestido: o sermão. Como a relação de aprendizado naquelas condições era impossível, a professora indica, pela palavra, o que espera dos alunos (que ajustem seu comportamento à sala de aula, que reconheçam sua autoridade), mas também seu desconcerto, seu desalento e sua irritação diante das reiteradas negativas de entendimento e atendimento a suas expectativas: *"basta um dia de um trabalho bem feito, através do qual vocês demonstram sua inteligência e tudo desmorona, parece que vocês têm medo de mostrar que são inteligentes, acham que isso não é bonito"*. Ela procura preservar sua autoridade e a própria relação de ensino, empenhando-se em convencer os alunos a aceitarem seu ponto de vista sobre os comportamentos que manifestam, através do juízo de valor que enuncia - *"Feia é essa bagunça que fazem, isso é coisa de retardado e vocês não são!!!"*

Tentativas vãs, ela recrimina e incrimina, desarvora-se e acusa : *retardados vocês não são!* O que querem então? A professora procura uma resposta... precisa desta resposta.

A voz de um único aluno é a voz que reage ao discurso da professora: *"tá bom, Dona! Tá bom."* Ela é de fato a voz de um único aluno? O que indicia? Concordância? Assentimento? Enfado? "Mudemos de assunto e deixemos esse sermão para lá"?

A palavra "dona", utilizada pelo aluno, é, em geral, um dos marcadores da relação de autoridade. Nessa situação essa relação é de fato reconhecida?

A perda dos sentidos do trabalho docente se dá a ver na indiferença dos alunos diante de suas palavras. A professora procura algum sentido para o seu trabalho, procura construir com os alunos, apesar do clima de bagunça, um espaço de aprendizagem. Diante das tentativas frustradas, diante da não concretização deste espaço a professora desanima. Meses depois, sofrendo uma exaustão emocional, essa professora afasta-se das atividades docentes, não vê mais possibilidades de saídas, de tentar.

A bagunça e a indiferença frente à professora são uma forma que os alunos têm de manifestar que mantêm seu ponto de vista sobre si mesmos, de reagir à autoridade do lugar social ocupado pela professora e de resisitir à avaliação que ela faz deles.

Em um processo contrário ao destacado por Horkheimer e os sociólogos de Frankfurt, em que uma minoria exercia seu poder autoritário, enfatizando a submissão da grande maioria da população, nessa sala de aula, os alunos, através de suas ações, sejam estas expressas em palavras ou atitudes, transgridem os limites necessários para a organização do trabalho pedagógico e impõem seus atos à professora, inviabilizando suas tentativas de instaurar a relação de ensino.

AVESSO

Porque vocês bagunçam? Perguntei numa entrevista a alguns alunos.

Bagunça... às vezes é que o professor dá liberdade.

O que significa dar liberdade? Insisti.

Dá liberdade é deixar do começo, que ela chegou e que era estilo assim, porque a professora de português não deixa bagunçar na aula dela, porque ela coloca ordem. (28/11/00)

Observei, nas aulas da professora citada pelos alunos como alguém que "coloca ordem", que para mantê-los quietos, a lousa permanecia cheia de textos e informações para serem copiados e exercícios para nota. Os alunos reclamavam do cansaço que a cópia causava, mas em sua maioria permaneciam sentados, realizando-a.

Nessas condições de interação, o lugar de autoridade de que a condição de professora se reveste, não era preenchido pelo discurso e atuação da própria professora, e sim pelo acionar de mecanismos de controle institucionais sobre a atividade dos alunos.

Frente aos alunos, mais do que instaurar a aula e toda a ritualização que lhe é pertinente e que implica negociações, já que é uma relação social entre sujeitos falantes,

a professora cuidava de cercear as possibilidades de emergência da bagunça através das cópias, provas ou/e notas. Nesse movimento, a autoridade da relação de ensino, decorrente de sua finalidade imediata – ensinar e aprender - deslocava-se da pessoa que ocupava o lugar de professora, para os procedimentos institucionais de controle.

Os mesmos alunos que desautorizavam a professora do primeiro episódio, não só se submetiam aos mecanismos de controle instaurados pela instituição, como legitimavam o uso que a segunda professora deles fazia: "*ela coloca ordem*".

Alertada pelos dizeres dos alunos, pude observar que os professores que saíam fora da cópia, não ameaçavam punir os alunos abaixando suas notas ou apresentavam propostas de trabalho centradas na atividade intelectual dos estudantes, eram recusados, ignorados e qualificados como alguém que "*dá liberdade*", entendendo-se dar liberdade como sendo dar lugar para a bagunça.

AMBIVALENCIAS DIREITO/AVESSO

O sentido de *colocar ordem* destacado pelos alunos, sugere sua submissão à instituição escolar mais do que sua disponibilidade em experienciar a relação de autoridade como condição da relação de ensino. Submetidos à escola, os alunos legitimam a seus professores o exercício do controle sobre eles, e não o exercício da regulação recíproca na organização do trabalho pedagógico que implicaria o reconhecimento da autoridade de que se reveste o lugar social de professor.

Em sobressaltos me pergunto, estão os episódios a indiciar que o poder escolar é reconhecido e legitimado, sendo o professor, desautorizado, apenas seu executor?

CENA 2

DIREITO

"... os alunos estavam bagunçando tanto, tinha um rapaz aparentando uns 15 anos e um aluno da 8ª série que ficava na janela, onde as meninas iam conversar, gritando pra chamar mais atenção. O professor chamou a atenção várias vezes, mais de nada adiantava, os alunos continuavam a bagunçar e a sair para fora da sala... Dois alunos começaram a brigar dentro da sala, o M. separou. Depois passado algum tempo o mesmo aluno que parou a briga pega o diário de uma das menina e começa a ler em voz alta, era sobre um menino da sala de quem ela gostava. Foi uma tremenda confusão... o

professor de História levantou e começou a falar as notas... passou um texto na lousa... não sei se terminou de escrever o poema, pois saiu muito nervoso, sem falar com ninguém...

Quando a professora de matemática entrou na sala pediu para que os alunos ficassem em dupla... os alunos não pararam de bagunçar, estavam extremamente agitados... A professora ficou sem ação, tentou escrever na lousa o que era para fazer, mas os alunos não davam a mínima. Então ela veio conversar comigo, dizendo que nada era feito para tentar mudar a situação da escola. Disse ainda que por mais que reclamasse, não era ouvida ou quando ouvida não era atendida. Citou como exemplo a lista que fez, colocando os nomes dos alunos que atrapalhavam a aula, destacando seus "distúrbios psicológicos" e dizia nervosa: "Não é minha função levá-los para um posto de saúde". Não é minha função". Em meio à bagunça, a menina chorando por causa do roubo do seu diário, a professora faz uma nova tentativa... Parecia que desta vez iria conseguir a atenção dos alunos, quando de repente algumas alunas acompanhadas pela mãe de uma delas, apareceram do outro lado da janela olhando um número de telefone escrito na parede. Era o número de telefone da casa dessa mãe. Os alunos foram todos para janela... A professora foi ver o que estava acontecendo e quando voltou me disse: "falei com a mãe para conversarmos lá em baixo e ela me disse que a diretora tinha deixado que ela apagasse o número do telefone.

A professora me disse que preparava as aulas, trazendo o melhor para os alunos, "mas é como se tudo fosse jogado no lixo... não sei até quando vou aguentar... estou quase desistindo..."(09/05/00)

Anotei em meu diário de campo:

"... é difícil depois de preparar uma aula, esforçando-se para trazer o melhor para os alunos, chegar na sala de aula e não conseguir realizá-la porque os alunos nem se importam com a presença da professora, ficam conversando, bagunçando mesmo; pessoas de fora da escola vêm distrair os alunos. A professora está tentando de tudo para conquistar atenção dos alunos, para estabelecer uma relação com eles, mas percebo que é extremamente difícil... a complexidade não está só dentro da sala de aula, mas reflete... nas relações com os outros professores, com a diretoria, enfim com todos os sujeitos que fazem parte do corpo pedagógico da escola. Essa complexidade traz consigo conflitos tantos individuais quanto coletivos."

A bagunça já rotinizada, desanima os professores. Frente a ela, o professor de História após várias tentativas de chamar os alunos à atividade escolar, lê as notas para a turma, vira-se de costas e escreve um texto na lousa. Neste momento a relação entre professor e aluno se "coisifica". Não existe um espaço de aprendizagem. O professor

presente na sala de aula torna-se uma ausência, sai da sala *nervoso, sem falar com ninguém...* Mas com quem que ele poderia ter falado, se ali era um ser ausente?

A professora de Matemática entra na sala e, em meio à bagunça, começa a tecer suas tentativas. A primeira tentativa foi realizar a aula preparada: *"pediu para que os alunos ficassem em dupla, mas os alunos não paravam de bagunçar"*. *"Tentou escrever na lousa o que era para ser feito"*, porém não conseguiu resultado, seu esforço foi inútil. *"Ficou sem ação"*.

No emaranhado de linhas, a professora, sentindo-se sozinha, reclamava da solidão... Sentia que todos os problemas estavam sobre ela, mas não havia, na instituição escolar, ninguém que a ouvisse ou ninguém que a atendesse... Entrava em um processo de crise de identidade: *"Não é minha função leva-los para um posto de saúde... Não é minha função"*. Mas, afinal qual é a função do professor?

"Professor que é bom professor consegue que seus alunos obtenham alto rendimento nas provas do MEC; tem na sua sala alto nível de aprovação, seus alunos não faltam à aula... Essa significação social do bom professor constitui uma armadilha. Alguma coisa se traduz numa exigência interna... mas quem define o que significa ser um bom professor? Quais são os parâmetros para definir o que significa ser um bom professor? De fato não são os professores os que definem o que significa ser bom professor? A delimitação do que seja de sua competência profissional lhe é subtraída e, em seguida, imposta. Ele pode ter consciência disso, quase sempre ele tem, mas ele não consegue ir além dessas regras do jogo social. Para ser "reconhecido" como um bom professor (e ele precisa ser reconhecido) vai se esforçar para realizar sua atividade de trabalho na realidade do trabalho na escola, ele desejará ser competente, ou seja, ser reconhecido como e sentir-se competente". (Codo,1999:72)

A professora que, naquele momento estava se questionando enquanto profissional logo viu-se em uma situação conflituosa, era o caso da mãe: *"Falei com a mãe para conversarmos lá em baixo e ela me disse que a diretora a tinha deixado apagar o telefone da parede"* - . O que a docente queria era evitar uma balbúrdia maior, porém sua autoridade foi deixada, mais uma vez, de lado.

Atualmente, segundo o estudo realizado por Codo com professores de todo o Brasil, tem-se atingido o ápice do sofrimento, da exaustão emocional nessa profissão. A exemplo da professora que me disse que preparava a aula, trazendo o melhor para os

alunos, mas sentia que era como se tudo fosse jogado no lixo, muitos e muitos professores têm vivido a "síndrome da desistência" (Codo, 1999). Os professores não vêem mais possibilidades de tentativas, todas elas resultam frustrantes; não vêem mais sentido na educação escolar: como realizá-la em meio a palavrões, brigas, indiferença? Os professores se percebem esgotados, não têm mais recursos emocionais para encarar frente a frente sua própria ausência: *"não sei até quando vou aguentar... estou quase desistindo..."*. No processo de desistência o sentido de ser professora vai se perdendo no emaranhado de linhas... suas linhas, cores e bordados perdem sentido na construção dos tapetes.

AVESSO

M., o que você acha da escola? Legal. O que mais? Bonita. O que você vem fazer na escola? Para aprendê. Aprender o quê? Estudá.. O que mais? Prá lê e escrevê, para não se analfabeto. E o que é um bom aluno para você? É aquele que não mata aula, que respeita o professor. E você mata aula? De vez e quando... às vezes. Isso é ser mau aluno? É. Por quê? Porque eu mato aula? Não, porque isso é ser mau aluno? Porque se a dona passar uma matéria importante na hora que nós saiu. (28/11/00)

Enquanto a professora passava por toda essa dor, essa crise de identidade, eu me perguntava qual era o sentido da escola para esses alunos que viviam desrespeitando o professor.

Na fala de M. podemos perceber que ele tem uma visão de escola. Conhece a especificidade da escola construída historicamente. Reconhece-a como um lugar de ensinar e aprender. Ele aprende e apreende nas relações entre os sujeitos, através da família, dos amigos, dos professores, enfim, da sociedade que o circunda, a necessidade da escola, tida como instituição funcionando com o objetivo de construir nos alunos a apropriação dos conhecimentos socialmente acumulados.

Este aluno já ouviu muitas vezes o porquê frequentar a escola - *"Prá lê e escrevê, para não se analfabeto"* - , existe, uma cobrança por parte de nossa sociedade grafocêntrica na aquisição do domínio da escrita. O indivíduo que não tem o domínio da escrita se torna um ser marginalizado, taxado como "aquele que nada sabe", são pessoas que "devem ser alfabetizadas" para que a sociedade deixe de ter as marcas desta vergonha, o "analfabetismo".

Além disso, ele sabe que se bagunçar, sair da sala vai perder - "*uma matéria importante*" - porém, mesmo sabendo disso, ele ultrapassa os limites importantes para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico e impede, em sua relação com seus professores, que eles exerçam sua função.

Na fala deste aluno observo um movimento circular entre a concepção dominante, da sociedade, e a concepção do dominado, o aluno. O seu discurso está marcado e é alimentado cotidianamente pelos discursos dominantes, porém na sua prática, este aluno burla as regras, encontra brechas no instituído e transgredir - "*E o que é um bom aluno prá você? É aquele que não mata aula, que respeita o professor*". - Ele mata aula e desrespeita os professores através de palavrões, dentre outros atos.

A ambivalência, bom e mal aluno, respeito e desrespeito, se faz presente na fala de M.

CENA 3

DIREITO

"O professor começou a explicar os exercícios, porém alguns jogavam com pedrinhas, borrachas, e não davam a mínima para o professor, outros, porém negavam a existência do professor, que disse: "Não estou aqui para ser saco de pancada!... É preciso ter respeito pelos outros... Vocês pensam que podem tudo? Não é assim! Será que vocês falam desse jeito com seus pais? Respeitam os mais velhos?" (DC, 16/05/00)

O professor tenta envolver os alunos na tessitura do tapete . Primeira tentativa: - *começou a explicar os exercícios* - Tentativa frustrada... Mais uma vez sua presença na sala de aula não passava de uma ausência para os alunos. Na segunda tentativa o professor parte para o sermão e desabafo - *Não estou aqui para ser saco de pancada!* -. Diferente da professora Mariana, ele não incrimina os alunos, não tenta ser persuasivo. Ao contrário, revela sua face alterada e afetada pela dificuldade que enfrenta para ocupar o seu lugar na relação de ensino. Ele dá a ver aos alunos o sentimento de derrota advindo da não concretização do seu plano de aula: *"Não estou aqui para ser saco de pancada!"*.

O professor traz a tona o processo de deterioração da relação professor - aluno, questionando o autoritarismo dos alunos - *"Vocês pensam que podem tudo?"*. Em busca de sua autoridade nas relações de ensino, o professor se volta à tradição familiar, ao respeito em relação aos pais, aos mais velhos, os quais são exemplos de "autoridade" constituída, estabelecida e legitimada (de acordo com Weber) pela tradição.

AVESSO

"E assim, na sala de aula, o que você acha dos professores, eles conseguem ensinar? Muito pouco. Por que muito pouco? Porque a maioria dos alunos não deixa e as professora se revolta aí começam a não ensinar. Por que os alunos não deixam? Porque tem muitos que que... fazem bagunça, que não quer nada com a vida." (28/11/00)

Este aluno reconhece a força esvaziadora do acionar dos alunos - "a maioria dos alunos não deixa" - sobre o trabalho docente. A reação ao professor não passa pela sua pessoa, mas pelas opções dos alunos frente à escola e ao mundo - "Porque tem muitos que que... fazem bagunça, que não quer nada com a vida".

Parece que a sala de aula não está sendo compreendida e vivida como mais um espaço de aprendizagem, de troca de conhecimentos historicamente acumulados. A função social da escola parece ter mudado.

Essa é uma suposição que merece ser pensada. Tempo houve em que, de fato, a escola era pensada como "um dispositivo muito simples para transferir os conhecimentos de uma geração a outra" (Hébrard, 2000). Os professores a entendiam assim, as famílias a entendiam assim e os alunos assim se referiam a ela.

Na sua tarefa de instrução e de disciplinamento, a escola era auxiliada e respaldada pela família e, em geral, os alunos silenciavam seus sentimentos em relação à escola e a seus professores, desenvolvendo táticas de sobrevivência e de manutenção dos valores, sentidos e desejos em elaboração, baseadas no ocultamento de si mesmos.

No rescaldo final, a escola como instrumento seletivo funcionava contento, fazendo valer os discursos de pais e mestres acerca de sua importância e do que era ali ensinado para o futuro e o sucesso pessoal.

No entanto, o mundo mudou, as relações mudaram, os espaços em que vivemos foram se reconfigurando e hoje, nos defrontamos com alunos que silenciam seus sentimentos em relação à escola e a seus professores, desenvolvendo táticas de sobrevivência e de manutenção dos valores, sentidos e desejos em elaboração, mas não o fazem mais através do ocultamento de si mesmos. Eles não enunciam em palavras seus sentimentos, mas dão a ver sua presença em oposição à escola.

Dos lugares sociais que ocupam, nas margens do bairro e da cidade, provando da exclusão do trabalho, dos bens culturais, da participação na vida da cidade, os alunos resignificam a vida e o papel da escola nessa vida sem perspectivas, não pelo discurso, mas pelos gestos. Eles não faltam à escola (mas estando ali não assistem aula ou não

deixam a aula acontecer), nomeiam-na como instituição importante para o aprendizado (mas esvaziam a possibilidade de aprender dentro dela), submetem-se a seus mecanismos de controle, como as notas , por exemplo (e, ao mesmo tempo, impossibilitam o professor de possibilitar o acesso a um universo de conhecimentos sistematizados). Seus comportamentos distanciam-se cada vez mais do que Peter McLaren denominou "*estado de estudante*" (1996). Como professores, enfrentamos cada vez mais dificuldades para instaurá-lo, além de ouvirmos dos próprios alunos a confirmação de uma suspeita nem sempre admitida: sentidos outros da escola vêm sendo produzidos e põem em questão nossa identidade profissional, nossos saberes e saber-fazer, nossa competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual.

O que resta, então, a professores e alunos no espaço da escola?

Em meio à bagunça nada parece ser feito, nada parece produzir sentido, apenas perdas, lacunas, ausências. No entanto acontecem gestos, movimentos e dizeres, acontecem relações sociais distintas daquelas esperadas.

Focalizadas à luz dos pressupostos de Bakhtin, as relações de ensino configuram, no movimento entre avesso e direito, uma luta entre professores e alunos. Sujeitos que vivem o mundo a partir de lugares sociais distintos, que estão na base dos significados e sentidos que elaboram nas relações sociais que vivenciam, e que se expõem e se preservam nessas relações. Os alunos preservam, do olhar de seus professores, algumas experiências emocionais e acontecimentos de suas vidas, do mesmo modo que o professor oculta-se por entre os rituais da aula. No entanto, ambos afetam-se mutuamente, vivendo e burlando os sentidos estáveis em circulação na sua cultura, que é e não é a mesma, quando focalizada de cima para baixo ou de baixo para cima.

Cenas da 5ª série envolvendo as estagiárias - E o nosso não lugar? Onde fica? Ou não fica?

CENA 1

DIREITO

" Explicamos as atividades aos alunos, em meio a gritarias, que soam no meu ouvido até agora, horas depois do término da aula. Não conseguimos "controlar" os alunos, parecia que ninguém estava prestando atenção, então partimos para explicar individualmente..." (DC, 11/04/00)

Como estagiária peguei a agulha e também tentei trazer os alunos à construção do tapete. Mesmo em meio à bagunça explicamos, eu e outra estagiária, a proposta de trabalho para aquele dia. Não conseguimos - *"parecia que ninguém estava prestando atenção"*. Novas tentativas - *partimos para explicar individualmente*". Vivíamos de tentativas.

AVESSE

"Mas porque ninguém ficava na sala dela? Você raramente entrava na sala - perguntei. Ah, eu não me dava bem com aquela dona, lá, não. Você não se dava bem com ela? Eu não. E nem comigo, porque quando eu dava aula prá sua classe, você não ficava também. Você ficou só uma vez, aquela vez que você falou de violência, que você falou bastante. Ah, dona, já fiquei umas par de veiz na sua aula. Depois você não quis mais ficar? Você enjoou? Eu não! O que eu estava ensinando não estava interessando para você? Não sei. Você não queria? Às vezes dona, nós tá lá na classe, nós num quer fazer esse negócio, sabe? Vocês não queriam? É. Quando eu mato aula é porque eu não estou achando a aula interessante."(28/11/00)

Novas tentativas vieram... Precisava saber o porquê da negação ao trabalho proposto por mim e pelos professores... Será que era o conteúdo? Ou seria a minha inexperiência em dar aula? *"Às vezes Dona, nós ta na sala e num quer fazer esse negócio, sabe?"*. Para a estagiária, mesmo chamada de dona, o aluno enuncia seu ponto de vista sobre a relação de ensino. Penso que nós (professores e estagiárias) antecipamos esses sentidos, mas é difícil de entender e de aceitar. Além disso, apesar do não-lugar, somos cobradas socialmente a dar conta de nosso papel social de professoras, mesmo que sejamos professoras aprendizes.

A sala de aula , como já destaquei, é um espaço de confronto entre as diferentes linhas, cores e bordados, mas é também um espaço que tem sua especificidade, por isso é diferente da rua, onde podemos fazer o que nós queremos, inclusive bagunçar ou brigar. As regras, os limites dentro deste ou em qualquer outro espaço onde haja o convívio entre sujeitos, permeiam as relações entre os construtores do tapete social , e quando não são respeitadas e negociadas, as relações se tornam autoritárias, existindo uma imposição de alguns sobre outros, desafetos, perda de sentidos ao invés de acolhimento, escuta, tolerância, respeito.

CENA 2

DIREITO e AVESSO

“Para manter a sala quieta é necessário estar sempre escrevendo na lousa, tendo como instrumento de controle a prova”(09/05/00)

“Em uma atividade que realizei com Jornal, alguns alunos, que se negavam a fazer, diziam para professora: “ Não vou fazer, não Dona! A professora advertia: Você é que sabe, é prá nota, é sua escolha. Eles retrucavam: Então passa lição na lousa que eu copio! Mas isso também é lição - destacava a professora. Não é não Dona! ”(01/08/00)

Os motivos configurados na relação professores-alunos repetiam-se na relação estagiárias-alunos. Durante o estágio percebia que os alunos, em sua maioria, permaneciam em silêncio quando o professor escrevia, praticamente a aula toda, textos na lousa. Quando os professores ou nós tentávamos mudar, trazendo novos bordados, os alunos recusavam, achando que isso não era atividade. Mas os modos de recusar diferiam quando se tratava de um/a professor/a ou de uma estagiária.

Enquanto para os professores a recusa era expressa pelo esvaziamento da atividade, no caso das estagiárias, os alunos expressavam claramente a recusa e, também claramente, desautorizavam a atividade proposta, pondo em questão seu caráter escolar: isso não é lição.

Conforme Bakhtin, nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou. Os enunciados são produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, de todo o contexto social da enunciação.

O não-lugar era apreendido e usado pelos alunos nas suas relações com as estagiárias. No episódio descrito, o aluno, que nas relações com seus professores desautorizava-lhes a autoridade vinculada a seu papel social, recorre a essa mesma autoridade para desautorizar as propostas feitas pelas estagiárias.

Entretanto, enquanto estudante no curso de Pedagogia, eu não acreditava e não acredito em uma relação de aprendizado fundada apenas em exercícios mecânicos de cópia, sem reflexão nenhuma. Por isso tentei... tentei e tentei mostrar outros bordados, a quem dispunha-se a tecer apenas o ponto da cópia... A relação de ensino como luta entre alunos e professora-aprendiz estava sendo experimentada e era cansativa. De tanto tentar e tentar... já não estava vendo mais possibilidades...

CENA 3

DIREITO

“Os alunos não paravam de bagunçar. Disse para eles que precisavam escolher uma poesia para o concurso, mas eles não deram atenção. Enquanto a Carol tentava ler as poesias para eles, fui pedir para o V., T. e o R. falarem baixo, para não atrapalhar aqueles que queriam ouvir a leitura... quando T. virou para mim e disse: “Você não é professora! Quando você for professora você pode falar alguma coisa! Por enquanto você não é nada! Fiquei paralisada, não conseguia fazer, falar nada.” (04/7/00)

Bagunça? De novo? Era uma rotina da escola... todas as aulas, a não ser quando os professores passavam cópias na lousa, a bagunça reinava.

Estagiária dando uma de professora? Nova tentativa – *Disse para eles que precisavam escolher uma poesia para o concurso* - . A tentativa escoou pelo ralo... Próxima tentativa – *Carol (outra estagiária) tentava ler as poesia para eles* -... tentativa jogada no lixo... Última tentativa – *fui pedir para o V., T. e o R. falarem baixo*- ... uma resposta (avesso) – *Você não é professora!* – o aluno me lembrando do meu não lugar e me colocando nele. Como estagiária ele não reconhecia em mim a autoridade para censurar-lhe o comportamento, nem me conferia o direito de falar – *quando você for professora você pode falar alguma coisa! Por enquanto você não é nada!* – Este nada era a expressão da síntese de minhas tentativas frustradas, das atividades que não prosseguiram...

A partir do não-lugar claramente enunciado pelo aluno, percebi que a autoridade do lugar social de professor era reconhecido e "respeitado" pelos alunos, mas não da forma a que eu, e provavelmente os professores, estávamos habituados. No confronto entre a recusa aberta à intervenção da estagiária, e o esvaziamento gradativo das intervenções dos professores, percebi que outros modos de uso das relações de autoridade eram produzidas e mantidas pelos alunos.

Por que ficar em um lugar onde o que eu faço me é desautorizado? Por que tentar ? Esses pensamentos fizeram-me calar e paralisar diante da fala do aluno. Estava presa no emaranhado de fios... não conseguia me desvencilhar.

“Meus pensamentos passaram não mais a falar comigo, mas me traziam ondas de cheiros, de cores de indizíveis tons e sons, muitos sons em uma rede de tal maneira intricada que as palavras da minha querida língua veneziana pareciam ter sucumbido e pouco a pouco afogaram-se...” (Almeida, 1990:19).

As linhas, cores e bordados que tentava ensinar foram me afogando. Não sabia mais tentar, não queria mais tentar... Provei da síndrome da desistência no próprio processo de formação.

AVESSO

“Você tem certeza de que quer ser professora? Sofre muito... estes alunos não respeitam ninguém, só bagunçam, se eu fosse professora tacava um pau na cabeça de cada um. Você tem jeito de ser calma pra ser professora...” (01/08/00)

Outro aluno, outro dizer a revelar que os próprios alunos já se dão conta das dificuldades e sofrimentos por que passam seus professores. A solução sugerida - *se eu fosse professora tacava um pau na cabeça de cada um* – evidencia, novamente um indício já apreendido e destacado em outro episódio, a submissão dos alunos ao controle, mais do que à relação de autoridade passível de ser construída e discutida com seus professores. Por quê? Essa é uma questão que me intriga...

Ao meu sentimento de desistência, acrescentava-se o conselho do aluno: *Você tem certeza de que quer ser professora?*

Eu não saberia responder naquele momento. Busquei então outros bordados dentro da escola.

Cenas das 4ª séries - entrevendo possíveis

“As negociações acontecem normalmente, parece que os possíveis são e estão acontecendo...” (DC, 14/11/00)

CENA 1

DIREITO

“Durante as atividades os alunos permaneciam quietos, conversavam, andavam pela sala sem algazarra. Eu percebia que a particularidade de cada um era e é respeitada, diferente das 5ª séries.” (DC, 10/10/00)

Diferente das classes das 5ª séries, onde o espaço e as relações do trabalho pedagógico pareciam puídas, tendo como consequência não só a impossibilidade do

desenvolvimento do aprendizado, mas também o desgaste emocional e a desistência entre os professores, na turma de 4ª série, os alunos ainda aprendiam e apreendiam conhecimentos históricos socialmente acumulados, numa relação pedagógica organizada, negociada, sem bagunça e sem obediência servil.

A professora pega a agulha e tece seus bordados, suas aulas planejadas... os alunos trabalham com ela. O planejar, o bordado da professora se completa nos bordados dos alunos...

Isso tudo na mesma escola? Mesma escola... o mesmo tapete sendo construído, mas as linhas, as cores, os tamanhos das agulhas, as mãos que bordam e os motivos dos bordados são outros...

AVESSO

"Prô essa palavra é aumentativo ou diminutivo?" (17/10/00)

Os alunos estavam procurando e recortando palavras em revistas. A aula acontecia como relação de ensino, relação entre professor e aluno, espaço de aprendizado.

CENA 2

DIREITO

"Prô, tá na hora de levar os livros na biblioteca!... os alunos, com a autorização da professora foram saindo, fileira por fileira".

A rotina desta turma, de acordo com minhas observações, foi construída não somente pela professora, mas com a participação dos alunos, os quais lembram à docente o que deve ser feito ou não. A organização do trabalho pedagógico se faz presente nesta classe. Os alunos saem da sala e voltam respeitando o prosseguimento da aula.

AVESSO

"Mesmo nesse entra e sai da sala não há bagunça, claro, conversa sempre existe. A professora vive chamando atenção. Mas a bagunça a que me refiro aqui é aquela que

presenciava na 5ª série (indisciplina, briga, palavrões, falta de respeito para com o professor). Nesta sala existe o respeito não só com a professora, mas uns com os outros, entre os alunos, e acredito que esse respeito foi construído na relação professor-aluno...” (24/10/00)

A autoridade da professora é manifestada na relação com os alunos. É na interação dos bordados da professora com as linhas dos alunos que a autoridade vai sendo construída, e vai se constituindo em cada bordado do tapete.

CENA 3

DIREITO e AVESSO

“ A maioria dos alunos estava fazendo a atividade, quando um deles, empolgado com o canivete que estava em sua mão, começou a chamar atenção dos colegas. A professora não estava na sala, quando ela chega diz: É por isso que ninguém quer ficar com vocês.” (21/11/00)

“Os alunos sentaram nos seus lugares e cada um começou a contar as histórias, que tinham feito para a professora.” (21/11/00)

Neste dia a bagunça, causando confusão entre os alunos, se manifestou. Porém diferente da 5ª série. Ela não era uma rotina da classe e a professora não estava presente. Assim que ela chegou os alunos aquietaram-se e a ouviram. O procedimento da professora não foi dar um sermão longo. Ela explicitou sua avaliação com base, provavelmente, em outras experiências e julgamentos a que a turma esteve exposta – *“É por isso que ninguém quer ficar com vocês” - .*

Os alunos que tinham largado as agulhas, com a presença da professora, as retomam e narram a construção de seus bordados. A organização do espaço de aprendizagem, sala de aula, havia sido retomada.

CENA 4

“ Conseguimos tecer... mas um tecer com... éramos estagiárias e agimos dentro do nosso não lugar.”

DIREITO

*“ Hoje é o dia... o esperado dia... Nossa(eu+Fernanda, outra estagiária) primeira tentativa nesta turma... A Fêr começou a explicar como seriam as primeiras atividades. Primeiro sairíamos da sala de aula e todos iríamos para um espaço aberto, atrás da sala de informática... **A professora diz para os alunos: Vamos ouvir o que as meninas estão falando...** Depois iríamos realizar uma brincadeira(em roda, a primeira pessoa deveria dizer seu nome, o vizinha teria que repetir esse nome e dizer o seu e assim sucessivamente)... **A professora também participou...** Depois desta brincadeira, fizemos o pega-pega do abraço... Dividimos a turma **com a ajuda da professora** em dois grupos, um ficou comigo e o outro ficou com a Fêr... sentamos no chão, em roda, e começamos a mostrar o livro Zoom... Os alunos diziam(avesso): este livro conta uma história dentro da outra; quando se olha do começo a figura vai ficando pequena, mas de traz para frente fica grande...Voltamos para sala de aula e começamos a fazer o livro "Adivinhe o que é ? " (na primeira página cada um dava apenas uma pista sobre o que seria o desenho a ser completando apenas na página seguinte)... Quando os alunos terminaram de fazer recolhemos para organizar es encadernar o livro, e a professora começou a dar aula de matemática.*

Os alunos participaram. A professora participou conosco. Ela indiciou aos alunos que abrisse espaço para nossas tentativas, mediando a aceitação de nossa atividade. Os alunos, que legitimam a autoridade da professora, legitimaram nossa atividade.

AVESSO

“ Enquanto os alunos olhavam e assinavam a autoria do livro “Adivinhe o que é?” pedimos, eu a Fernanda, para que falassem sobre o que acharam do Zoom... Começamos a fazer um texto coletivo:

“Um desses dias no Raul Pila nós fizemos uma aula diferente com as estagiárias, a professoras e os colegas.

Nós saímos da sala e fomos para o pátio. Lá fizemos uma roda e nos apresentamos para as estagiárias e elas se apresentaram para nós.

Depois começamos a brincar de pega-pega do abraço.

Quando terminamos a brincadeira nós nos dividimos em dois grupos, sentamos e começamos ver um livro sem palavras chamado “Zoom”.

O livro conta uma história que começa grande e termina pequena e possui uma história dentro da outra, que vai aumentando ou diminuindo as figuras.

Mesmo sem ter palavras a gente entende o texto, o autor Istavan Banyai não dá a história pronta, nós é que imaginamos.

A nossa opinião sobre o Zoom encontra-se no livro "Adivinha o que é?" que nós fizemos".

Na interação com a professora e com os alunos nossas tentativas foram tecidas nos bordados de cada tecelão desta classe.

Cenas 2001 - Ambivalências: Varrendo a sujeira para baixo do tapete

CENA 1- 5ªsérie

"A professora se aproxima de mim e diz: Você viu que a direção mudou né? Essa diretora não dá moleza! Sabe o que ela está fazendo com os alunos "bagunceiros"? Primeiro chama os pais na sua sala, segundo dá 3 dias de suspensão e terceiro faz reunião do conselho e expulsa esses alunos. Vários foram expulsos!" (27/03/01)

Ano de 2001... nova direção... novos professores. A busca pela disciplina dos alunos tornou-se objetivo central para a direção da escola. Tudo baseado na punição... no controle... utilizando dos instrumentos de poder institucionais – *suspensão, expulsão* - . Começo a entender a submissão dos alunos à instituição. Ou os alunos ficam quietos ou são expulsos da escola... Uma forma de conceber e de construir as relações de autoridade no interior da escola - autoridade como relação de imposição entre lugares sociais ocupados pelos sujeitos e não de negociação entre sujeitos, que sendo falantes, emitem pontos de vista e avaliações diversas sobre o outro e sobre si mesmos.

O respeito pelo professor está revestido de marcas autoritárias. Sua autoridade, no avesso, borda-se como autoritarismo, tanto no sentido psicológico, quando se fala, por exemplo, de um caráter que "*denota uma disposição que combina obediência fervorosa a um superior hierárquico, servilismo e bajulação para com os mais fortes em geral, com atitude despótica e desdenhosa para com os que se acham sob seu poder*" (Dicionário de Ciências Sociais, 1986:107), quanto em relação ao modo como são organizadas as relações na instituição escolar, com base nas "*ameaças de punição, e aversão a empregar consulta ou persuasão* (idem,ibidem), e ainda no sentido de "*uma*

ideologia que preconiza a propagação ou aplaude a prevalência de procedimentos administrativos autoritários, e exalta o modelo de caráter autoritário”. (idem,ibidem).

A disciplina que se dá a ver na construção do tapete não foi tecida entre as diferentes linhas e cores dos tecelões, mas entre as autoridades da instituição e costurada sobre os bordados dos alunos.

Mas as transgressões, mesmo que escondidas, continuam. O espaço sala de aula continua sendo ambivalente, porque, como diz Bakhtin, não se pode fugir à realidade de que a escola se produz nas relações sociais entre sujeitos, que podem ter suas palavras cerceadas, mas não são privados delas.

AVESSO

“A Dona do ano passado era muito boazinha para ser diretora... diretora tem que ser durona, não pode deixar que os alunos façam tudo que quiserem.”(DC,22/03/01)

Os efeitos do autoritarismo sobre a constituição da subjetividade aparecem na fala do aluno. Assim como a professora não pode ser calma para manter a ordem da sala de aula, a diretora também precisa ser durona, deve impor regras e não tentar negociá-las.

O "caráter autoritário" não é genético. Ele, como todas as dimensões do psiquismo, vai sendo produzido nas relações sociais vividas. *"A essência humana"*, conforme destacava Marx (1974:58), *"não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade"*.

Aprende-se a legitimar as relações autoritárias. Se a diretora não tiver “pulso firme”, como alguns dizem, a indisciplina apodera-se da construção do tapete e destrói o bordado com seu emaranhado de linhas, deixando os construtores presos e sem ação. Porém na relação impor – obedecer, os sujeitos, mesmo que não se sintam, estão presos. O emaranhado de linhas existe e persiste no avesso e sob o bordado feito por uma minoria e colado sobre os bordados do conjunto de tecelões da escola.

CENA 2

DIREITO

“A professora escreve o número da página e a lição que deve ser feita e diz para os alunos pegarem os livros que estavam em cima da mesa. Os alunos correm para pegar o livro, formando um aglomerado de gente em volta da mesa. Os alunos brigavam pelos livros (adotados o ano passado). A professora diz: façam estas páginas para nós alcançarmos a outra turma... Não sobrou livro para o V.? Os alunos começaram a fazer... mas o V. só começou e parou logo depois... 'Eu só vou copiar depois que ela passar a resposta na lousa'. O sinal bate e a diretora entra na sala e a professora diz: que bom que você está aqui! Os alunos ficam mais calmos.”(23/05/01)

A sala estava quieta... espaço de aprendizagem? Onde? O que os alunos estavam aprendendo? - *só vou copiar depois ela passar a resposta na lousa* - Qual era o objetivo da cópia? - *para nós alcançarmos a outra turma* - .

Obedecer e copiar - o que se espera dos alunos.

Servilismo e bajulação para com os mais fortes - gestos que se ensinam, sem alardes e sermões, no cotidiano da sala de aula.

CENA 3

O medo da volta da indisciplina...

DIREITO

“Mais uma tentativa de trabalho com a 5ª série sob a nova administração escolar. Perguntei aos alunos se já tinham ouvido falar sobre o racionamento de energia... foram falando sobre os noticiários da TV, revistas, jornais... Listamos os diferentes meios de comunicação... Enquanto isso, a professora com o diário de classe nas mãos, dizia para os alunos: Fiquem quietos!... Ela ficou meio apavorada, quando os alunos começaram a opinar sem pausas, todos queriam falar ao mesmo tempo... Dividi a sala em quatro grupos... Nossa! A professora só faltou colocar as mãos na cabeça... Percebi que a professora estava bastante nervosa (a diretora estava na escola), ela pedia silêncio. Eu referendava seu pedido. Cada grupo ficaria responsável por falar sobre o

racionamento utilizando o jornal como fonte de consulta, mas apresentado, depois, em diferentes linguagens(texto jornalístico, tele jornal, manchete, outdoor)...”(29/05/01)

A professora que estava presa no emaranhado de linhas, demonstrava desconforto e medo em meio as conversas dos alunos. Desconforto e medo regulavam sua ação. Ela tentava controlar o comportamento dos alunos através do Diário de classe, das notas... Em um dado momento ela deixou a sala. Eu e a outra estagiária continuamos. Os alunos participaram e apresentaram seus trabalhos.

AVESSO

Final de aula. “Se toda terça fosse assim, a escola seria mais legal.”

“Ei, dona! Você vai dá aula pra nós? Se for vai ser uma festa.” (29/05/01)

Duas visões de alunos... duas visões que representam a ambivalência (coisa séria - cópia - brincadeira - minhas linhas, cores e bordados) do cotidiano da escola.

“ ... o caráter unilateral e exclusivo dessa seriedade, trouxe a necessidade de criar uma válvula de escape para a “segunda natureza humana”, isto é a bufonaria e o riso.”
(Bakhtin, 1996: 65)

A primeira fala está ligada, a meu ver, ao encontrar brechas dentro do emaranhado de linhas, saindo da rotina manifestada através da disciplina imposta, e pegando a agulha buscamos fechar os orifícios deixados pelas relações autoritárias.

A segunda fala remete à constatação e legitimação da cópia tida como “conteúdo verdadeiro, sério”, e das relações autoritárias entre professores e alunos contrapondo-se com outros bordados, tidos como incapazes de construir relações de autoridade por conterem a negociação.

CENA 4

DIREITO/AVESSO

“O porteiro da escola falou da necessidade de regras e limites na escola... Um dos guardas falou sobre a escola dizendo: O ano passado esta escola não passava de uma farsa... uma farsa... uma farsa... A diretora do ano passado tinha boa intenção para a escola, mas não conseguia canalizar as oportunidades. Além disso, ela dava muita liberdade para os alunos, os quais davam, ou melhor, utilizavam a fala da diretora para

bagunçar, atrapalhar os professores ficando na janela, legitimando assim a arruaça na escola e desqualificando o trabalho dos guardas - guardar e cuidar da segurança da escola... Ela tirou o uniforme, deixando os alunos de outros turnos entrarem na escola fora do horário... eu entendo que eles não têm o que fazer durante o dia, mas vir bagunçar na escola!!! Atrapalhando a aula dos professores!!! Não dava... Qual a função da escola? Essa escola não tinha mais sua função... Não sei se essa direção é boa, acho que ela é muito dura, mas tá dando certo, a escola mudou totalmente.”(DC, 12/06/01)

A circularidade cultural presente no cotidiano escolar. Dos diferentes lugares ocupados, as relações vão sendo significadas e valoradas: *"O ano passado esta escola não passava de uma farsa..."*

Só hoje, analisando o vivido pelos fragmentos registrados, percebo que vivi uma tentativa de ruptura e reordenamento das relações na escola. Só hoje compreendo que vivi o embate entre distintas perspectivas ideológicas, entre diferentes concepções de autoridade.

A diretora da escola em 2000, apostara na ruptura das relações autoritárias e na busca da construção de relações de autoridade dentro da escola. Esse projeto foi vivenciado e significado de modos distintos por professores, alunos, funcionários. Ele teve facetas diversas, entre as quais pude experimentar duas. Na sala de 4ª série, pude acompanhar uma professora que caminhava na construção de uma relação de autoridade, que não temia empregar a consulta ou a persuasão e que, ao longo do ano, foi conseguindo produzir com seus alunos espaços de conhecimento e de negociação (de/entre modos de se comportar, de aprender e de agir) na escola. Nas 5ª séries, a ruptura prevaleceu, sem que um outro modo de relação se consolidasse. Professores e alunos sentiram-se desestabilizados e viveram essas desestabilização, oscilando entre modos já vividos e conhecidos de autoridade e suas possibilidades. As ambivalências presentes nos comportamentos e enunciados dos alunos indiciavam isso.

Embora essas duas faces de um mesmo projeto tenham sido materializadas na escola (e em um momento anterior deste mesmo trabalho eu pergunto - isso tudo na mesma escola?), elas não chegaram a ser percebidas pelo conjunto de sujeitos da escola. A experiência ficou marcada por sua face frustrada. Seu avesso bem sucedido não foi percebido, valorizado e caiu no esquecimento. Restaram vivas a lembrança da indisciplina, da bagunça das 5ªséries, que trazem consigo o medo do sofrimento. E então, a experiência é analisada como farsa, como perda da própria função da escola.

Se uma face bem sucedida do projeto não foi percebida, o que dizer das nunces, ambigüidades e desacomodações produzidas nos alunos e nos professores, sob a aparência de que nada acontecia além do caos. Eu mesma, só vim a percebê-las na análise mais minuciosa dos episódios. Muito do que li como desrespeito e negação da autoridade do professor, só foi resignificado como um outro modo de manifestar respeito, ao ser confrontada com a clareza com que os alunos desautorizavam meu não lugar nas relações escolares.

Em meio a lembranças e sentidos frustrantes, o retorno às velhas e conhecidas formas de fazer escola voltaram a se instalar, ganhando a adesão de muitos - "*Essa diretora não dá moleza!*". É uma direção que impõe o respeito, os limites e as regras, não há negociação...

Sob a aparência de um bem sucedido projeto de volta aos controles conhecidos, uma ponta de suspeita e indagação permanece - "*Não sei se essa direção é boa, acho que ela é muito dura*" De novo a ambivalência. De novo a não homogeneidade a nos mostrar que os emaranhados de linhas, com cores variadas continuam se alargando... E os construtores continuam, nas ambivalências do cotidiano tecendo o tapete.

As relações de autoridade vão encontrando brechas nos orifícios do tapete, em meio a um espaço dominado pelo autoritarismo. E assim acontece também quando a autoridade, que requer não uma imposição de regras ou limites, mas um respeito construído nas interação entre os sujeitos, está sendo legitimada pelos indivíduos, o autoritarismo encontra espaços, atua e modifica as relações de ensino.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- ALMEIDA, Milton José de. **Suagh'Leng'hor**. São Paulo: Cortez, 1990.
- 2- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hicitec, 1986.
- 3- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**
São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.
- 4 - BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento:
o contexto de François Rabelais**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- 5- BARROS, Diana L. P. , FIORIN, José L. (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Inter-
textualidade**. São Paulo: USP, 1999.
- 6- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge
Zahar, 1997, p.32.
- 7- CODO, Wanderley (coordenador). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis-
RJ: Vozes, 1999.
- 8- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da
Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999, p. 85.
- 9- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à pratica
Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 10- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS: INSTITUIÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO.
Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,
1986, p.105-107.
- 11- LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobi-
blion: Fundação Rio, 1986.
- 12- McLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 13- MENGA, Ludke , MARLI, E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens
Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

14- TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.